

Lærerveiledning
Kartlegging av leseferdighet
Trinn 2 og 3 på spansk



Manual del maestro
Prueba de aptitud de lectura
para segundo y tercer grado en español

Kartlegging av leseferdighet på spansk

Lærerveiledning for 2. klasse

Lærerveiledning for 3. klasse

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

Prueba de aptitud de lectura en español

Manual del maestro para segundo grado

Manual del maestro para tercer grado

© 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 spansk

Instruksjon til elevene	2
Innledning	2
Instruksjonen til elevene	2
Når skal prøvene tas, og hvilke elever bør ta dem?	2
Kartlegging er ikke eksamen eller vanlig undervisning	3
Å ta prøvene må ikke gi elevene følelsen av å mislykkes	3
Øveoppgavene skal gi elevene sjansen til å forstå hva de skal gjøre	3
Det bør være to lærere sammen når elevene tar prøven	4
Ting læreren og elevene trenger	4
Instruksjon til elevene	4
Hva læreren sier for begge klassetrinnene	5
Prøven for 2. klasse	6
1. Bokstavdiktat	7
2. Å skrive den første bokstavene i de ordene som bildene viser	8
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare	9
3. Kobling av store og små bokstaver	9
4. Å skrive den siste bokstaven i ord	10
5. Ord til bilde	11
6. Bilde til ord	12
Vurdering av arbeidet med heftet	12
Prøven for 3. klasse	13
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare	15
1. Ordkjeder	16
2. Setningsforståelse	17
3. Fortellende tekst. Gåter	18
4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging	19
Vurdering av arbeidet med heftet	19
Retting og vurdering	20
Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det	20
Det er mange forhold som påvirker	20
Noen av oppgavene er lette, mens andre er vanskelige for de fleste	20
Hvordan skåre resultatene	21
Rettemal for bokstavdiktatet og ordlesingsoppgavene	21
Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene	21
Dysleksi og spesifikke vansker	23
Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?	24
Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?	26
Når er det grunn til bekymring for lesingen til en bestemt elev?	26
Elevens resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til	27
Drøfting av kartleggingsprøven for 2. klasse	27
Drøfting av kartleggingsprøven for 3. klasse	33
Ordliste	37
Rettemaler	39
Skjema for registrering av elevresultater	47
Litteratur	49

Kartlegging av leseferdighet på spansk

Innledning

Disse kartleggingsprøvene er utviklet som del av et prosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet (tidligere Læringssenteret). 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 andreklasser 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 arabisk. Dersom læreren vet at en elev er kommet mye kortere i lese- og skrive-

Prueba de aptitud de lectura en español

Introducción

Estas pruebas fueron desarrolladas como parte de un proyecto financiado por el Directorio de Educación (Utdanningsdirektoratet) (antes, Centro de Aprendizaje (Læringssenteret)). El objetivo de este proyecto ha sido desarrollar métodos y material para localizar alumnos bilingües con riesgo de desarrollar problemas de lectura y escritura. Las pruebas se pueden usar para evaluar la habilidad de lectura en alumnos pertenecientes a una minoría lingüística que hayan recibido enseñanza de lectura en su lengua materna, y concurren a segundo y tercer grado. Las pruebas han sido confeccionadas, también, en albano, somalí, turco, urdu, vietnamés, árabe y español. Las pruebas noruegas: *Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. klasse* (1997) han sido el modelo para las de otros idiomas. El Centro Nacional de Enseñanza e Investigación de Lectura, (SLF, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, antes Senter for leseforskning) han tenido la responsabilidad de desarrollar las pruebas en noruego. La conductora del proyecto, cand. paed. spec. Liv Bøyesen ha sido la responsable de las pruebas en otros idiomas. Tiene una relación profesional anterior con SLF en este trabajo, pero ahora trabaja como consejera en el Centro Nacional de Educación Multicultural (NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring).

El Centro de Supervisión de Datos (Datatilsynet) aprobó el proyecto, y padres han dado el permiso por escrito para que su(s) hijo(s) participaran en el proyecto. Maestros bilingües han puesto mucho trabajo en traducir, traer nuevas propuestas, y discutir las pruebas con la conductora del proyecto. También tradujeron los textos orientativos. Varios de ellos han revisado y hecho comentarios sobre las traducciones, y lingüistas aconsejaron en situaciones donde hubieron dudas sobre qué uso de la lengua sería el adecuado. Zahra Skoglund y Mohamed Melioui cooperaron en traducir las pruebas y las instrucciones en árabe, mientras Santiago Fradejas ha traducido la mayoría de los textos en español. Saúl Garcés ha traducido el resto, y también ha revisado los textos traducidos por Santiago Fradejas. El objetivo fue que los textos sean correctos, y a la vez entendibles para la mayoría de los usuarios, atravesando dialectos y países.

Los consejeros y coordinadores de enseñanza de lengua materna en ciudades y poblaciones al sur de Noruega han ayudado organizando el ensayo de estas pruebas. Maestros bilingües han cooperado tomando las pruebas, comunicándose con los padres y evaluando la habilidad de lectura en los alumnos. Los padres han respondido cuestionarios. La Dirección y los maestros han contribuido organizando el ensayo de estas pruebas, en llevarlas a cabo, también, en noruego, responder preguntas sobre la educación y discutir la habilidad de lectura en los alumnos con la conductora del proyecto.

Instrucción para los alumnos

¡NB! Todos los maestros deben leer esto antes de que los alumnos tomen la prueba. Cuando la hayan tomado, el encargado de corregirlas debe leer muy cuidadosamente lo que está escrito sobre la evaluación de las mismas.

¿Cuándo hay que tomar las pruebas? ¿Qué alumnos deberían tomarlas?

Alumnos bilingües, que participaron en el proyecto, tomaron las pruebas a fines del año escolar de segundo y tercer grado. Entonces, alumnos de segundo y tercer grado que hayan recibido enseñanza de lectura en su lengua materna, deberían tomar la prueba entre abril y junio. La prueba de segundo grado podrá usarse, también, en alumnos de tercer grado. Es

utviklingen 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 den raden som de er kommet til, når tiden er ute. Læreren bør da kontrollere at dette

posible que la prueba de tercer grado sea demasiado difícil, y que la de segundo grado de más información sobre el nivel de lectura de los alumnos. Esto es relevante, sobre todo, para alumnos que hayan recibido pocas clases de lectura. Sobre todo si el idioma tiene una ortografía diferente (por ejemplo, el árabe). Si el maestro sabe que un alumno, comparado con sus compañeros de tercer grado, está atrasado en su progreso de lectura y escritura en su lengua materna, se le recomienda que tome al niño la prueba de segundo grado individualmente. Una progresión lenta de lectura en la lengua materna puede ser causada por la falta de clases escolares en esta lengua, problemas de lectura y escritura, u otra cosa.

También se pueden utilizar las pruebas en alumnos mayores; tomadas, preferiblemente, en forma individual. Así el maestro podrá tener una idea del nivel de lectura para principiantes en estos alumnos. En estos casos sería una buena idea que el alumno escriba la palabra completa, y no solamente la primera/última letra (secciones 2 y 4 de segundo grado). Esto puede dar al maestro más información sobre el desarrollo de escritura y de cómo percibe el sonido del lenguaje. Una prueba individual de indagación como este se puede hacer en cualquier momento del año.

Una prueba no es un examen o educación regular

La idea de estas pruebas es descubrir qué puede hacer el alumno sin ayuda. No es un examen, sino una prueba de indagación. Esto es, que la escuela y el maestro quieren averiguar hasta dónde ha llegado el alumno en su desarrollo de lectura, y qué es fácil, o difícil, cuando este trabaja solo. Según la ley escolar de Noruega el alumno tiene derecho a educación adaptada (tilpasset opplæring). Esto significa que los alumnos deben recibir una educación de acuerdo con sus aptitudes. Trabajar con los alumnos de antemano es arruinar las pruebas de indagación, y, también, de arruinar la oportunidad de los alumnos de recibir una educación adecuada. Es muy importante que el maestro sepa esto.

Hacer la prueba no tiene que dar a los alumnos la sensación de fallar

En general, el maestro hará lo posible para que los alumnos entiendan todo y puedan resolver todos ejercicios. Pero cuando el maestro lleve a cabo la prueba, los alumnos no deberán recibir más ayuda que la que figura en las instrucciones, y no podrán copiarse de los otros alumnos. Los ejercicios están hechos de manera tal que muchos alumnos no podrán solucionarlos todos. Los últimos ejercicios serán demasiado difíciles para la mayoría. La intención no es que todos puedan hacer todo. Es importante que los alumnos sepan esto, para que no sientan que fallan, y la prueba arruine sus ganas de leer. La prueba debe ser una ayuda para que los alumnos sigan leyendo.

Los ejercicios de demostración son para que los alumnos tengan la oportunidad de entender qué es lo que deben hacer

Los alumnos no deben recibir ayuda donde dice que tienen que trabajar por su cuenta. Pero necesitan una oportunidad para entender de qué se tratan los ejercicios. Por eso, hay ejercicios de demostración para cada sección. Aquí el maestro tiene que fijarse que todos los alumnos hayan entendido, y hecho correctamente, los ejercicios. Cuando la prueba comience, los alumnos deberán estar sentados con mucho espacio entre sí, y hacer exactamente lo que dice el maestro. No pueden tener todo el tiempo que necesiten para cada sección. El maestro continuará con la sección siguiente cuando se haya cumplido el tiempo del anterior. No hay que poner a los alumnos en una situación estresante, pero sí explicarles que deben continuar si aparece una pregunta que no pueden responder. No es un problema; que hagan lo mejor que puedan. También es importante animar a los alumnos durante la prueba.

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 forklarer hva de skal gjøre. Når de skal arbeide selv, tar de vekk arket. Elevene kan videre tegne på arket dersom de blir tidlig ferdige. Elevene skal bruke fargeblyant fordi det er lettere å rette, og fordi de ikke skal begynne å viske. Vil de forandre noe, setter de bare en strek tvers over det de vil ha vekk, og setter et nytt kryss, en ny bokstav eller en ny strek der det er aktuelt.

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

Instruksjon til elevene

Elevene får først vite hva som skal skje, hvordan de skal arbeide og hvordan de kan rette feil. Så kommer instruksjonen til hver delprøve. Det kan være nødvendig med noe 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 Bokstavdiktat 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* bokstavdiktaten. 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.

En la primera sección para segundo grado (el dictado de letras) el maestro dice en qué letra los alumnos tienen que hacer una cruz. En las secciones donde los alumnos tienen que escribir la primera o última letra, el maestro dice cada palabra.

Es particularmente importante que los alumnos no usen más tiempo que el que figura en la instrucción; sobre todo en los ejercicios en que deban trabajar independientemente, y el tiempo está limitado a una, dos, cuatro o cinco minutos. Para cada grado hay una lista sobre cuantos minutos los alumnos recibirán en cada sección. Si el alumno quiere, puede marcar a donde ha llegado cuando se acaba el tiempo. El maestro debe controlar que haga eso. Entonces no importa si algunos alumnos continúan por más tiempo mientras el maestro se prepara para instruir el próximo ejercicio.

Deben haber dos maestros cuando los alumnos toman la prueba

La prueba se hace mejor con dos maestros. Un maestro bilingüe, que hable la lengua de las pruebas, tiene que instruir, mientras otro maestro puede ayudar a llevarlas a cabo; en lo práctico. El grupo no debe ser demasiado grande (máximo, 8-10 alumnos). El maestro de noruego como segundo idioma, el de enseñanza especial, el maestro principal u otro maestro bilingüe son posibles colaboradores. Tomar la prueba tarda poco más que una hora escolar. Pero sería bueno tomar una pausa a mitad de la prueba. Así los alumnos no se cansarán tan rápido.

Cosas que el maestro y los alumnos necesitan

El maestro necesita: **un reloj cronometro con segundero.**

Los alumnos necesitan: **una copia de la prueba para cada uno**, donde dice el nombre del alumno, **y un lápiz rojo o azul**. También necesitan una hoja extra, por ejemplo una hoja colorada que tapa los ejercicios mientras el maestro explica que tienen que hacer. Cuando los alumnos van a hacer los ejercicios, sacan la hoja. Si terminan temprano con la prueba pueden dibujar en la hoja extra. Tienen que usar un lápiz rojo o azul como eso es más fácil corregir, y para que no empiecen a borrar. Si quieren cambiar algo ponen una línea en lo que quieren sacar, y hacen una cruz nueva, o una letra nueva, o una línea nueva, donde lo quieren poner.

Para la última sección para tercer grado los alumnos necesitan además: **cuatro lapices de color: un rojo, un amarillo, un verde y un azul**. O sea; tres lapices más que el que tuvieron desde el principio.

Instrucciones para los alumnos

A los alumnos se les informará primeramente sobre lo que van a hacer, cómo van a trabajar y cómo corregirán los errores. Luego se les entregará las instrucciones para cada sección. Pueden ser necesarios algunos pequeños ajustes en la explicación de acuerdo al dialecto de los alumnos, en aquellos casos en donde se observe que ellos tienen problemas con las indicaciones dadas en el idioma estándar. Las instrucciones para los ejercicios se darán dos veces. En el caso de que algún alumno necesite que se le repitan éstas más veces, el profesor debe tomar nota de qué alumnos se trata.

La hoja suelta que se entrega a los alumnos es para separar los ejercicios de tanteo de los otros ejercicios.

N.B. No olvidar que las figuras de la sección del dictado de letras son solamente imágenes de control. El profesor las utiliza para asegurarse de que los alumnos se encuentren en el lugar correcto durante el dictado. Una alternativa seleccionada correctamente, pero marcada en una

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.

línea que no corresponde, es difícil de corregir después. No es un hecho que los profesores tengan claro que las figuras o imágenes están directamente relacionadas con las letras del dictado. Las letras y las figuras que están relacionadas entre sí aparecen en la sección DESPUÉS del dictado de las letras. Es importante hacer notar a los alumnos que algunas secciones se prolongan a lo largo de varias páginas. Los alumnos no se detendrán luego de terminar con la primera página. Sin embargo, tienen que esperar cuando terminen con una sección completa y eventualmente, dibujar en la hoja.

Lo que el maestro explicará a los alumnos. Válido para primero y segundo grado

El profesor explica a los alumnos lo que van a hacer una vez que éstos han recibido la hoja, los lápices de colores y el cuadernillo borrador. El profesor explica en su lengua materna: Has recibido un cuadernillo, una hoja y lápices de colores. No comiences a hojear hasta que yo te avise. Luego vamos a ver los dibujos y vamos a desarrollar algunos ejercicios, pero primero te voy a explicar lo que tienes que hacer. Te estaré explicando todo el tiempo lo que tienes que hacer.

Para segundo grado

Tienes que encontrar letras, marcar con una "X", o escribir letras. También tienes que encontrar dibujos o palabras y marcarlos con una "X". Te explicaré más detalladamente cada vez que empecemos con un ejercicio nuevo. Cuando hagas un error al escribir, no uses la goma de borrar. Esto toma mucho tiempo, por eso es mejor que escribas una raya sobre la "X" o sobre la letra que está mal, o marques con otra "X" o escribas una letra nueva si quieres corregir.

Te ayudaré siempre al comienzo con los primeros ejercicios, pero después tienes que trabajar individualmente. No empieces a trabajar antes de que te diga. Cuando llegue el momento de empezar, voy a decir: ¡Empieza! También diré: ¡Detente! cuando se acabe el tiempo. Si alguno termina con todos los ejercicios y yo he dicho antes que se detenga, tiene que esperar hasta que yo diga que puede seguir. Mientras tanto puedes dibujar.

Para tercer grado

Has recibido un cuadernillo que quizás se parece a otros que has usado anteriormente. Al comenzar vamos a trabajar juntos. Esto es para que así puedas entender cómo tienes que trabajar. Luego tienes que trabajar en forma individual. En todos los ejercicios tienes que buscar la respuesta correcta y para esto tienes que hacer diferentes cosas: marcar con rayas cortas o largas, marcar con "X", colorear o pintar. Por eso es importante que pongas atención a las instrucciones. Yo te estaré explicando todo el tiempo lo que tienes que hacer.

Te voy a ayudar al comienzo en los primeros ejercicios, pero luego tienes que trabajar individualmente. No comenzarás con los ejercicios antes de que yo te indique. Cuando diga: ¡comienza! puedes empezar. Cuando el tiempo se acabe, te avisaré diciendo: ¡detente! Si alguno termina con todos los ejercicios y yo he dicho antes que se detenga, tiene que esperar hasta que yo le avise antes de seguir con los otros ejercicios. Puedes dibujar mientras tanto.

Así vamos a trabajar hasta terminar con el cuadernillo. Hay muchos ejercicios. Si no encuentras algo o hay algo que no sabes, continúa con el ejercicio siguiente. Pero primero intenta. Cuando todos comiencen a trabajar en forma individual, tienes que guardar silencio, aunque alguno tenga deseos de contar lo que sabe.

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.

Prueba para segundo grado

Las partes de la prueba de segundo grado son:

1. Dictado de letras – el profesor dejará que pasen alrededor de 15 segundos entre cada letra. Las letras se repetirán una vez.
2. Escribir la primera letra de una palabra – el profesor dejará que pasen alrededor de 15 segundos entre cada palabra. Las palabras se repetirán una vez.

Ejercicio de tanteo individual. Hacer una cruz en las imágenes indicadas – los alumnos tendrán 1 minuto para hacerlo¹.

3. Combinar letras mayúsculas y minúsculas – los alumnos tendrán 1 minuto.
4. Escribir la última letra de una palabra – el profesor dejará que pasen alrededor de 15 segundos entre cada palabra. Las palabras se repetirán una vez.
5. Encontrar la imagen que corresponda a la palabra escrita – los alumnos tendrán 2 minutos.
6. Encontrar la palabra que corresponda a la imagen – los alumnos tendrán 2 minutos.

Hacer toda la prueba tarda poco más que una hora escolar. Pero sería una buena idea hacer una pausa en la mitad. Así, los alumnos no estarán tan cansados.

¹ Este ejercicio está hecho para que los alumnos sepan cuán largo es un minuto en este tipo de trabajos. No es necesario evaluarlo.

1. Bokstavdiktat

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

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

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

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

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

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

Sett fingeren på bildet av klokka (reloj). Sett et kryss over bokstaven P

Bildene og bokstavene er :

• naranja (appelsin)	A
• papa/patata (potet)	R

1. reloj (klokke)	P
2. perro (hund)	G
3. meta ² ((fotball-)mål)	C
4. manzana (eple)	F
5. cinturón (belte)	D
6. gafas/lentes/anteojos (briller)	Y
7. rey (konge)	CH
8. pato (and)	M
9. ventana (vindu)	U
10. escoba (kost)	N
11. lápiz (blyant)	V
12. bote (båt)	E
13. silla (stol)	H
14. sello (frimerke)	K
15. pantalón (bukse)	J
16. pan (brød)	I
17. uvas (druer)	Z
18. camisa (skjorte)	Ñ
19. mariposa (sommerfugl)	LL
20. rana (sapo) (frosk eller padde)	S

² Ordet er sjekket i Kunnskapsforlagets blå spansk-norske ordbok og skal dekke både 'mål' i fotball og i overført betydning ('Nå sitt mål'). 'Gol' står for 'scoring' i denne ordboka.

1. Dictado de letras

¡NB! En esta parte de la prueba no debe haber correspondencia entre imagen y letra. Las imágenes son imágenes de control. Están ahí para que los alumnos elijan las letras correctas.

El profesor dice: Toma la hoja suelta y ponla de manera tal que solamente veas los dos primeros ejercicios.

El profesor sigue: Pon tu dedo en la imagen de la naranja. Haz una cruz en la letra A. Si te equivocas puedes tachar la cruz y hacer una nueva. *Hay que fijarse que todos los alumnos pongan la cruz en el lugar correcto.*

El profesor sigue: Ahora pon tu dedo en la imagen de la banana. Haz una cruz en la letra R. *Hay que fijarse que todos los alumnos pongan la cruz en el lugar correcto.*

Los alumnos tendrán alrededor de 15 segundos para cada ejercicio, pero no hace falta apurarlos.

El profesor dice: Ahora dejamos de ayudarnos. Quiten la hoja suelta, y pónganla debajo de las otras hojas. Ahora pon tu dedo en la imagen del pájaro. Haz una cruz en la letra P.

Las imágenes y las letras son:

• naranja (appelsin)	A
• papa/patata (potet)	R
1. reloj (klokke)	P
2. perro (hund)	G
3. meta ((fotball-)mål) ²	C
4. manzana (eple)	F
5. cinturón (belte)	D
6. gafas/anteojos/lentes (briller)	Y
7. rey (konge)	CH
8. pato (and)	M
9. ventana (vindu)	U
10. escoba (kost)	N
11. lápiz (blyant)	V
12. bote (båt)	E
13. silla (stol)	H
14. sello (frimerke)	K
15. pantalón (bukse)	J
16. pan (brød)	Y
17. uvas (druer)	C
18. camisa (skjorte)	Ñ
19. mariposa (sommerfugl)	LL
20. rana (frosk)	S

² La palabra se buscó en el diccionario azul, español-noruego de Kunnskapsforlaget y debe significar tanto meta (gol) en fútbol, como su sentido figurado (llegar a una meta). Gol significa 'score' en este diccionario.

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

Læreren fortsetter. Sett fingeren på BOTA (støvel). Nå skal du skrive den første bokstaven i ordet BOTA. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav. (Om elevene skriver V istedenfor B, si at dette var godt tenkt, og at det ikke er lett å høre forskjell på de to lydene på spansk.)*

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 mano (hånd). Skriv den første bokstaven i ordet mano.

Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.

Ordene er:

- pez (pescado) fisk
 - bota _____ støvel
1. mano hånd
 2. rana (sapo) frosk (padde el. frosk)
 3. león løve
 4. silla stol
 5. hoja (pliego) et ark (flere/en bunke ark)
 6. uvas druer
 7. flor blomst
 8. camisa skjorte
 9. ballena hval
 10. llave nøkkel
 11. dinero penger
 12. escoba kost

2. Escribir la primera letra de las palabras correspondientes a las imágenes

El profesor dice: Toma la hoja suelta y ponla de manera tal que solamente veas los dos primeros ejercicios.

Pon tu dedo en la imagen de PEZ. Ahora tienes que escuchar bien, y escribir la primera letra de la palabra PEZ. *Hay que fijarse que todos los alumnos escriban la letra correcta.*

El profesor sigue: Pon tu dedo en BOTA. Ahora tienes que escribir la primera letra de la palabra BOTA. *Hay que fijarse que todos los alumnos escriban la letra correcta.*

Los alumnos tendrán alrededor de 15 segundos para cada ejercicio

El profesor dice: Ahora dejamos de ayudarnos. Quiten la hoja suelta, y pónganla debajo de las otras hojas.

Pon el dedo en la imagen de MANO. Escribe la primera letra de la palabra MANO

Hay que repetir las instrucciones para las siguientes palabras.

Las palabras son:

- pez fisk
 - bota støvel
- | | | |
|-----|---------|---------|
| 1. | mano | hånd |
| 2. | rana | frosk |
| 3. | león | løve |
| 4. | silla | stol |
| 5. | hoja | ark |
| 6. | uvas | druer |
| 7. | flor | blomst |
| 8. | camisa | skjorte |
| 9. | ballena | hval |
| 10. | llave | nøkkel |
| 11. | dinero | penger |
| 12. | escoba | kost |

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 store og små bokstaver

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

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

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

Nå skal du gjøre på samme måte med så mange av oppgavene som du kan klare på **ett minutt**, men vent til jeg sier fra. Se på den første bokstaven og sett kryss på den samme bokstaven i rekken ved siden av. Noen ganger er bokstavene store, noen ganger små, men du vil alltid finne igjen den samme bokstaven i rekken ved siden av. Og husk det er tre sider med oppgaver. Du er ikke ferdig når du har gjort oppgavene på denne ene siden. Prøv å fortsette til det står stopp! Ta vekk det løse arket og begynn!

Ejercicio de tanteo individual para que los alumnos sepan cómo pasa un minuto

El ejercicio que está en las pruebas de segundo y tercer grado es un ejercicio de demostración, que no se evalúa como los otros. Es para que los alumnos sepan cuanto dura un minuto cuando trabajan de esta manera.

El profesor dice: Deja tu lápiz y pon atención. Hasta ahora he dicho lo que tienes que hacer en cada pequeño ejercicio. Pero en los tres siguientes, tienes que trabajar completamente solo por uno o dos minutos. A veces los minutos pasan rápidamente, y a veces lentamente. El ejercicio que vas a hacer ahora te mostrará cuán rápido tienes que trabajar.

El profesor sigue: En las dos páginas siguientes hay muchos dibujos diferentes. Tienes que hacer una cruz en algunos. Pronto te diré en cuáles tienes que hacer la cruz. Trabajarás por un minuto, y si terminas antes de que diga “detente”, dejarás el lápiz y esperarás quieto a que terminen todos.

El profesor sigue: Ve a la próxima página.

¿Sabes qué es una fruta? Haz una cruz en todas las imágenes que muestren una fruta. Si tienes tiempo para hacer más que la primera página, sigue con la otra. ¡Empieza!

3. Combinar letras mayúsculas y minúsculas

El profesor dice: Toma la hoja suelta y ponla de manera tal que solamente veas los dos primeros ejercicios.

El profesor sigue: Pon el dedo en la imagen de LÁPIZ. A su lado verás primero una letra mayúscula, y luego una línea de minúsculas. Una de las letras minúsculas es la misma que la letra mayúscula. Haz una cruz en esa. Si te equivocas puedes tachar esa cruz y hacer otra.

Hay que fijarse que todos los alumnos pongan la cruz en la letra correcta.

El profesor sigue: Ahora pon el dedo en la imagen de NARANJA. Al lado ves primero una letra minúscula, y luego una línea de mayúsculas. Una de las letras minúsculas es la misma que la letra mayúscula. Haz una cruz en esa. Si te equivocas puedes tachar esa cruz y hacer otra.

Hay que fijarse que todos los alumnos pongan la cruz en la letra correcta.

Ahora tienes que hacer lo mismo con tantos ejercicios como puedas, pero espera a que te avise. Mira la primera letra, y haz una cruz en la misma letra en la línea de al lado. A veces las letras son mayúsculas, a veces minúsculas, pero siempre vas a encontrar la misma letra en la línea al lado. ¡Quita la hoja suelta y empieza!

4. Å skrive den siste bokstaven i ord

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

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

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

Elevene får ca 15 sekunder pr oppgave.

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

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

Ordene er:

- | | |
|----------------------------|-------------|
| • pan | brød |
| • <u>mesa</u> | <u>bord</u> |
| 1. sol | sol |
| 2. tren | tog |
| 3. nube | sky |
| 4. tiza | kritt |
| 5. rey | konge |
| 6. doctor | doktor/lege |
| 7. árbol | tre |
| 8. gafas (anteojos/lentes) | briller |
| 9. jabón | såpe |
| 10. correo | postkontor |
| 11. mariposa | sommerfugl |
| 12. bosque | skog |

4. Escribir la última letra de las palabras

En este ejercicio los alumnos tienen que escribir la **última** letra en las siguientes palabras.

El profesor dice: Pon tu dedo en la imagen de PAN. Ahora pon atención y escribe la **última** letra de la palabra PAN. *Hay que fijarse que todos los alumnos lo hayan hecho correctamente.*

El profesor sigue: Pon el dedo en la imagen de MESA. Ahora pon atención y escribe la **última** letra de la palabra MESA. *Hay que fijarse que todos los alumnos lo hayan hecho correctamente.*

Los alumnos tendrán alrededor de 15 segundos para cada ejercicio

El profesor dice: Ahora dejamos de ayudarnos. Quiten la hoja suelta, y pónganla debajo de las otras hojas.

Pon el dedo en la imagen de SOL. Escribe la **última** letra de la palabra SOL.

Hay que repetir las instrucciones para las siguientes palabras.

Las palabras son:

- | | |
|---------------|-------------|
| • pan | brød |
| • <u>mesa</u> | <u>bord</u> |
| 1. sol | sol |
| 2. tren | tog |
| 3. nube | sky |
| 4. tiza | kritt |
| 5. rey | konge |
| 6. doctor | doktor/lege |
| 7. árbol | tre |
| 8. gafas | briller |
| 9. jabón | såpe |
| 10. correo | postkontor |
| 11. mariposa | sommerfugl |
| 12. bosque | skog |

Ordlesing

5. Ord til bilde

Dette er ordlesingsoppgaver 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!

Leer las palabras

5. De palabra a imagen

Estos son ejercicios de lectura, donde los alumnos encontrarán la imagen (el dibujo) que corresponda a la palabra que han leído en cada línea. Los alumnos recibirán ayuda en los dos primeros ejercicios de demostración. Pero en el resto de los ejercicios los alumnos trabajarán independientemente.

Los alumnos tendrán 2 minutos para este trabajo

El profesor dice: Toma la hoja suelta y ponla de manera tal que solamente veas los dos primeros ejercicios.

A: Al comienzo de la página ves, primero, un recuadro con una palabra. Al lado ves una línea con imágenes (dibujos). Una de las imágenes muestra la palabra que haz leído. Haz una cruz grande en esa imagen.

(En el ejercicio de demostración, el profesor se asegurará de que todos han puesto la cruz en la imagen correcta, y explicará por qué no puede estar en las otras imágenes).

B: Lee la palabra siguiente, esta (el profesor sube la página y muestra). Al lado ves una línea de imágenes. Una de las imágenes muestra la palabra que haz leído. Haz una cruz grande en esa imagen.

(En el ejercicio de demostración, el profesor se asegurara de que todos han puesto la cruz en la imagen correcta, y explicará por qué no puede estar en las otras imágenes).

Ahora tienes que hacer lo mismo con tantos ejercicios como puedas en los próximos dos minutos, en esta página y en las dos siguientes. *(Aquí el profesor sube el cuadernillo y muestra las tres páginas de ejercicios).* Pero espera que yo te avise. Lee, primero, la palabra escrita, luego mira los dibujos en la línea de al lado. Haz una cruz grande en la imagen que corresponda a la palabra que haz leído. Si una palabra es demasiado difícil, sigue adelante; pero primero haz lo mejor que puedas. ¡Quita la hoja suelta y empieza!

6. Bilde til ord

Dette er også oppgaver i ordlesing. Men her skal elevene finne fram til det ordet som tegningen i boksen foran rekken med ord 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 samme som på bildet. 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. De imagen a palabra

Los alumnos tendrán 2 minutos para este trabajo

(En el ejercicio de demostración el profesor se asegurará de que todos hayan puesto la cruz en la palabra correcta, y explicará por qué no puede estar en las otras palabras).

El profesor dice: Toma la hoja suelta y ponla de manera tal que solamente veas los dos primeros ejercicios.

A: Al comienzo de la página ves, primero una imagen. Al lado ves una línea con palabras. Una de las palabras corresponde a la imagen que haz visto. Haz una cruz grande en esa palabra.

B: Mira la imagen siguiente, esta (el profesor sube la página y muestra). A su lado ves una línea de palabras. Una de las palabras corresponde a la imagen que haz visto. Haz una cruz grande en esa palabra.

(En el ejercicio de demostración, el profesor se asegurará de que todos hayan puesto la cruz en la imagen correcta, y explicará por que no puede estar en las otras imágenes).

Ahora tienes que hacer lo mismo con tantos ejercicios como puedas en los próximos dos minutos, en esta página y en las dos siguientes. *(Aquí el profesor sube el cuadernillo de ejercicios y muestra las tres páginas).* Pero espera que yo te avise. Lee primero la palabra escrita, luego mira los dibujos en la línea al lado. Haz una cruz grande en la palabra que corresponda a la imagen que viste. Si una palabra es demasiado difícil, sigue adelante; pero primero haz lo mejor que puedas. ¡Quita la hoja suelta y empieza!

Evaluación del trabajo

Al final del cuadernillo los alumnos deben expresar qué les pareció trabajar en los ejercicios.

El profesor dice En la última página ves tres caras. Ahora, haz una cruz en el dibujo que muestra qué te pareció trabajar en los ejercicios de este cuadernillo. La primera cara muestra a alguien que le gusto hacer los ejercicios. Luego, alguien a quien no le pareció ni bueno ni malo; y la última, alguien a quien no le gusto hacer esto. En este ejercicio no hay una respuesta correcta o incorrecta. Eres tú quien mejor sabe si te gustó o no. Haz una cruz en la cara que mejor muestre qué te pareció. Luego podrás contarle al profesor qué te gustó, o no te gustó, de la prueba.

Prøven for 3. klasse

Delprøvene for 3. klasse er:

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

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

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

Prueba para tercer grado

Las partes de la prueba de tercer grado son:

Ejercicio de tanteo individual. Hacer una cruz en las imágenes indicadas – los alumnos tendrán 1 minuto para hacerlo³.

1. Cadenas de palabras – los alumnos tendrán 2 minutos.
2. Comprensión de oraciones – los alumnos tendrán 4 minutos.
3. Texto narrativo. Acertijos – los alumnos tendrán 5 minutos.
4. Instrucción escrita. Colorear/pintar – los alumnos tendrán 5 minutos.

Hacer toda la prueba tarda poco más que una hora escolar. Pero seria una buena idea hacer una pausa en la mitad. Así, los alumnos no estarán tan cansados.

³ Este ejercicio está hecho para que los alumnos sepan cuán largo es un minuto en este tipo de trabajos. No es necesario evaluarlo.

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 resonnere 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 skole³. Men elevene skal etterhvert lære å følge vanlige rettskrivningsregler.

Det er dialektforskjeller innen alle de 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.

³ 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.

Antes de utilizar la prueba de tercer grado, se recomienda leer primero las instrucciones para las pruebas de segundo y tercer grado al comienzo de las sugerencias metodológicas.

¿Qué tipo de pruebas son las de tercer grado?

Las pruebas de tercer año miden la capacidad de lectura de palabras y de lectura de un texto coherente. Al comienzo hay un ejercicio de tanteo para que el alumno pueda juzgar cuánto dura un minuto. Luego viene un ejercicio de cadena de palabras. El ejercicio consiste en dividir una cadena que contiene tres palabras unidas sin espacio entre ellas, de manera que las palabras queden separadas nuevamente. Éste es también una especie de ejercicio de lectura de palabras como en las secciones 5 y 6 de la prueba de segundo grado. Se debe seguir las instrucciones al pie de la letra porque los alumnos pueden no estar acostumbrados a este tipo de ejercicio.

A continuación, los alumnos tienen que leer oraciones para observar si son capaces de leer un texto simple. Después de este ejercicio viene otro que parece un acertijo y contiene un texto más extenso. Los alumnos tienen que encontrar la respuesta correcta a partir de la información que aparece en el texto. Este ejercicio exige a los alumnos pensar y analizar más detenidamente el texto para encontrar la respuesta correcta. Finalmente hay un ejercicio en donde los alumnos tienen que colorear una figura a partir de la descripción que aparece en un texto que es más extenso que los otros. Aquí aparecen dos oraciones que son un poco más complicadas en la mitad del texto.

Idioma estándar y dialectos

Algunos alumnos pueden tener una forma de hablar diferente que la que el profesor puede considerar como correcta. Usan otras palabras que las que están en los libros. Tienen, entonces, un idioma oral que es diferente del idioma estándar que aprenden en la escuela. Muchas lenguas tienen diferentes dialectos. El noruego tiene muchos dialectos. Durante los últimos veinte años en Noruega se ha hecho común que la gente utilice su dialecto sin cambiarlo al idioma estándar cuando, por ejemplo, cuando van a hablar por la radio o en la televisión. Los profesores no deben corregir el idioma oral o dialecto de los alumnos en la escuela noruega⁴. Sin embargo, los alumnos tienen que aprender poco a poco a aplicar las reglas ortográficas.

Hay diferencias dialectales entre todos los profesores de lengua materna para los cuales se ha hecho las pruebas de diagnóstico. Por eso los profesores que aplican las pruebas de diagnóstico tienen que tener claro lo siguiente: Estas pruebas de diagnóstico son pruebas de lectura y no libros de lectura. No se trata aquí de registrar si los alumnos han aprendido el idioma estándar, sino de verificar que pueden leer y comprender un texto. En el caso de que los alumnos utilicen otras palabras en su idioma oral que las que están en la prueba, las pruebas de diagnóstico se convertirán en pruebas de vocabulario y dejarán de ser pruebas de lectura. Es como cuando los alumnos bilingües desarrollan pruebas de lectura en noruego sin conocer muchas de las palabras noruegas. Por esta razón se han colocado algunas palabras del dialecto que algunos alumnos han mostrado usar entre paréntesis después de las palabras estándares. Esto es válido especialmente para albanés y también para el urdu. Allí donde hay dos palabras dialectales diferentes de acuerdo a la región geográfica y que pueden

⁴ El caso es diferente cuando se trata de alumnos que están desarrollando su idioma, aquí el profesor puede ser en general un buen modelo idiomático y ayudar así a los alumnos a expresarse mejor. Se trata de diferenciar entre un buen uso del idioma y cómo puede ser adecuado expresarse cuando se quiere que los demás entiendan. Sobre esto hay más información en los planes de estudio.

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 !

considerarse como estándares, se han colocado entre barras oblicuas. Esto es especialmente válido para el somalí.

No todos los que tienen una misma lengua utilizan las mismas palabras para los colores. Por esto se ha tratado de usar la mayor cantidad posible de nombres para los colores amarillo, rojo, verde y azul. Es importante que el maestro primero hable sobre el nombre de los colores y haga notar a los alumnos lo que significa los paréntesis y las barras oblicuas. Puede ser adecuado discutir los términos utilizados para los colores cuando los cuatro lápices de colores se han repartido.

Ejercicio de tanteo individual para que los alumnos sepan cómo pasa un minuto

El ejercicio que está en las pruebas de segundo y tercer grado es un ejercicio de demostración, que no se evalúa como los otros. Es para que los alumnos sepan cuanto dura un minuto cuando trabajan de esta manera.

El profesor dice: Deja tu lápiz y pon atención. Hasta ahora he dicho lo que tienes que hacer en cada pequeño ejercicio. Pero en los tres siguientes, tienes que trabajar completamente solo por uno o dos minutos. A veces los minutos pasan rápidamente, y a veces lentamente. El ejercicio que vas a hacer ahora te mostrará cuán rápido tienes que trabajar.

El profesor sigue: En las dos páginas siguientes hay muchos dibujos diferentes. Tienes que hacer una cruz en algunos. Pronto te diré en cuáles tienes que hacer la cruz. Trabajarás por un minuto, y si terminas antes de que diga “detente”, dejarás el lápiz y esperarás quieto a que terminen todos.

El profesor sigue: Ve a la próxima página.

¿Sabes qué es una fruta? Haz una cruz en todas las imágenes que muestren una fruta. Si tienes tiempo para hacer más que la primera página, sigue con la otra. ¡Empieza!

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. Cadenas de palabras

Esta sección de la prueba nos dirá algo sobre la capacidad de los alumnos para leer una palabra completa. Las palabras se han juntado de propósito. Ninguna cadena de palabras tiene significado en sí misma. Los alumnos tienen que separar las palabras con una barra oblicua en el lugar correcto. En cada cadena los alumnos separarán las palabras colocando dos líneas oblicuas de manera que aparezcan tres palabras con sentido.

El profesor escribe la primera palabra en el pizarrón y dice: Mira esta palabra, aquí falta espacio entre las palabras. Nos vamos a ayudar mutuamente y vamos a colocar una pequeña línea vertical entre cada palabra en vez de espacio. Tenemos que encontrar tres palabras que signifiquen algo. ¿Dónde vamos a colocar la primera línea?

El profesor escribe entonces una línea oblicua o vertical entre las dos primeras palabras de la cadena y pregunta: ¿Dónde vamos a colocar la otra línea?

El profesor coloca la línea entre las dos últimas palabras y dice: Ahora hemos encontrado tres palabras colocando dos líneas.

El profesor continúa: Toma la hoja suelta y colócala de manera que veas las tres primeras cadenas de palabras. Ahora puedes colocar las líneas verticales de manera que obtengas tres palabras en la primera cadena así como lo hicimos en el pizarrón. Trata de colocar las líneas tú mismo en vez de espacios (de manera que la línea separe las palabras) en los dos ejercicios de al lado.

(El profesor cuida de que los alumnos coloquen las líneas en el lugar correcto)

Los alumnos tienen dos minutos para este ejercicio

El profesor continúa: Ahora tienes que colocar tú mismo la línea entre las palabras en esta página. Trabaja de izquierda a derecha así como haces cuando lees. En el caso de que haya un ejercicio que no puedes hacer, continúa con el ejercicio siguiente. De todas maneras intenta encontrar todas las palabras en la cadena. Tienes dos minutos. Hay muchas cadenas y no es seguro que alcances a terminar con todas, pero haz lo mejor que puedas. Está bien con las cadenas que logres separar correctamente. ¿Has entendido lo que vas a hacer?

(El profesor explica nuevamente en el caso de que alguien no haya comprendido las instrucciones.)

¡Quitar la hoja suelta y comenzar!

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. Comprensión de oraciones

En cada línea los alumnos leerán una oración. Luego encontrarán la imagen que muestra lo que leyeron. Después de los ejercicios de tanteo los alumnos trabajarán individualmente con el resto del ejercicio.

Los alumnos tienen 4 minutos para esta tarea

El profesor dice: Toma la hoja suelta y colócala de manera que puedas ver los dos primeros ejercicios.

A. Aquí ves una persona que come, una que lee, una que duerme y una que dibuja. Lee las oraciones sobre los dibujos. Uno de los dibujos muestra lo que has leído. Marca con una "X" el dibujo que muestra lo que has leído.

Tienes que buscar y colocar una "X" grande en la figura que corresponde en este primer ejercicio. Recuerda que si marcas la "X" en una figura que no corresponde a la oración, tienes que escribir una raya grande allí y marcar con otra "X" en la figura correspondiente. Aquí tienes que utilizar sólo un lápiz de color.

(N.B. En el ejercicio de tanteo el profesor tiene que cuidar de que todos coloquen una "X" en la figura correcta y explicar por qué).

B. Continúa con el ejercicio siguiente y observa los cuatro dibujos que hay allí. Lee la oración que está sobre los dibujos. Uno de los dibujos muestra lo que has leído. Marca el dibujo que muestra lo que has leído con una "X".

El profesor cuida de que todos coloquen la "X" en la imagen correcta y continúa:

Ahora vas a hacer lo mismo con tantos ejercicios como puedas en esta y en las tres páginas siguientes, hasta antes de que yo diga: "detente". Entonces van a haber pasado cuatro minutos. Cuando termines con un ejercicio, continúa con el siguiente. Recuerda que hay dieciséis líneas con ejercicios en tres páginas.

El maestro muestra que hay cuatro páginas:

¡Toma la hoja y empieza!

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. Texto narrativo. Acertijos

Los alumnos tienen que solucionar nueve acertijos (o ejercicios de detective) en donde tienen que pensar más para encontrar la respuesta. Después que los alumnos han leído cada ejercicio, tienen que tirar una línea desde la oración que no está terminada “Yo soy un ...” hasta el dibujo que corresponde a la descripción en el ejercicio. No es un error si escriben la palabra que la figura muestra en los puntos suspensivos.

Es importante que los alumnos comprendan que tienen que leer **todo** el texto en cada ejercicio antes de comenzar a buscar la figura correcta. Es importante que entiendan que tienen que buscar entre **todas** las imágenes en la página, no sólo las imágenes que están justo al lado del ejercicio. El tiempo para este ejercicio es de cinco minutos.

El profesor dice: Toma la hoja suelta y colócala de manera que puedas ver el primer ejercicio y todas las figuras. (N.B. Los alumnos tienen que acostumbrarse a ver todas las figuras, no sólo las que están al lado del texto del ejercicio).

A. Observa el primer ejercicio. Este es un ejercicio engañoso. Primero aparece una oración: “Cresco en la tierra”. Pero puede haber varias cosas que crecen en la tierra, tanto hongos como flores, pero ninguna de las otras cosas. No escribas ninguna línea todavía y sigue leyendo para no ser engañado. Dice: “Tengo hojas verdes. Soy un...” ¿Qué es lo que tiene hojas verdes y crece en la tierra? ¿Es el hongo o el cuchillo? No, es la flor. Entonces tira una línea desde donde está “Yo soy...” hasta la figura correcta. Es decir, la flor.

(En el ejercicio de tanteo el profesor tiene que cuidar de que todos tiren la línea hacia la imagen correcta).

El maestro continúa: Ahora vas a hacer lo mismo con tantos ejercicios como puedas en esta y en las dos páginas siguientes, hasta antes de que yo diga: “detente”. Entonces van a haber pasado **cinco minutos**. Cuando termines con un ejercicio, sigue con el que viene después. Hay nueve ejercicios en total. Recuerda que no tienes que dejarte engañar y leer todo lo que está en cada ejercicio. Si alcanzas a hacer todos los ejercicios, entonces habrás tirado nueve líneas en total. Si escribes una línea hacia una figura que no corresponde, puedes escribir otra línea sobre la primera y luego tirar una nueva línea. Tienes que observar todas las figuras de la página en donde estás trabajando. Aquí también puedes ser engañado, si sólo miras las imágenes que están al lado del ejercicio. Tienes cinco minutos para terminar con los ejercicios. ¡Toma la hoja y empieza!

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 med navn for mørkeblå og lyseblå, gressgrønn eller olivengrønn.)

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 kake. Hun har blå kjole og rød hatt."

Nå kan du fargelegge slik det står. Hvem er Maria? Det er hun som spiser kake. Du ser hun har kake 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. Instrucción escrita. Colorear/pintar

En esta sección de la prueba los alumnos tienen que colorear un dibujo de acuerdo a las instrucciones que encuentren en el texto.

El tiempo máximo para esta sección es de cinco minutos y el maestro avisa cuando ha pasado la mitad del tiempo.

Cuando se ha repartido los lápices de colores, el maestro repasa el nombre de los cuatro colores: amarillo, rojo, verde y azul: ¿Cómo se llama el color de este lápiz?

En el caso de que el alumno nombre el color con otra palabra diferente del estándar, el profesor repite esta palabra y luego dice cuál es el nombre estándar: Claro, tú usas este nombre. En los libros normalmente se usa ...

(El alumno puede también decir un color que da un matiz más exacto que los nombres de los colores usados aquí, por ejemplo el color azul oscuro o celeste, verde oliva o verde claro.)

El profesor continúa: Observa lo que está en la parte de arriba de la hoja y el dibujo que está en la hoja de al lado. La oración te explica cómo vas a empezar a colorear el dibujo. Escucha con atención ahora:

“María come torta. Su vestido es azul y su sombrero es rojo”.

Ahora puedes pintar como está escrito. ¿Quién es María? Ella es la que come torta. Puedes ver que ella tiene torta en la boca. ¿De qué color es el vestido? Es azul. ¿Y de qué color es el sombrero? Es rojo. Ahora puedes colorear así como está escrito.

El profesor cuida de que todos empiecen y pinta con el color correspondiente el vestido y el sombrero:

Ahora vas a colorear más. Vas a colorear lo que pertenece al otro niño y algunos globos. Tienes cinco minutos para terminar con el ejercicio y les avisaré cuando haya pasado la mitad del tiempo. ¡Toma la hoja y comienza a trabajar!

Evaluación del trabajo

Al final de cada cuadernillo los alumnos tienen que expresar su opinión sobre qué les pareció trabajar con estos ejercicios.

El profesor dice: En la última página puedes ver tres caras. Marca con una “X” la cara que dice lo que te pareció trabajar con los ejercicios de este cuadernillo. Te pareció “bien”, o te pareció que fue “regular” o piensas que fue “tonto”. Marca con una “X” la cara que muestra lo que te pareció trabajar con todos estos ejercicios. Si quieres puedes escribir por qué te pareció que el trabajo estuvo “bien” o “regular” o “tonto”.

Retting og vurdering

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

Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det

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

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

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

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 riktig svar på alle prøvene. For andre klasse er de prøvene som kommer først i heftet, lettere enn de siste. Oppgaven der elevene skal koble store og små bokstaver, ser også ut til å være lett for de fleste. På urdu, som ikke har helt det samme systemet med store og små bokstaver som alfabetene med latinske bokstaver er oppgaven 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

¹ Opplæringsloven § 2.8

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

Corrección y evaluación

Es muy importante leer esto, antes de interpretar los resultados de los alumnos y determinar a qué nivel de lectura han llegado.

Las pruebas son para ayudar a los alumnos que lo necesiten

Es común en lectores principiantes, tener problemas de lectura y escritura. Aprender a leer y escribir lleva tiempo para la mayoría de los alumnos, y para leer bien, necesitan práctica. La intención principal de estas pruebas es destacar a los alumnos con mayores problemas de lectura y escritura que el resto. Estos tienen derecho a una enseñanza adaptada o eventualmente, a una oferta de pedagogía especial, si es necesario. Se puede leer sobre este derecho en §5 de la ley de enseñanza (Opplæringsloven) y en el plan de enseñanza (Læreplanen) L97, página 58. La ley de enseñanza y la regla son válidas para todos los niños que estén en Noruega, salvo los que estén de vacaciones (menos que 3 meses). Esto significa, entre otras cosas, que los niños tienen derecho a una enseñanza bilingüe¹ y tratamiento de pedagogía especial como la ley y la regla lo describen². Así, se usarían los resultados para ofrecer a los alumnos una educación mejor a través de un buen seguimiento. Es importante descubrir temprano a los alumnos con problemas de lectura y escritura. La experiencia y la investigación han demostrado que es útil ayudarlos. Cuando un alumno obtiene malos resultados en la prueba, la escuela debe ver cuál puede ser la causa. ¿Cuál es la situación escolar y personal del alumno? ¿Hace falta más exposición del alumno?

Hay varios factores que pueden influenciar la prestación de los alumnos en las pruebas

El maestro tiene que estimar si los resultados concuerdan con la impresión normal que tiene de las capacidades del alumno. Puede haber varias razones por las cuales los resultados de un alumno son diferentes de lo que uno espera. Si el maestro no ha seguido las instrucciones, los resultados, como se ha mencionado anteriormente, no tendrán valor. Pero es posible también que el alumno haya estado bajo estrés, que haya estado muy cansado, o que no haya tenido suficiente espacio entre los demás alumnos y que haya podido así mirar las pruebas de los otros. Hay, también, alumnos que seleccionan las alternativas o responden al azar. En situaciones así, los resultados tampoco reflejan cuánto sabe el alumno. Es importante averiguar qué pasó durante el desarrollo de la prueba y si hay una explicación. También, es posible que un alumno tenga un vocabulario limitado en su primer idioma, o que haya faltado mucho a la escuela y por esta razón no haya recibido la enseñanza de lectura suficiente en su primer idioma. Otros alumnos pueden haber tenido experiencias en su historia personal que les causan problemas de concentración. Pero hay, también, alumnos que tienen problemas específicos de lectura y escritura. Esto se llama dislexia. El fenómeno no es conocido en todo el mundo y será explicado luego más detalladamente. En el cuadernillo llamado “Disposiciones e ideas”

¹ Ley de enseñanza (Opplæringsloven) §2.8

² Rundskriv et gjelder også opplæring av barn i asylmottak. Con respecto al dinero, es la circular F 008/03 del 19 de Marzo de 2003, la que trata sobre la subvención de la enseñanza para alumnos con otra lengua materna que noruego o sami. La circular incluye, también, niños en asilos.

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 delprøven. Derfor blir det ikke oppgitt noen grenseverdier for denne 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. 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 bokstavediktat og delprøvene for ordlesing

Det er laget en rettemal (fasit) for hva som er rett svar på delprøvene Bokstavediktat og de to delprøvene for ordelesing i andre klasse. For alfabetdiktaten er rett bokstav uthevet. Det kan lønne seg å fargelegge de riktige bokstavene, så går det forttere å rette. Også for delprøvene for ordlesing er riktig 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. 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 støtte og hjelpe i leseinnlæringen. For at elevenes skårer ikke skal bli misforstått, er det viktig å vite hvordan skriftsystemet kan påvirke hvordan elevene leser og skriver i starten.

Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier

I noen skriftsystemer er det et éntydig forhold mellom en bokstav og den språklyden³ som knyttes til bokstaven. Et godt eksempel på en éntydig ortografi er tyrkisk. En

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

(Tiltak og ideer), hay ideas sobre qué se puede hacer o dónde encontrar más información sobre qué se puede hacer para mejorar la habilidad de lectura y escritura de los alumnos.

Algunas preguntas son fáciles, mientras que otras son difíciles para la mayoría

Es importante saber que no todos los alumnos que participaron en los testeos contestaron las preguntas correctamente. Para segundo grado, las primeras preguntas son más fáciles que las últimas. Los ejercicios en donde hay que combinar letras minúsculas con mayúsculas también parecen fáciles para la mayoría. Luego de responder el ejercicio de tanteo, parece haber menos alumnos que calculan mal el tiempo en esta tercera sección de la prueba. Para tercer grado, leer frases parece la tarea más fácil, pero en las otras secciones los resultados varían más. El ejercicio en donde tienen que dividir cadenas de palabras parece desconocido para muchos alumnos. Algunos lo resolvieron en su totalidad, otros, parecen no haber entendido el ejercicio. Por eso aún no hay valores prefijados para este ejercicio.

Cómo contabilizar los resultados

El resultado de cada sección se contabiliza cuando el maestro cuenta y anota cuántos ejercicios el alumno ha logrado resolver correctamente. Cada ejercicio vale igual dentro cada pregunta. Pero el maestro debe estar consciente de que la dificultad va aumentando en las preguntas donde los alumnos tienen que escribir la primera y la última letra, así como en los ejercicios de lectura de palabras. Se estimó una desviación del promedio estándar llamada desviación estándar. La mayoría de los alumnos que participaron están dentro de los límites de ésta. Pero alrededor del 20 % está por debajo de este límite. Habría razón, entonces, para investigar a los alumnos que estén fuera de este límite prefijado. Por eso se usa éste como límite mínimo. Pero no es un límite estandarizado. El número de alumnos que participaron fue relativamente bajo, y no fueron escogidos al azar; así que, habría que considerar el límite como provisional y de orientación, más que como absoluto. Para tener resultados más seguros hay que esperar los resultados de más testeos.

Plantilla de corrección para el dictado de letras y los ejercicios de lectura de palabras

Hay una plantilla con las respuestas correctas para el ejercicio de dictado de letras y los dos ejercicios de lectura de palabras para segundo grado. Estas plantillas están al final del capítulo. En el dictado de letras, la letra correcta esta reforzada (o en negrita). Para el maestro, es una ayuda poner color en la letra correcta para que la corrección se haga más rápidamente. En los ejercicios de lectura de palabras, la respuesta correcta también está reforzada. La traducción noruega de las palabras del ejercicio está escrita debajo de las palabras del ejercicio.

Cuando los alumnos tienen que escribir la última o la primera letra de una palabra, o juntar las letras, la respuesta correcta se puede deducir de la instrucción. Pero hay una sinopsis de los ejercicios, "Escribe la primera y la última letra", al final del capítulo para que el maestro tenga todo en un lugar. Aunque sea común en los niños invertir las letras cuando empiezan leer y escribir, esto se considera un error. Las letras incorrectas, pero que muestran que el alumno escucha bien los sonidos del lenguaje, se consideran

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 og spansk 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 eller spansk, 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 gjennomsiiktig enn norsk og spansk.

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 tilsvarer 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. Arabisk for nybegynnere bruker diakritiske tegn for å angi vokaler, men viderekommende lesere på arabisk støter på mange av de samme utfordringene som lesere av 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. Spansk regnes også for å ha en relativt gjennomsiiktig ortografi, men for eksempel for språklyden /s/ har latinamerikanske elever valget mellom tre ulike bokstaver: "z", "c" og "s". Vietnamesisk er derimot ikke så entydig. Flere bokstaver kobles til den samme språklyden, ikke bare 'k' og 'c', men også 'i' og 'y'. I tillegg har vietnamesisk noe som kalles dobbel artikulasjon. Det betyr for eksempel at bokstaven 'c' i slutten av ord etter bestemte vokaler uttales som en kombinasjon av 'k' og 'p'⁶. På en måte kan en si at bokstaven 'c' også representerer en 'p'-lyd ved siden av 'k'-lyden i dette tilfellet.

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

Elevenes ordforråd

Prøvene er prøvd på på flere elever på forhånd, før utprøvingene våren 2000 og 2001. Det har vært for å sikre at elevene skal kjenne ordene. Flere av ordene som brukes i ordlesingsoppgavene er også brukt i bokstavdikaten og i prøvene der elevene skal skrive første og siste bokstav i et ord. Det er også for å sikre at ordene skal være

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 eller j-lyden i ordet journalist.

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

erróneas. Esto es un poco injusto, sobre todo para los alumnos que escriben en urdu o vietnamita.

No todas las secciones de la prueba son igualmente difíciles en todos los idiomas

El maestro debe estar atento al hecho de que los resultados son diferentes en idiomas diferentes. La causa probable es la diferencia en los sistemas de escritura. Pero también puede ser causado por la cantidad de horas de enseñanza de lectura y escritura, qué tipo de enseñanza reciben y qué posibilidades tienen los padres de ayudar en este proceso. Para no malinterpretar los resultados de los alumnos, es importante estar atento a cómo el sistema de escritura puede influir al alumno principiante en su habilidad de lectura y escritura.

Ortografías transparentes y no transparentes

En algunos sistemas de escritura hay una relación inequívoca entre una letra y su sonido³. Un buen ejemplo de una ortografía inequívoca es la turca. En general, una letra se puede leer de una sola manera. Por ejemplo la letra 'c'.⁴ En turco esta letra se lee casi igual, no importa el contexto. Tampoco hay otras letras que se asocien con el sonido que pertenece a 'c'.⁵ En noruego y español, la 'c' es diferente. Se puede pronunciar la 's' como en el nombre Cecilia, o 'k', como en el nombre Carlos. Y si un alumno debe escribir el sonido 'k', puede elegir entre las letras 'k' y 'c', si no sabe la letra correcta. El turco es, entonces, más predecible y se podría decir que es más transparente que el noruego o el español.

Los alumnos que escriben vietnamita también pueden elegir entre 'c' y 'k' cuando quieren escribir el sonido 'k'. La relación entre la letra y el sonido no es inequívoca, como en el turco. Esto significa que es más fácil equivocarse al principio, antes de haber leído la palabra y conocerla. Un idioma muy poco transparente, y entonces difícil de predecir es el inglés. Se ha estudiado la diferencia entre lectores principiantes que tienen inglés y alemán como primera lengua. Los angloparlantes se equivocan más cuando leen que los alumnos con alemán como primer idioma. El urdu tampoco es un idioma transparente, ya que una letra como la و (vav), se puede leer como las letras 'v', 'å' u 'o' en noruego, mientras چ (choti-je) se puede leer como las letras noruegas 'j', 'i' o 'e'.

También hay varias maneras de escribir las letras que corresponden a los sonidos 'z', 's', y 't'. Como en urdu las vocales cortas no se escriben, hay varias maneras de pronunciar una palabra escrita. En árabe para principiantes se usan señas diacríticas para denotar vocales, pero un lector avanzado se encontrará con muchos de los mismos problemas que un lector de urdu.

³ Para mostrar un sonido de lenguaje en noruego, uno puede intentar pronunciar el nombre de la letra sin la vocal. El sonido de la letra 'p' será como 'pø' dicho con una vocal corta.

⁴ En esta guía escribimos los signos entre letras, palabras y frases cuando los discutimos, ya que esta es la norma en ciencias lingüísticas. Esto puede confundir cuando lo hacemos con letras vietnamitas, ya que se usan signos extras para las vocales y tonos en esta ortografía. En la discusión del ejercicio Dictado de letras usamos letras mayúsculas, ya que esto es lo que se usa en ese ejercicio. Cuando una palabra noruega esta entre paréntesis no se usan signos para no confundir. Las letras y las palabras en urdu tampoco están señaladas en el texto noruego (o español), ya que, también, pueden confundir.

⁵ Es el mismo sonido de la letra 'g' en el nombre George en inglés, o el de la 'j' en journalist (en noruego).

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 tredjeklasseprøvene om dialekt og standardspråk.

Dysleksi og spesifikke vansker

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

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

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

⁷ Høien 1999, Snowling og Nation 1997

⁸ Modeller for lesing diskuteres selvfølgelig også. Det blir for omfattende å gå inn på her, men se f.eks. Oftedal (2000) og Bøyesen (2002).

El albanés y el turco tienen ortografías prácticamente inequívocas, por más que las letras dobles 'xh' y 'gj' suenen iguales para un albanés de Kosovo. El español también tiene una ortografía considerablemente transparente, pero para el sonido 's', un alumno latinoamericano puede elegir entre tres letras: 's', 'z' y 'c'. El vietnamita es menos transparente, ya que varias letras pueden representar el mismo sonido de lenguaje. No solamente 'k' y 'c', sino también 'y' e 'i' (como en español). Además, el vietnamita tiene lo que se llama articulación doble. Quiere decir, por ejemplo, que la letra 'c' al final de una palabra, y después de ciertas vocales, se pronuncia como una combinación de 'k' y 'p'.⁶ En este caso se puede decir que la letra 'c', además de representar el sonido 'k', también representa el sonido 'p'.

El somalí es, también, considerablemente transparente, pero el maestro debe saber que cada signo vocálico puede representar sonidos que suenen como dos vocales diferentes. Para muchos alumnos somalíes y noruegos monolingües la 'oo' de la palabra 'maroodi' suena como la 'ø' en noruego, mientras que la 'oo' de la palabra 'roob' suena como la 'å' noruega (o la 'o' española).

El vocabulario de los alumnos

Para asegurarnos de que los alumnos supiesen las palabras, se hicieron testeos de las pruebas en varios alumnos, antes de los testeos en las primaveras de 2000 y 2001. Varias de las palabras que usamos en los ejercicios de lectura, se usaron también en el dictado de letras y en las pruebas donde los alumnos escriben la primera y la última letra de una palabra. Esto es también para asegurar que las palabras sean conocidas. Pero como los alumnos están en una situación de minoría lingüística, es difícil asegurar que todos conozcan las palabras de estas pruebas. Si los alumnos no conocieran las palabras, esta prueba destacaría su vocabulario más que su aptitud de lectura. Léanse los comentarios de la instrucción de la prueba de tercer grado sobre dialectos e idioma estandarizado.

Dislexia y problemas específicos

Estas pruebas están hechas para detectar alumnos con problemas de lectura y escritura y asegurarles la ayuda que necesitan. Un tipo de problema de lectura y escritura se llama dislexia. Científicos y profesionales discuten todavía qué es la dislexia, y qué alumnos la tienen. Pero hoy hay un consenso relativamente grande sobre el hecho de que para muchos alumnos los problemas de lectura y escritura, se tratan de problemas en pequeñas partes del idioma.⁷ Se trata de dificultades para entender los sonidos del lenguaje (fonemas) y las relaciones entre ellos. Pero se trata, también, de problemas en los procesos de información más generales y posibles problemas para ordenar impresiones visuales en el cerebro. Hay un acuerdo general sobre la existencia de un problema de lectura y escritura causado por condiciones biológicas del cerebro, y que estas condiciones son hereditarias. Algunos profesionales hablan de problemas de lectura y escritura *específicos*. La palabra 'específica' se usa para diferenciar entre problemas de lectura y escritura causados por condiciones biológicas, y una combinación de problemas de distinta índole.

⁶ Olav Husby (1991) escribe sobre esto en su gramática vietnamita..

⁷ Høien 1999, Snowling y Nation 1997

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 isolert. 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 også kunne si ordet riktig etter at noen først har sagt biter av ordet etter hverandre, langsomt og tydelig: ay – a –ka-bi. Grunnen til at en slik elev har sagt ordet feil, kan være fordi det har vært vanskelig å oppfatte og holde fast på lyd-sammensetningen 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 et faglig uttrykk 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).

Dysleksi og to språk?

Er det dysleksi når en elev med et annet førstespråk enn norsk har problemer med å lese og skrive på norsk? Svaret er oftest: "nei, ikke uten videre". I en startfase er det ofte vanskelig å lese på et språk der ordene er ukjente, og språklydene er andre enn dem en selv bruker. En slik lesing kan fort bli mekanisk og hakkete. Men dette er et problem som rammer alle i den samme situasjonen. Og det er andrespråkssituasjonen som da er problemet. Kjennskap til norsk ordforråd, grammatikk, språklyder og uttale vil sannsynligvis hjelpe. Den pedagogiske hjelpen her, må derfor bli en annen enn om problemet er dysleksi. Om eleven i en periode skriver norsk med påvirkning fra førstespråket, for eksempel 'borormun' istedenfor 'broren min' på tyrkisk, er heller ikke dette dysleksi. Det regnes som normalt. Men hvis skrivemåten 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 mang en énspråklig norsk dyslektiker har sukket over å begynne å streve med lesing og skriving på nytt, fordi de har begynt med fremmedspråket engelsk.

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

Ha sido difícil hablar de dislexia en casos donde los alumnos no tienen problemas extra. Delimitaciones como estas son discutidas ahora por profesionales. La extensión de estos problemas y de qué manera afectan al alumno, no es igual para todos. Lo más importante es que se puede hacer algo al respecto. Léanse los párrafos sobre qué se puede hacer, en “Disposiciones”.

¿Dislexia –problemas fonológicos, problemas en la decodificación de palabras y problemas en los eslabones del proceso de lectura?

Es común considerar el leer y escribir como procesos. Primeramente, se trata de procesos de desarrollo. En el comienzo de sus vidas, muchos niños aprenden qué son los libros, la escritura y el texto. Con el tiempo aprenden, también, cuáles son los símbolos de escritura. Luego, qué sucede cuando una persona está leyendo. Esto, también, se considera un proceso muy complicado. Este comienza en el momento en que el ojo ve el texto y finaliza cuando la palabra, o las palabras del texto, han sido leídas; en voz alta o en silencio. Para poder llamar a este proceso “lectura”, es común exigir que en mayor o menor grado se entiendan las palabras leídas. Muchos profesionales creen que paralelamente suceden diferentes cosas durante este proceso de decodificación y lectura.

Una manera de definir a un disléxico, es diciendo que es un alumno con problemas de lectura. Entonces es importante ver como los alumnos leen palabras sueltas. Se cree que tienen problemas en diferentes partes del proceso de lectura.⁸ Como todos los principiantes, en general, tienen problemas al comienzo de este proceso, así que puede ser difícil diferenciar entre alumnos disléxicos y lectores principiantes. Algunos errores pueden ser señales de un desarrollo de lectura normal y sano. Pero los alumnos con dislexia tienen problemas de lectura y escritura aún cuando la enseñanza es la misma para todos, y trabajan de la misma manera que el resto. Se puede identificar a un alumno con dislexia cuando su habilidad de lectura se desarrolla más lentamente que la de otros, trabajan en forma más lenta, y cometen más errores que el resto. Tienen problemas para escuchar la diferencia entre los distintos sonidos de las letras, tienen problemas para recordar qué sonido va con qué letra, y para juntar estos sonidos en una palabra.

Los problemas con los sonidos de letras se llaman problemas fonológicos. Tener problemas fonológicos no significa que un alumno no pueda pronunciar sonidos aislados. Un alumno puede decir en turco ‘ayakbakı’ en vez de ‘ayakkabı’ por mucho tiempo, pero eso no significa que no pueda pronunciar los sonidos por separados. Probablemente sabrá decir la palabra después de oírla pronunciada lenta y claramente: ay – a –ka-bı. Puede que la razón por la cual la haya dicho mal, es que fue difícil escuchar y retener la composición de sonidos de la palabra. De esta manera, ciertos alumnos pueden tener problemas para entender y repetir palabras un poco complicadas, por más que hayan escuchado la palabra muchas veces.

Los problemas para comprender y memorizar palabras largas también pueden ser causados por la dificultad para retener varias partes del idioma a la vez. En general se trata de problemas en la parte de la memoria que procesa la información lingüística y temporal. Muchos profesionales creen que esta parte de la memoria trabaja basada en

⁸ Modelos del proceso de lectura, también se discuten. Es demasiado extenso para ser desarrollado aquí, pero léase, por ejemplo, en Oftedal (2000) y Bøyesen (2002).

Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?

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

Bokstavediktaten 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, for eksempel alle vokalene, halv vokalene og noen konsonanter, for eksempel, 'j', 'l', 's', 'f', 'm', 'r'. På albansk er navnet på bokstavene veldig likt språklydene de representerer. På tyrkisk er navnene også mer konsistente enn på norsk. Konsonantene '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 delpøverne der elevene skal finne og skrive den første og den siste bokstaven, 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 tidligere oppfatter siste lyd i et ord 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 ord⁹. Dette har bestemt rekkefølgen av delpøverne. Denne vanskegraden ser også ut til å stemme med hvordan elevene har greid oppgavene. For ordlesing er det lagt inn ord som starter og slutter likt med det ordet som er riktig. Krysser elevene av for slike ord som ligner, kan dette tolkes som at elevene oppfatter lydene først i ord, men kanskje ikke sist i og i midten av ord. I den norske kartleggingsprøven utgitt av Læringssentret (nå utdanningsdirektoratet) (Kartlegging av leseferdighet, 2. klasse, 2000) tilsvarer orddiktaten delpøverne 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.

⁹ Ehri (1991)

procesos fonológicos. La expresión profesional para este tipo de problemas es: problema de la memoria de trabajo / problemas de la memoria auditiva inmediata.

Con el tiempo se ha descubierto, también, que los alumnos con problemas de lectura y escritura tienen dificultad para encontrar la palabra correcta en la memoria, y recordar palabras familiares rápidamente y en un orden sucesivo. En este último caso puede ser difícil darse cuenta si los alumnos tienen dislexia por la forma en que leen y escriben. Solamente trabajan más despacio al leer y escribir. Algunos alumnos tienen ambos problemas. Entonces se trata de un problema doble (double deficit).

¿Dislexia y dos idiomas?

¿Se trata de dislexia cuando un alumno, cuyo primer idioma no es el noruego, tiene problemas para leer y escribir en noruego? En general la respuesta es: "No necesariamente". En general, es difícil leer durante la primera fase, cuando las palabras no son familiares, y los sonidos son diferentes de los de la lengua materna. En este caso, la lectura se hace muchas veces es mecánica y entrecortada. Pero este es un problema que concierne a todos los alumnos en la misma situación. El problema es la utilización de un segundo idioma. El aprendizaje del vocabulario noruego, su gramática, sus sonidos y su pronunciación ayudará probablemente. La asistencia pedagógica debe ser diferente a la de un alumno con dislexia. Si el alumno, durante un tiempo, escribe bajo la influencia de su primer idioma (por ejemplo, si un alumno turco escribe 'borormun' en vez de 'broren min'), no es señal de dislexia. Se considera un error muy normal. Pero si con el tiempo esta manera de escribir no se acerca a la noruega, podría ser motivo de preocupación.

Si un alumno tiene dislexia en su lengua materna, ¿tendrá también problemas de lectura y escritura en noruego? Tanto la experiencia como las explicaciones teóricas dicen que, en general, es así. Pero la dislexia puede expresarse de diferente manera en noruego que en la lengua materna. Entre otras cosas, depende de la ortografía del primer idioma y de cómo este está construido, comparado con el noruego. Probablemente depende, también, de la habilidad de lectura del alumno en su lengua materna. Ciertas habilidades de lectura son transmisibles. Aquí hay desacuerdos entre los científicos. Pero muchos disléxicos noruegos, que hablan un solo idioma, se han quejado de tener que empezar otra vez con los mismos problemas al comenzar a estudiar inglés.

La suposición de que la dislexia aparecerá en ambos idiomas es la razón por la cual podría ayudar la investigación de la capacidad de lectura y escritura en noruego en alumnos bilingües. Entonces, el requisito sería que el alumno sepa un mínimo de noruego, sino solamente sentirá decepción al hacer la prueba.

¿Qué es lo que las pruebas de diagnóstico intentan averiguar sobre los alumnos?

Las secciones de la prueba están hechas para averiguar si los alumnos saben cosas relacionadas con la lectura y la escritura. Las cuatro primeras secciones de la prueba de segundo grado no exigen que los alumnos lean o escriban en forma fluida. El propósito de estas secciones es averiguar si los alumnos reconocen las letras y escuchan los sonidos de las palabras. En general, las pruebas están hechas para destacar problemas fonológicos. Los ejercicios que consisten en leer palabras, muestran la capacidad de los alumnos al leer palabras sueltas.

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

Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?

Alle som bruker disse prøvene, må vite at dette er rådgivende, og ikke grenser basert på standardiserte utvalg. For det første er ikke elevene trukket tilfeldig. Det er valgt ut etter det som har vært praktisk mulig. Det er ikke mulig å si sikkert at disse elevene representerer alle de tospråklige elevene som får leseopplæring på de fem språkene. For det andre er det relativt få elever med i undersøkelsen. Det gjelder somali-elever, særlig i tredje klasse. For det tredje er det spørsmål om prøvene fanger opp det de skal. Det gjelder både leseferdighet og dem som har problemer. Fordi prøvene bygger på de norske prøvene, ser det ut til at de ganske stor grad måler leseferdighet. Tospråklige lærere har også oppgitt hvordan de synes elevene leser, og resultatene stemmer relativt godt. Vanskeligere er det å si at prøvene fanger opp elever med problemer. Grensene er satt foreløpig. De blir undersøkt ved at alle de elevene som er med i utprøvingen, som det ser ut til at det er bekymring for, blir undersøkt nøyere. Tospråklige læreres vurdering, skolens vurdering og mulige tiltak, eventuelt foreldres bekymring blir sammenlignet med elevenes resultater på kartleggingsprøvene på morsmål og, hvis mulig, også på norsk.

Dette er tospråklige elever, så det er viktig å få vite hvordan elevene leser eller skårer også på norsk. I noen tilfeller har elevene skårer på norske prøver som er over de kritiske 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 utslag på én av delprøvene og altså lave skårer på førstespråket, er skolene blitt kontaktet. 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 prøve det er utslag på, og hvordan eleven skårer ellers. Noen elever kan ha blitt forstyrret eller har misforstått én av oppgavene, 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 øveoppgavene ble innført, var det også mange elever som trolig feilberegnnet tiden på koblingsoppgaven. 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

El dictado de letras no pretende averiguar si los alumnos saben el alfabeto de memoria. Un lingüista (Geva 2000) ha investigado a alumnos que aprenden a leer en dos idiomas a la vez. Descubrió que los alumnos que ya saben un alfabeto, utilizan este conocimiento y así no tienen que aprender el nuevo alfabeto de memoria. Para alumnos bilingües, entonces, no saber la secuencia de un alfabeto no es síntoma de dislexia. Con el tiempo la mayoría de los alumnos sabrán reconocer las letras, sus nombres y escuchar la diferencia entre ellas. En la prueba, las letras están colocadas de manera tal que los alumnos pueden ser engañados por letras que se parecen a las que dice el maestro, por letras que se parecen visualmente, o por nombres de letras que suenan iguales.

Dentro de una de las tradiciones noruegas de enseñanza de lectura, se considera importante enseñar a los alumnos a ser conscientes de la correspondencia entre las letras y sus sonidos. Esto es posible en sistemas de escritura basados en fonemas, como las ortografías latinas y árabes. Cuando los alumnos escuchan los sonidos en las palabras, se desea que sean capaces de escuchar el orden y la combinación de este tipo de sonidos. También se considera una ayuda valuable que los alumnos puedan unir estos fonemas y formar palabras al leerlas.

Hay una coherencia entre el sonido que la letra representa y el nombre de la letra. Es más fácil mostrar los sonidos de letras que tardan más tiempo en ser pronunciadas, por ejemplo, las vocales, las consonantes y las semi-vocales, como 'j', 'l', 's', 'f', 'm', 'r'. En el idioma albanés el nombre de las letras es muy parecido al sonido que representan. En turco, los nombres son más consistentes que en noruego. Las letras 'K', 'L', 'M', 'N', y 'R' se llaman 'ke', 'le', 'me', 'ne' y 're', y no 'ko', 'el', 'em', 'en' y 'er'. Si un alumno sigue confundiendo letras con otras de sonido parecido luego de recibir enseñanza para principiantes, existe la posibilidad de que el alumno tenga problemas fonológicos.

Las dos secciones en donde los alumnos tienen que encontrar y escribir la primera y última letra de una palabra, están hechas para averiguar la llamada conciencia fonológica o desarrollo de sonidos (lydutfvikling). Como un idioma está armado fonológicamente puede influir a los alumnos en su habilidad para percibir los sonidos de una palabra. En el idioma turco la última consonante de una sílaba es muy importante, ya que allí se usan nuevas terminaciones. La consonante puede cambiar también cuando estas nuevas terminaciones se agregan. Esto podría explicar por qué los niños turcos perciben el último sonido de una palabra más temprano en su desarrollo que los niños ingleses.

En general uno piensa que el desarrollo fonológico comienza al percibir los primeros sonidos de las letras en una palabra, luego los últimos, y luego los sonidos intermedios.⁹ Esta teoría ha decidido el orden de las secciones de la prueba. Los alumnos han resuelto los ejercicios en coherencia con este grado de dificultad. En el ejercicio de lectura se han utilizado palabras que comienzan y terminan con sonidos iguales a la palabra correcta. Si un alumno marca una palabra que se asemeja a la palabra correcta, puede deberse a que percibe los sonidos al principio de las palabras, pero tal vez no los del final y los intermedios. En la prueba de diagnóstico noruega, publicada por Læringssenteret (Kartlegging av leseferdighet, 2. klasse, 2000), el dictado de palabras corresponde a la sección en donde los alumnos tienen que escribir la primera y última letra de una palabra.

⁹ Ehri (1991)

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 prøve er heller ikke forsvarlig. Den farligste prøven 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 prøvene. 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.

Elevens resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen

Fordi elevene er tospråklige, må lærerne samarbeid om å vurdere elevenes resultater i lesing både på norsk og morsmålet. Det kan være lite ordforråd på morsmålet som gjør at 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 de norske prøvene og morsmålsprøvene direkte. Det er fordi gjennomsnittsskårene og de rådgivende kritiske grensene for på morsmålsprøvene ligger under de kritiske grensene på norsk. Morsmålsprøvene ser ut til å være vanskeligere enn de norske prøvene, selv om de er laget på den samme måten. Dette kan igjen ha sammenheng med elevenes minoritetsspråklige situasjon, med 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.

Drøfting av de enkelte delprøvene

2 klasse

Delprøve 1. Bokstavediktaten

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 vietnamesisk vil elevene da forveksle X og S, D og GI, C og K, I og Y. Slike forvekslinger er tegn

Pero el dictado en noruego es generalmente más difícil, ya que los alumnos tienen que escribir toda la palabra de manera correcta para obtener buenos resultados.

Las pruebas de tercer grado evalúan también la habilidad de los alumnos para leer un texto. También se incluyó para el tercer grado una prueba que mide la habilidad de los alumnos al leer y entender palabras sueltas: La cadena de palabras.

¿Qué tan acertadas son las pruebas y sus límites para descubrir dislexia en alumnos bilingües?

Todos los maestros que usen estas pruebas deben saber que los límites prefijados son una guía y no límites absolutos basados en selecciones estandarizadas. En primer lugar, los alumnos no fueron elegidos al azar. Estos, no son representativos de todos los alumnos bilingües que reciben enseñanza de lectura en los cinco idiomas. Segundo, la cantidad de alumnos que participaron en la investigación fue relativamente pequeña. Sobre todo los alumnos somalíes de tercer grado. Tercero, no se sabe si las pruebas cumplen con su objetivo, tanto en averiguar la habilidad de lectura en los alumnos, como en destacar niños con problemas. Como las pruebas están basadas en las pruebas en noruego, parece que miden más bien la habilidad de lectura. Algunos maestros bilingües han dicho que les parecen coherentes los resultados de las pruebas, y la capacidad de lectura de los alumnos. Pero es difícil afirmar si las pruebas descubren a alumnos con problemas. Los límites en los resultados son temporarios. Los límites de la evaluación van cambiando de manera tal que los alumnos que participan en la investigación, y tienen resultados preocupantes, resaltan más claramente. La evaluación de los alumnos por los maestros bilingües, los proyectos de enseñanza y la evaluación de la escuela, junto con la preocupación de los padres se comparará con el resultado del alumno en las pruebas de diagnóstico en su lengua materna y, si es posible con las pruebas de diagnóstico en noruego.

Como son alumnos bilingües, es importante, también, saber como leen en noruego. Hay casos en donde los resultados de la prueba en noruego son más altos que el límite prefijado. No habría, entonces, razón para pensar que el alumno tenga problemas de lectura y escritura en general.

Algunos alumnos tienen resultados bajos en ambos idiomas. Otros, han tenido un progreso escaso, de manera tal que no se recomienda tomar la prueba en noruego. Algunos han tomado la prueba en su lengua materna, y tienen resultados bajos.

Al descubrir en los dos últimos grupos de alumnos resultados bajos en uno de los ejercicios, esto es, resultados bajos en su primer idioma, hemos contactado a las escuelas. Hay una coherencia entre la preocupación de las escuelas y maestros, y los resultados de las pruebas. Hay excepciones de unos pocos alumnos con resultados bajos en algunas pruebas.

Para algunos niños, los resultados en noruego son más bajos que los resultados en su lengua materna. Entonces, se puede suponer que su desarrollo del idioma noruego es el problema, y no su lectura o escritura. Hemos investigado a algunos alumnos con otras pruebas, para confirmar si hay razones para preocuparse o no. Hasta ahora hemos obtenido resultados coherentes entre estas pruebas, y nos han dado confianza para evaluar

på at eleven hører bokstavlyden, og ikke at det er bekymring for elevenes leseutvikling. På spansk er lyden for I og Y like, så her er det viktig å bruke bokstavnavnene.

Bokstaver som er lette å forveksle

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

13% av elevene som har fått leseopplæring på somali har også forvekslet K og Q. Dette er bokstaver med språklyder som tilsvarer dem på urdu¹⁰.

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 C er stemt og Ç er ustemt.

For de vietnamesisk-lesende elevene kan det se ut til at vokalene Â og Ã er lette å forveksle uten at dette betyr grunn til bekymring. 16% av de vietnamesisk-lesende elevene har gjort denne forvekslingen. GI og D har den samme lydverdien, så 19% av de vietnamesisk-lesende elevene har forvekslet disse.

Påvirkning fra norsk?

Felles for både albansk-, somali-, tyrkisk- og vietnamesisk-lesende elever er at 18% av dem har krysset av for bokstaven O når læreren har sagt navnet på bokstaven U på førstespråket. Det samme gjelder for spansk. 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

¹⁰ 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.

y descubrir a alumnos con problemas. Esto es válido si el maestro siguió la instrucción y la guía.

¿Cuándo hay razón para preocuparse por la habilidad de lectura de un alumno?

¿Cuán absolutos son los límites bajos prefijados? ¿Debe el alumno obtener resultados por debajo de estos límites en una sección o varias, en su lengua materna antes de que haya razones para preocuparse?

La respuesta varía. Depende de cuál es la prueba en que el alumno tiene resultados bajos y de los resultados en las otras pruebas. Es posible que algunos alumnos hayan estado distraídos durante la prueba, o que hayan malentendido uno de los puntos, pero resolvieron los otros ejercicios satisfactoriamente. Puede que hayan estado cansados y así hayan fallado en la última sección de la prueba. Antes de agregar a las pruebas los ejercicios de tanteo, muchos alumnos no supieron utilizar el tiempo prefijado para resolver el ejercicio en donde se hacen conexiones. Cuando una de las alumnas que participó en los primeros testeos, probablemente, malentendió la sección número 4 y la escuela no se preocupó por ella. Pero en casos diferentes, donde un alumno tiene resultados por debajo del límite en varios de los ejercicios, se podría decir que tiene problemas. Si hay una conexión entre los errores (por ejemplo, el mismo tipo de confusión en los sonidos) el problema es claro. Pero interpretar los resultados de un alumno basado en una sola prueba no es justificable. La parte más compleja aquí es la sección número 3. Esta consiste en juntar letras mayúsculas y minúsculas, o una letra suelta con una letra que va al comienzo de una palabra. Es la prueba menos conectada con el resto. En este punto, los alumnos con problemas pueden tener resultados altos o bajos. En las otras secciones la correlación es generalmente más alta. Pero es importante no interpretar los resultados como absolutos, ya que los límites prefijados son solo guías, y el testeo no es estandarizado.

Los resultados del alumno en la prueba de diagnóstico en noruego pueden ayudar a la interpretación de la situación del alumno

Como los alumnos son bilingües, los maestros tienen que cooperar en la evaluación de los resultados de lectura en la lengua materna y noruego. Las dificultades en la prueba pueden ser causadas por un vocabulario limitado, sin que se trate de problemas especiales. Los maestros no deberían tomar sin más la prueba de diagnóstico noruega en alumnos bilingües. Si el alumno acaba de llegar al país, o por otras razones no ha aprendido mucho noruego, tomar el testeo solamente dejará en el alumno una sensación de derrota y no se podrá averiguar sobre su habilidad de lectura. Pero hay alumnos que saben leer en noruego. Pueden haber transmitido la aptitud de lectura en su lengua materna al aprendizaje del noruego. En segundo grado, algunos reciben enseñanza paralela en ambos idiomas. En tercer grado, la mayoría de los alumnos bilingües han recibido enseñanza de lectura, también, en noruego. Entonces, es justificable la investigación sobre su capacidad de lectura en noruego. Si un alumno no tiene resultados por debajo del límite en noruego, pero sí en su lengua materna, probablemente no se trate de dislexia. Es difícil comparar los resultados de las pruebas en noruego y en las otras lenguas directamente, ya que los resultados promedio, y los límites prefijados en las pruebas en otras lenguas son más bajos que los límites prefijados en la prueba noruega. Por más que las pruebas en las lenguas maternas están hechas de la misma manera que la

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.

For spansktalende elever kan det se ut til at bokstavnavn og lyder som avviker fra de norske, kan føre til forvekslinger, slik som H for G og Q for G. Om de tospråklige elevene tenker ut fra norsk, vil trolig bokstavnet for G kunne kobles til språklyden H. Hvorfor Q forveksles med G er vanskeligere å tolke. Det kan være at elevene velger en av de bokstavene som er lite brukt på norsk eller det kan være at bokstavene ligner visuelt.

Forvekslinger som bare gjøres av elever som har fonologiske problemer?

Det er ikke vanlig å finne store forskjeller i feilmønstre blant elever med og elever uten problemer. Foreløpig ser det ut til at bekymrings elevene i denne utprøvingen også forvekslet det som var lett å forveksle, men hadde andre forvekslinger i tillegg. Disse varierende. Men å forveksle de stemte og ustemte konsonantparene K og G, F og V, B og P er det bare mellom én og to prosent av elevene som leser med latinsk skrift som gjør. 85 - 100% av disse ser det ut til å være bekymring for. Dette kan kanskje være et tegn på problemer. Men at bare bekymrings elevene hadde problemer med å skille stemt og ustemt konsonant generelt, kan en ikke si. Det kan som nevnt over, være vanskelige for tyrkisklesende elever i andre klasse å skille mellom stemt og ustemt konsonant: C og Ç, 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 ث (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 ث (se) kommer først i alfabetet på urdu. Det kan være den elevene først tenker på.

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 'gh'. Det samme gjelder ordet 'hoca' der spansktalende elever må vite at ordet skrives med H. Så godt som alle spansktalende elever har skrevet O for H. Ca en fjerdedel av de spansktalende elevene har skrevet K for C og C for S. Ugjennomsiktighet i ortografien kan forklare akkurat disse trekkene for spansktalende latinamerikanere.

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

prueba noruega, parecieran ser más difíciles. Puede ser por la situación de ser una minoría lingüística, las horas de enseñanza de lectura que reciben, el tipo de enseñanza que reciben y la posibilidad que tienen los padres de ayudar en este proceso.

Discusión sobre las diferentes secciones de la prueba

Segundo grado

Sección 1. Dictado de letras

Si los alumnos pueden reconocer, ver y escuchar la diferencia entre letras

Esta sección destaca a los alumnos con problemas. Los resultados hasta el momento han demostrado que este ejercicio parece ser fácil para la mayoría de los alumnos en todos los idiomas. Alrededor del 17 % de los alumnos de segundo grado supo resolver todas las preguntas. El resultado promedio es alrededor de 16 y 17 letras correctas. Si un alumno tiene muchos errores en esta sección, probablemente haya razón para preocuparse. También sería motivo de preocupación si el alumno deja muchos espacios vacíos.

Es importante considerar los errores que ha cometido. Si el maestro pronuncia el sonido de la letra y no el nombre, cuando hace el dictado, el alumno fácilmente confundirá las letras que representan el mismo sonido. En vietnamita los alumnos, entonces, confundirán X y S, D y GI, C y K, Y e I. Confusiones como estas son una señal de que el alumno escucha el sonido de la letra y no haría falta preocuparse por su desarrollo de lectura. En español los sonidos de Y e I son iguales por lo cual es importante usar los nombres de las letras.

Letras que se confunden fácilmente

Alumnos que hablan el mismo idioma suelen confundir las mismas letras. En urdu serían las letras ک (kaf) and ق (qaf). Alrededor del 50 % de los alumnos que aprenden a leer en urdu confunden estas letras, probablemente por que suenan muy parecidas. Se pronuncian de la misma manera y la distancia entre los lugares en la boca donde se producen, es pequeña. Alrededor del 25 % de los alumnos que aprenden a leer en urdu, también confunden گ (gaf) y ک (kaf). Eso es, probablemente, por que son muy parecidas visualmente y no por que los sonidos de las letras suenen parecidos. Solamente el 2 % de los alumnos que hablan otros idiomas confundió G y K en el dictado. Dos de las letras que representan el sonido z, ظ (zoe) and ض (zoad), han confundido, también, a muchos alumnos que hablan urdu, sin que esta confusión indique problemas fonológicos. Pero aquí, también, es la similitud visual la causa de esta confusión y no la similitud de sus sonidos. Un solo alumno confundió ض (zoad) con ز (ze) en urdu.

El 13 % de los alumnos que han aprendido a leer en somalí confundió K y Q. Son letras que corresponden a los sonidos del lenguaje urdu¹⁰.

Escuchar la diferencia entre una vocal larga y una corta es difícil para muchos niños de 8 años, en cualquier idioma. No sólo los niños con problemas confunden A y AA, e I e II en somalí. El 13 % de los alumnos somalíes confundió Q con KH. Los sonidos de estas

¹⁰ Y árabe. En la guía de la obra de A.M. Hauge, hay una comparación entre el noruego, y los cinco idiomas en que se hicieron los testeos. También en árabe.

'r' istedenfor 'gh' i ordet 'ghê' (stol), 5% har skrevet 'x' istedenfor 's' i ordet 'sũa' (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.

På spansk ser det ut til at elevene forveksler J med LL. Språklyden /j/ skrives med LL på spansk. Det er ikke å forvente at en elev som bare har lært å lese og skrive på spansk vil bruke bokstaven J som representant for språklyden /j/, slik en gjør på norsk.

Felles feiltyper i delprøve 1 og delprøve 2?

Ellers ser det ut til at bokstaver som var vanskelige for en del av elevene i bokstavdiktaten også var vanskelige i denne delprøven. Ca en fjerdedel av de urdu-lesende andreklassingene forvekslet bokstavene ک (kaf) og ق (qaf) i ordet 'kursi' (stol). Som nevnt under diskusjon av delprøven foran, er dette trolig fordi disse to språklydene lages på den samme måten på nesten samme sted i munnen. Det var vanskelig å høre forskjell for langt flere 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'. 18% har denne forvekslingen. Det kan være påvirkning fra norsk.

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 'đen', (lampe) mens for 2% 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. Den var ikke med i bokstavdiktaten. 33% har ikke greid å få den rett. De fleste av disse elevene har skrevet bokstaven 'a eller aa' istedenfor. Det tyder på at de ikke har hørt dette lukket bak i halsen. 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.

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 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 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

letras se pronuncian en el mismo lugar de la boca, pero KH tiene más fricción. El 13 % de los lectores de somalí también confundió KH y X. Estos dos sonidos se pronuncian de la misma manera, pero en diferentes lugares de la boca. Estas confusiones no deben causar preocupación.

Es prácticamente imposible para los alumnos de Kosovo escuchar la diferencia entre los sonidos de GJ y XH. Casi el 40 % de los alumnos confundió estas letras y se podría pensar que respondieron al azar.

De los alumnos turcos, un quinto (22 %), tuvo problemas para distinguir entre Ç y C. Los alumnos que respondieron bien en los otros ejercicios, confundieron estas letras. La diferencia entre los sonidos es que C es sonoro (se articula con vibración de las cuerdas vocales) mientras Ç no lo es.

Para los alumnos vietnamitas, las vocales Â og Æ son fácilmente confundibles; si hay errores no deben causar preocupación, ya que el 16 % de los alumnos cometió este mismo error. GI y D tienen el mismo valor de sonido; el 19 % de los alumnos vietnamitas las confundió.

¿Influencias del noruego?

Los alumnos albaneses, somalíes, turcos y vietnamitas tienen en común que el 18 % ha marcado la letra O cuando el maestro pronunció la letra U en su lengua materna. Alumnos hispanoparlantes cometieron el mismo error. Esto es causado, probablemente, por una influencia del idioma noruego. En el somalí vemos la misma influencia cuando un alumno escribe J y no Y. Alrededor de una tercera parte de los alumnos albaneses escribieron U en vez de Y en albanés. El sonido que corresponde a la letra Y, en albanés, se parece a la U francesa. Se pronuncia con el dorso de la lengua, entre la U y la Y noruega. El 17 % de los alumnos turcos marcó U en el lugar de Ü. El 11 % de los alumnos vietnamitas marcó D en vez de Đ.

Unos pocos alumnos, sin señales de tener problemas, omitieron letras que son raras en su sistema de escritura. Las letras son J, en turco y la letra que corresponde al mismo sonido en urdu, ج.

Para los alumnos hispanoparlantes, el nombre de las letras y sonidos que son diferentes en español y noruego causan confusión, por ejemplo, escriben H por G y Q por G. Si el alumno bilingüe piensa en noruego, es posible imaginarse que el nombre español de la letra G corresponda al sonido 'h' en noruego. Es más difícil decir por qué confunden Q con G. Puede ser que los alumnos elijan una letra que no se usa mucho en noruego o eligen una letra que se parece visualmente.

¿Errores cometidos sólo por alumnos con problemas fonológicos?

Es fácil encontrar grandes diferencias entre los errores cometidos por alumnos con y sin problemas. Los alumnos con problemas confundieron lo fácilmente confundible, pero tuvieron, además, otras confusiones. Estas fueron variadas. Solamente el 2 % de los alumnos que usan letras latinas confundió los pares de consonantes sonoras y no sonoras K y G, F y V, B y P. Entre el 85 y el 100 % de estos alumnos tienen problemas. Pero no se puede decir que los alumnos que tienen problemas confundan sistemáticamente estas consonantes. Como se ha mencionado anteriormente, puede ser difícil para los alumnos

alle elevene som leser med latinske bokstaver, forvekslet stor og liten 'L'¹¹. 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'. Det samme gjelder for spansk, hvor nesten samtlige har skrevet 'i' istedenfor 'y' i 'rey'. Den doble artikuleringen i slutten av ordet 'tóc' har også gitt store muligheter til forvekslinger på vietnamesisk. Noen av disse forvekslingene må betraktes som tegn på en god språklydsutvikling. En av de vietnamesisktalende elevene har først prøvd seg ut med bokstaven 'g', så 'p', og så til sist skrevet 'k' istedenfor 'c' i ordet 'tóc'. Denne utprøvingen tyder på at på dette trinnet er denne eleven sterk i sin fonologiske utvikling. Han har skrevet ned forslag som stemmer godt overens med lydene slik de uttales i dette ordet. Uttalen sist i 'tóc' er en k-lyd som uttales sammen med en p-lyd. Slik samtidig uttale, kalles dobbel artikulasjon. På vietnamesisk skrives bare den ene av konsonantene i en slik dobbel artikulasjon¹². 10% av de vietnamesisktalende elevene har skrevet nettopp 'p' istedenfor 'c' i 'tóc'. Dette må betraktes som en god feil i andre klasse.

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

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

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

¹¹ 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.

¹² Olav Husby (1991) skriver mer om dette i sin vietnamesiske grammatikk.

turcos distinguir entre las consonantes sonoras y no sonoras C y Ç sin que esto implique que tengan problemas.

Sección 2. Escribir la primera letra de una palabra

Esta sección de la prueba parece ser igual de fácil que la anterior. Alrededor del 17 % de los alumnos resolvió todas las preguntas. Los resultados promedio son entre 8 y 10 letras correctas. Para empezar, habría razón para preocuparse si un alumno tiene muchos errores en esta sección. Y como en la anterior, es importante analizar cuáles son las letras que han confundido los alumnos.

Confusión de letras que representan el mismo sonido

Algunas confusiones no son importantes cuando se trata de problemas de lectura y escritura; sobre todo, la confusión de letras que representan el mismo sonido. Cuando los alumnos cometen estos errores temprano en su desarrollo de escritura, puede ser una señal de que están avanzados en este proceso. Puede significar, también, que escuchan y entienden el sonido correctamente. En urdu, el 12 % de los alumnos de segundo grado escribió la letra ث (se) en vez de س (sin) en la palabra سائيکل (saikl). Esta palabra significa 'bicicleta'. Los alumnos entonces usaron el sonido de 's' menos común, pero la razón puede ser que ث (se) viene primera en el alfabeto. Entonces piensan primero en ella.

En albanés, el 7 % de los alumnos escribió 'GJ' en vez de 'XH' en la palabra 'xhep'. Como ya se ha mencionado, los alumnos tienen que *saber* que la letra correcta es 'XH', y no 'GJ'. También es así para la palabra 'hoja', donde alumnos hispanoparlantes tienen que saber que la palabra se escribe con H. Casi todos los alumnos hispanoparlantes escribieron O en vez de H. Alrededor de un cuarto de los alumnos hispanoparlantes escribieron K en vez de C, y C en vez de S. La poca transparencia en la ortografía puede explicar este tipo de errores para latinoamericanosparlantes.

En vietnamita, los alumnos tienen aún más letras que representan el mismo sonido. El 25 % de los alumnos escribió K en vez de C en las palabras 'cây' y 'ca'; el 8 % escribió 'r' en vez de 'gh' en la palabra 'ghế' (silla); el 5 % escribió 'x' en vez de 's' en la palabra 'sữa' (leche) y el 3 % escribió 'gi' en vez de 'd' dao. Léase en Huseby (1991) para obtener un resumen de las letras que corresponden al mismo sonido en vietnamita.

En español, los alumnos confunden J con LL. El sonido de la 'j' se escribe con LL en español y el alumno que solamente haya aprendido a escribir en español, probablemente no usaría la letra J representando el sonido de 'j', como en noruego.

¿El mismo tipo de errores en la sección 1 y la sección 2?

Parece que las letras que fueron difíciles para algunos alumnos en el dictado de letras, también lo fueron en esta sección. Alrededor de un cuarto de los alumnos de segundo grado que leen en urdu confundieron las letras ک (kaf) y ق (qaf) en la palabra 'kursi' (silla). Como se ha mencionado en la discusión de la sección anterior, esto es probablemente porque sus sonidos se producen casi en el mismo lugar en la boca. Fue difícil de escuchar para muchos, no sólo para los alumnos con problemas.

de øvrige har skrevet 'c'¹³ 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 (chula) 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 delprøven er blitt litt for vanskelig for begynnerlesere. Det å høre og vite forskjell på ord med forskjellige tonetegn kan være noe som mestres senere i en lese- og skriveutvikling. Å høre forskjell på tonene ser de fleste vietnamesisktalende elever ut til å greie ved skolestart¹⁴. Men å greie å markere denne forskjellen i skrift, kan ta lengre tid enn å høre forskjell. Denne ferdigheten kan

¹³ 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.

¹⁴ Forutsetningen er at elevene også kan vietnamesisk. Men hvor flytende de da skal være i vietnamesisk, er vanskelig å si.

El sonido de 'xh' fue difícil para el 17 % de los alumnos albaneses, un número mucho más alto que la cantidad con resultados por debajo del límite en esta sección. En alumnos turcos, el sonido 'ç' fue difícil para el 19 %. Lo común fue reemplazarla por 'c', u omitirla. Otro error común entre los alumnos turcos fue el de escribir 'u' en vez de 'ü'; lo cometió el 18 %. Puede ser por la influencia del noruego.

Los alumnos que han recibido enseñanza de lectura en vietnamita, han demostrado, en esta sección, dificultades para distinguir entre 'd' y 'đ'. El 12 % de los alumnos escribió 'd' en vez de 'đ' en la palabra 'đèn' (lámpara); para el 2 % la confusión es al revés.

Escribe 'đ' en vez de 'd' en 'dao' (cuchillo). La confusión entre estas letras, como se ha mencionado anteriormente, puede ser por la influencia del idioma noruego.

En español los alumnos confunden J con LL. El sonido 'j' ('ll') se escribe con LL en español. No es probable que un alumno que solamente aprendió a leer y escribir en español escribiese J para el sonido 'j' ('ll') como se hace en noruego.

Letras y sonidos especiales

Para los alumnos somalíes, escribir la primera letra de la palabra 'calan' fue lo más difícil. Esta letra no estaba en el dictado y el 33 % se equivocó en el ejercicio número 2. La mayoría de estos alumnos escribieron A o AA en vez de C. Esto indica que no escucharon la contracción de la garganta al comienzo de la palabra. Algunos alumnos escribieron Q en vez de C. Esta fue una buena opción, ya que el sonido de esta letra también se produce muy atrás en la boca. La letra Q en la palabra 'qalin' (lápiz) también causó más problemas en alumnos somalíes que en los alumnos que generalmente tienen problemas. El 26 % omitió esta letra, o escribió otra.

Sección 3. Combinar letras mayúsculas y minúsculas, o letras aisladas con letras al comienzo de una palabra

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta es la sección con menos correlación con las otras. Por eso, es probable que destaque diferentes aspectos que el resto.

Este es una prueba que parece ser relativamente fácil para la mayoría de los alumnos. Pero muy pocos pudieron resolver todos los ejercicios. Algunos tardaron más tiempo y por eso no pudieron resolverla en su totalidad. Algunos alumnos no entendieron que los ejercicios se extienden a tres páginas, pero esto mejoró después de incorporar los ejercicios de tanteo. Algunos maestros noruegos se han quejado de que en la enseñanza para principiantes sólo se usan letras mayúsculas. Los maestros que sepan que los alumnos no tienen experiencia con letras minúsculas deberían tener esto en cuenta. Basado en los resultados de la investigación, habría razón para preocuparse si un alumno trabaja lentamente, y por esta razón no llega muy lejos en esta sección. Es raro cometer muchos errores en esta sección si alguno los comete, habría razón para preocuparse. Alrededor del 40 % de los alumnos que usan letras latinas confundió la 'L' minúscula y

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.

Forveksling av ord som ligner hverandre av utseende

Forvekslingene av flere enn de ordene som er trukket fram på vietnamesisk, kan også 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 det er nærliggende å tolke dette som at elevene har prøvd å lese hele ordet på én gang, men ikke har lykkes 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 forveksling 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 delprøven 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 opp en fasit for at norske lærere som samarbeider med tospråklige lærere, også kan få en oversikt.

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 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. Ordkjedeoppgaven

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

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 lurer 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.

la mayúscula¹¹. Otra confusión común en este ejercicio son las letra ‘b’ y ‘d’, tanto minúsculas como mayúsculas. Una gran mayoría de los alumnos las confunden.

Sección 4. Escribir la última letra de una palabra

Hay diferencias llamativas entre los idiomas en esta sección. Fue más fácil para los alumnos turcos. El 29 % respondió correctamente todo el ejercicio, mientras que un solo alumno entre los vietnamitas, es decir, menos que el 1 %, tuvo todo correcto. Si un alumno resuelve una cantidad *relativamente* pequeña, probablemente haya razón para preocuparse. Esto significa que hay que compararlo con otros alumnos que utilicen su misma lengua.

En vietnamita, los alumnos cometen errores que no es justo considerar como tales. La ortografía vietnamita causa confusión entre letras que representan el mismo sonido. Tanto I como Y representan el sonido ‘i’ en vietnamita. El 23 % de los alumnos escribió I en vez de Y en ‘cay’. Lo mismo se puede ver en español, donde prácticamente todos escribieron I en vez de Y en ‘rey’. La articulación doble al final de la palabra ‘tóc’ también causó muchas confusiones en las pruebas en vietnamita. Algunas de estas confusiones deberían ser consideradas como una señal de desarrollo positivo en la percepción de sonidos. Uno de los alumnos vietnamitas escribió primero la letra G, luego la P, y al final, la K en vez de C en la palabra ‘tóc’. Estos intentos indican que este alumno va bien encaminado en su desarrollo fonológico. Propuso letras que son muy parecidas a la respuesta correcta. La pronunciación al final de ‘tóc’ es un sonido ‘k’ que se pronuncia junto con un sonido ‘p’. Una pronunciación paralela como esta se llama articulación doble¹². El 10 % de los alumnos vietnamitas escribió P en vez de C en ‘tóc’. En segundo grado, esto debería considerarse un error positivo.

El sonido ‘p’, en vietnamita, se pronuncia sin explosión dentro de la boca (Huseby, 1991). El aire se detiene dentro la boca y por esto, es más difícil escuchar el sonido. Esto podría ser la razón por la cual el 32 % de los alumnos vietnamitas escribió la letra M en vez de la P al final de las palabras ‘dép’ y ‘náp’. El sonido nasal de ‘m’ se produce en el mismo lugar de la boca que ‘p’. Cuando el aire se detiene en la boca, con poco aliento en el sonido ‘p’, casi no hay diferencia entre ‘p’ y ‘m’ (esto, en vietnamita).

En albanés, el 11 % de los alumnos escribió S en vez de Z en la palabra ‘dredhëz’ (frutilla). Puede deberse a la influencia del noruego o a un problema para escuchar la diferencia entre estos sonidos. Alrededor de la misma cantidad de alumnos albaneses (el 10 %) escribieron U en vez de Y en ‘sy’ (ojo). También puede deberse a la influencia del noruego.

En turco, el 14 % de los alumnos escribió O en vez de U en la palabra ‘havlu’ (toalla). Como en el dictado de letras, probablemente esto se deba a la influencia del noruego. La última letra de ‘taç’ también le causó problemas al 14 % de los alumnos. El 8 % omitió

¹¹ El font en vietnamés es un font serif, con líneas pequeñas en las letras. Puede que esto haya ayudado a los alumnos vietnamitas a no confundirse entre la L minúscula y mayúscula. Solamente el 11 % de ellos cometió este error.

¹² Olav Huseby (1991) escribe más sobre articulación doble en su gramática vietnamita.

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.

esta letra y el resto escribió C¹³ o ‘ş’. Esta última confusión es muy razonable, ya que ‘ç’ se pronuncia como una mezcla entre t y ‘ş’.

En somalí, ciertos sonidos son difíciles, aún para alumnos con un desarrollo de lectura normal. El 13 % escribió H en vez de X en la palabra ‘ubax’ (flor), y la misma cantidad omitió esta letra.

En urdu, el 25 % de los alumnos de segundo grado escribió ر (re) en vez de ژ (re.). El último sonido se hace con la punta de la lengua hacia atrás (retroflex). No es fácil para los alumnos que aprendieron a leer en urdu distinguir entre estos dos sonidos al final de la palabra گُر (gur.). Además, el 18 % de ellos escribió ل (lam) en vez de ا (alif) en la palabra چولھا (chulha). Esta confusión es, también, señal de un desarrollo positivo. Es posible que los alumnos hayan escuchado el sonido ‘a’ en la palabra چولھا (chula) como corto y no escucharon en sonido ‘h’. Según la ortografía del urdu es razonable terminar con la consonante que uno escucha al final de la palabra cuando la última vocal es corta y por esta razón los alumnos escribieron ل (lam). Pero escribir ل (lam) también puede ser ا (alif) escrito al revés. El 12 % de los alumnos cometió este error en el dictado de letras. Pero la cantidad de alumnos que escribió ل (lam) en چولھا (chulha) es mucho más alta que la cantidad de alumnos que se confundió en el dictado. Y solamente el 3 % de los alumnos escribió la letra ل (lam) al revés en la palabra لڑکی (larki) cuando tuvieron que escribir la primera letra de la palabra. Así que, no se pueden explicar *todos* los errores como letras escritas al revés.

Sección 5. Leer palabras y señalar la imagen que le corresponda.

El maestro debe estar atento al hecho de que los ejercicios de lectura de palabras son los más difíciles. Es probable que los resultados promedio del ejercicio 5 son más bajos para los idiomas urdu y vietnamita que para los otros idiomas porque estas ortografías son algo menos transparentes, y por lo tanto, más difíciles para principiantes.

También, es importante estar atento a la posibilidad de que el alumno haya marcado la respuesta correcta al azar. Entonces, responder rápido puede hacer que un alumno tenga resultados más altos que el límite prefijado sin haber leído las palabras. Si un alumno tiene más de tres errores seguidos, es probable que haya estado respondiendo al azar. El maestro debe comparar los resultados de este ejercicio con los de los otros puntos, y también con su propia opinión sobre la habilidad de lectura alumno.

Sección 6. Marcar la palabra que corresponda a una imagen.

Lo que es válido para la sección número 5, también es válido para la sección número 6. Los alumnos pueden marcar la respuesta correcta al azar si lo hacen rápidamente y sin leer.

Señales de tono en vietnamita

En esta sección, los alumnos vietnamitas, tuvieron los resultados más bajos. Las señales de tono son importantes en la ortografía vietnamita, ya que sus palabras son cortas. Por

¹³ En árabe, curdo y urdu, se pronuncia como si la palabra estuviese escrita con ‘c’. Entonces, es posible que ‘tac’, para algunos alumnos turcos, pertenezca a un dialecto.

eso se incluyeron distracciones o palabras donde solamente las señales de tono son diferentes. Es posible que la sección 6 sea demasiado difícil para lectores principiantes. Escuchar y comprender la diferencia entre palabras con diferentes señales de tono es algo que los lectores manejan más tarde en el aprendizaje de la lectura y escritura. La mayoría de los alumnos vietnamitas pueden escuchar la diferencia entre los tonos al comenzar el aprendizaje escolar¹⁴, pero saber escribir esta diferencia tarda más tiempo que comprenderla al escucharla. Se puede comparar esta habilidad a la de manejar la diferencia entre una vocal larga y una corta en noruego. Maestros noruegos y pedagogos especializados calculan que la mayoría de los alumnos noruegos tardan aproximadamente dos años en manejar consonantes dobles. Pero parece que los alumnos noruegos monolingües pueden *escuchar* la diferencia entre una vocal larga y una corta al empezar a la escuela.

Confusión de palabras visualmente similares

La confusión de palabras (no solamente las ya mencionadas en vietnamita), puede deberse a que los alumnos intentan leer palabras enteras sin tener sus imágenes como referencia y así, marcan palabras parecidas. A esta edad la confusión es parte de un desarrollo normal de lectura. En albanés, el 11 % marcó *tigër* en vez de *thikë*. No sólo los alumnos con problemas cometieron este error. Las palabras son visualmente parecidas, ya que tienen tres letras en común. Al escucharlas no son muy similares, por eso los alumnos, probablemente, intentaron leer la palabra entera sin éxito. En turco, la palabra 'kutu' fue difícil. Aquí, también, una estrategia al leer palabras completas, sin manejarlas, puede explicar los errores. Por ejemplo, la confusión entre las palabras 'kutlu', 'kuyo' y 'kuzu'. En somalí, el mismo tipo de confusión existe entre los pares de palabras 'far' y 'faras', y 'miis' y 'muus'. En urdu, hay una cantidad considerable de confusiones entre ناک (nak) y ناگ (nag), پڑوس (paros) o پر (par) y پرس (pars).

Para tercer grado

En estas secciones se cuenta el número de respuestas correctas en cada alumno. No vamos a discutir el patrón de errores cometidos por estos. La prueba fue hecha de manera tal que las alternativas engañen al alumno si no lee atentamente. Un alumno que lee despacio no progresará mucho en la prueba.

La respuesta correcta es lógica para alguien que lee urdu, pero incluimos la solución para que los maestros de noruego, que trabajan junto con maestros de urdu, puedan tener un sumario.

La intención fue hacer las secciones de la prueba con una dificultad creciente. En cada sección, los textos son más largos. La cantidad de texto es mayor en la sección Enigmas. Esta puede ser la razón por la cual los alumnos urdus tienen un promedio más bajo en esta sección. Las secciones 3 y 4 fueron parejamente difíciles para los alumnos de los otros idiomas. Estas secciones evalúan diferentes aspectos del desarrollo de lectura. La correlación entre los dos ejercicios es considerablemente alta, pero no la más alta entre todos los ejercicios.

¹⁴ Suponiendo que el alumno sepa vietnamés. Pero es difícil decir qué tan fluido deben hablar vietnamés.

Sección 1. Cadena de palabras.

Esta sección es nueva y por ahora no incluimos resultados promedio o desviación estándar. Las respuestas fueron demasiado inconsistentes y quisiéramos seguir investigando. Hay una plantilla de corrección de respuestas correctas.

Sección 2. Leer frases

Las preguntas fueron formuladas de manera tal que son más difíciles hacia el final. Los alumnos musulmanes pueden confundir la imagen de un cine con una mezquita. Entonces, lo que los engaña es la imagen, no es un error de lectura.

Sección 3. Enigmas

Si los alumnos hicieron cruces en vez de líneas, porque el maestro no leyó la instrucción atentamente, no es posible corregir este ejercicio.

Este ejercicio, también, es de dificultad creciente. La pregunta 5 puede engañar a algunos alumnos. La respuesta correcta es la banana, que se puede ver verde o amarilla. El tomate es una distracción ya que en la cocina noruega se usan tomates rojos, no verdes. Pero existe la posibilidad de que algunos alumnos hayan pensado que los tomates también se comen verdes y por eso marcaron una línea hasta el tomate. También puede ser que hayan marcado la imagen más cercana, sin leer con mucho cuidado. Es difícil saber esto sin preguntárselo a los alumnos.

Sección 4. Colorear

En esta sección, la frase que figura en la mitad del texto es la más difícil. Hay que tener en cuenta que pocos alumnos entendieron que la ropa de una de las niñas tiene el mismo color que la gaseosa del niño. Entender que había que colorear tanto la corona como las sandalias, fue difícil para muchos alumnos. El maestro debe recordar que, en esta sección, es más fácil para el alumno, mirar las respuestas de sus compañeros.

Ordliste

Distraktor (“distractor”) 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 (doble articulación) To lyder uttales på én gang.

Dysleksi (dyslexia) 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 (fenómeno) 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 (fluido) Rennende, går av seg selv. En elev kan snakke eller lese flytende.

Fonologisk (fonológico) 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 (Lieberman, 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 yumusjak 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 (conciencia fonológica) Bevissthet om

1. at språklydene i ord kan være like eller forskjellige
2. 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/
3. 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:

1. at bokstaver kan representere språklyder og ord

Hukommelse (memoria) 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 ("diagnosticar") 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 (correlación) 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 (ortografía) Opprinnelig betyr ordet rettskrivning og stavemåte.

Prøve (prueba) 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** (secciones). Hver delprøve har flere **oppgaver** (ejercicios). Første kommer et par **øveoppgaver** (ejercicios de demostración ()). 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 (respuesta correcta) 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 (desviación estándar) Et statistisk mål som sier noe om hvor stor spredning eller forskjell det er på elevenes resultater.

Standardisering (estandarizar) 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 utarbeidningen 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 (específico) Særegen eller typisk (som ikke henger sammen med andre ting).

Tiltak (disposición) 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 (experimentación) 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.

Fasiter(Rettemaler) 2. klasse

Delprøve 1. Bokstavdiktat

1	B	T	P	D
2	K	G	Q	H
3	C	S	X	CH
4	B	P	V	F
5	B	P	D	G
6	I	J	U	Y
7	C	Z	CH	T
8	B	N	V	M
9	O	U	C	G
10	A	V	N	Z
11	V	Y	F	T
12	E	U	O	I
13	D	L	H	T
14	F	G	P	K
15	J	L	R	I
16	U	Y	I	V
17	CH	Z	C	X
18	Ñ	N	Z	X
19	J	LL	L	I
20	S	CH	C	F

Delprøve 2. Å skrive den første bokstaven¹ i et ord

• mano	hånd	M/m
• rana (sapo)	frosk (padde el. frosk)	R/r
• león	løve	L/l
• silla	stol	S/s
• hoja (pliego)	et ark (flere/en bunke ark)	H/h
• uvas	druer	U/u
• flor	blomst	F/f
• camisa	skjorte	C/c
• ballena	hval	B/b
• llave	nøkkel	LL/LI/ll
• dinero	penger	D/d
• escoba	kost	E/e

Delprøve 4. Å skrive den siste bokstaven² i et ord

1. sol	sol	L/l
2. tren	tog	N/n
3. nube	sky	E/e
4. tiza	kritt	A/a
5. rey	konge	Y/y
6. doctor	doktor/lege	R/r
7. árbol	tre	L/l
8. gafas (anteojos/lentes)	briller	S/s
9. jabón	såpe	N/n
10. correo	postkontor	O/o
11. mariposa	sommerfugl	A/a
12. bosque	skog	E/e

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

² Om eleven skriver store bokstaver og ikke små, regnes også det som rett.

Ordlesing

Deprøve 5. Ord til bilde

Øveoppgavene

A	botella flaske	bota støvel	zapato sko	vaca ku
B	leña ved	vaso glass	leon løve	elefante elefant

Delprøven

1	meta mål	silla stol	mesa bord	pelota ball
2	pijama pysjamas	mano hånd	luna måne	pie fot
3	soldado soldat	sol sol	luna måne	dinero penger
4	tapa lokk	bufanda sjerf	taza kopp	botella flaske
5	reina dronning	rana frosk	rey konge	pez fisk

6	vaso vase	flor blomst	caballo hest	vaca ku
7	cama seng	camisa skjorte	suéter genser	mesa bord
8	pera pære	gato katt	manzana eple	perro hund
9	sofá sofa	sello frimerke	silla stol	cartero postbud

10	tijera/s saks	tigre tiger	pizarrón tavle	camello kamel
11	rey konge	corona krone	mano hånd	reloj klokke
12	codo albue	círculo sirkel	chico gutt	chica jente

13	actor skuespiller	arco bue	flecha pil	lámpara lampe
----	------------------------------	-------------	---------------	------------------

14	mano hånd	bolsillo lomme	pantalon/es bukse	anillo ring
15	estrella stjerne	luna måne	espejo speil	ventana vindu
16	señora dame	diamante diamante	diente tann	boca munn
17	biblioteca bibliotek	bicicleta sykkel	libro bok	plancha strykejern
18	cordero lam	conejo kanin	perro hund	zanahoria gulrot
19	lluvia regn	bañera badekar	bandera flagg	toalla håndkle
20	castillo borg	caballo hest	anillo ring	cartera veske

Delprøve 6. Bilde til ord

Øveoppgavene

A	nueve ni	nube sky	nuca nakke	nudo knote
B	codo albue	correo postkontor	cordero lam	conejo kanin

Delprøven

1	ojo øye	oso bjørn	oreja øre	olla gryte
2	soda soda	sofá sofa	soga tau	sota knekt (i kortstokk)
3	reina dronning	rapa olivenblomst	rana frosk	rata rotte
4	sello frimerke	silbo plystre	silla stol	bolsillo flaske
5	gato katt	globo ballong	gallo hane	gafas briller
6	carta brev	casa hus	cama seng	calle vei
7	bota støvel	bote robåt	cabo ende, håndtak, +	boca munn
8	mentón hake	morrón paprika	mesón kro, vertshus	melón melon
9	horno komfyr	hora time	hongo sopp	hombre mann
10	diente tann	diamante diamant	dentista tannlege	diferente forskjellig

11	jamón skinke	portón port	jabón såpe	pantalón bukse
12	pato and	planeta klode	pluma fjær	plato tallerken
13	cartera veske	caja eske	carta brev	cartero postbud
14	dinero penger	dinosaurio dinosaur	dínamo dynamo	desayuno frokost

15	Colón Kolumbus	camión lastebil	corazón hjerte	camello kamel
16	zapatero skomaker	zancada sjumilssteg	zapato sko	zanahoria gulrot
17	llueca rugehøne	lluvia regn	llevar bære, bringe +++	llave nøkkel
18	bandido skurk	bañera badekar	barba skjegg	bandera flagg
19	flor blomst	fosforo fyrstikk	florero vase	flotador badering
20	caballo hest	camión lastebil	cepillo hårbørste	castillo borg
21	tapa lokk	taza kopp	lápiz blyant	tabla plate,++
22	escuela skole	escalera trapp/stige	escolar skolebarn	escape flukt/redde seg

Rettemaler 3. klasse

Delprøve 1. Ordkjeder

Spansk ordkjede

norsk oversettelse

Øveoppgavene

- flor malo avión
- lápiz bote luna
- seco león hoja

blomst dårlig fly
blyant støvel måne
tørr løve ark

Delprøven

- tigre rey pera
- uvas tiza duro
- sofá ratón pez
- alto llave come
- dedo taxi día
- reloj sello mesa¹
- casa gallo lleno
- bueno globo muro
- meta radio mano
- nube nuevo ola
- papa pie señor²
- fino río vaca
- sol boca árbol
- plato tarta abajo³
- largo bota cama
- fuera doctor luz
- dinero grande tren
- frío nada oso
- rodilla pan gato
- jabón leche león
- lluvia libro pato
- perro zapato ojo
- vaso melón caja
- calle silla carta

tiger konge pære
druer kritt hard
sofa rotte fisk
høy nøkkel spiser
finger drosje dag
klokke frimerke bord
hus hane full
god ballong mur
mål radio hånd
sky ny bølge
potet fot mann
tjukk elv ku
sol munn tre
tallerken kake ned
lang støvel seng
ute doktor lys
penge stor tog
kaldt svømmer bjørn
kne brød katt
såpe melk løve
regn bok and
hund sko øye
glass melon eske
vei stol brev

¹ Her kan det dannes to, men ikke tre andre ord: se (seg) og llore (gråt).

² Her kan en få ett, men bare ett annet ord: pase

³ Her kan en få et annet ord: lata

Delprøve 2. Setninger (Oversettelse til norsk)

- A María tegner.
B Her ser du to mus.
-

- 1 Karina løper.
- 2 Pedro skriver i en bok.
- 3 Her er tre epler.
- 4 Nora sitter på en hest.
- 5 I butikken er det mange fugler.
- 6 Dette er to fine fisker.
- 7 Skoen er ødelagt.
- 8 Amalia hjelper far med å bake en kake.
- 9 Héctor takker for en fin presang.
- 10 Det er morgen og alle elevene går til skolen.
- 11 José kom aller først til bussen.
- 12 Sara liker å spise når hun kommer hjem fra skolen.
- 13 Fuglene fløy tvers over vannet.
- 14 Hunden hoppet høyt opp i lufta.
- 15 Det kom så mye regn at det ble en elv i gaten.
- 16 Alle elevene i klassen fikk hver sin 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 Du kan bruke meg når det regner. Da blir du ikke så våt. Jeg er en...
- 4 Fargen min er gul eller grønn. Du kan spise meg, men ikke skallet mitt. Jeg er en...
- 5 Barn kan sitte på meg. Hvis noen dytter meg, kan jeg svinge fram og tilbake. Jeg er en..
- 6 Jeg viser filmer og nyheter. Du kan slå meg av eller på. Jeg er en...
- 7 Når folk skal ut og reise, kan de bruke meg. Jeg kjører på veien. Jeg er en..
- 8 Du kan lese i meg. Jeg blir kastet når alle er ferdig med meg. Jeg er en...
- 9 Når det er natt, kan du ofte se meg. Jeg lyser og kan bli stor og rund eller smal og tynn. Jeg er ...

Delprøve 4. Instruksjonsoppgave. Fargelegging

María spiser kake. Kjolen hennes er blå, og hatten hennes rød.

Pedro drikker grønn brus og har gul hatt. Buksa hans er blå. Fátima har på seg en buksedrakt med den samme fargen som brusen til Pedro. 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.

Registreringskjema for 2. trinn spansk

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

Elevens navn:

Trinn:

Skole:

	Antall mulige	Grense	Elevens skåre
Bokstavediktat	20	15	
feiltyper:			
Skrive første bokstav	12	7	
feiltyper:			
Koble store og små bokstaver	16	7	
feil/forvekslinger			
Skrive siste bokstav	12	9	
feil/forvekslinger:			
Ordlesing, ord til bilde	20	8	
forvekslinger			
Ordlesing, bilde til ord	22	4	
forvekslinger:			
Vurdering av arbeidet med prøven:	blid ☐	nøytral ☐	sur ☐

Eventuelle kommentarer

Registreringsskjema for 3. trinn spansk

Navn:

Trinn:

Delprøver	antall oppgaver	bekymringsgrense	elevenes skåre
Ordkjeder	24		
Setninger	16	8	
Gåter	9	2	
Fargelegging	9	3	
Elevens vurdering av arbeidet	blid ☐	nøytral ☐	sur ☐

Registreringsskjema for en elevgruppe, 2 trinn

[illegible]

Registreringsskjema for en elevgruppe, 3 trinn.

[illegible]

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 minoritetslever. 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 tilnæringsmåte. 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 en nettside for flerspråklige elever, foreldre og tospråklige lærere,

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 *Spansk i verden*, i ny utgave skrevet av Øyunn Rishøi Hedemann.

(Spesialutgave nr 21. februar 2010). Heftene er gratis og kan bestilles fra Fremmedspråkssenteret:

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