

Lærerveiledning
Kartlegging av leseferdighet
Trinn 2 og 3 på tyrkisk



Türçe okuma durum testi
İkinci ve üçüncü sınıflar için
öğretmen rehberliği

Kartlegging av leseferdighet på tyrkisk

Lærerveiledning for 2. klasse

Lærerveiledning for 3. klasse

2002

Türçe okuma durum testi

İkinci sınıflar için öğretmen rehberliği

Üçüncü sınıflar öğretmen rehberliği

2002

© Copyright Utdanningsdirektoratet

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

Kartlegging av leseferdighet på tyrkisk	2
<i>Innledning</i>	<i>2</i>
<i>Instruksjonen til elevene</i>	<i>2</i>
<i>.Prøven for 2. trinn</i>	<i>9</i>
<i>İkinci sınıflar için test</i>	<i>11</i>
1. Bokstavediktat	12
1. Harf yazma.....	13
2. Å skrive den første bokstaven i de ordene som bildene viser	14
2. Resimlerin gösterdiği kelimelerin ilk harfini yazmak	15
<i>Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare</i>	<i>16</i>
3. Kobling av store og små bokstaver	16
<i>Öğrencilerin bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için hazırlanmış alıştırma.....</i>	<i>17</i>
3. Büyük ve küçük harflerle bağlantı kurmak.....	17
4. Å skrive den siste bokstaven i ord	18
4. Kelimenin son harfini yazmak	19
5. Ord til bilde	20
<i>Vurdering av arbeidet med heftet.....</i>	<i>22</i>
Resme ait olan kelimeyi bulmak.....	23
<i>Prøven for 3. trinn</i>	<i>24</i>
<i>Üçüncü sınıflar için test</i>	<i>25</i>
<i>Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare</i>	<i>28</i>
<i>Öğrencilerin bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için hazırlama alıştırması.....</i>	<i>29</i>
1. Ordkjeder	30
1. Zincirleme kelimeler	31
2. Setningsforståelse.....	32
2. Cümleyi anlama	33
3. Fortellende tekst. Gâter	34
3. Anlatımlı metin. Bulmaca.....	35
4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging	36
<i>Vurdering av arbeidet med heftet.....</i>	<i>36</i>
4. Yazılı talimat. Boyama alıştırması	37
<i>Kitapçıkla çalışmanın değerlendirilmesi.....</i>	<i>37</i>
Retting og vurdering på norsk	39
Retting og vurdering på tyrkisk.....	52
Ordliste.....	66
Fasiter og registreringsskjema.....	68
Litteratur.....	78

Kartlegging av leseferdighet på tyrkisk

Innledning

Disse kartleggingsprøvene er utviklet som del av et prosjekt finansiert av Læringscenteret. Prosjektets formål har vært å utvikle metoder og materiell for å finne tospråklige elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker. Prøvene skal kunne brukes i en vurdering av leseferdigheter hos språklige minoritets elever som har fått leseopplæring på morsmålet og går i andre og tredje klasse.

Kartleggingsprøvene er utviklet på albansk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. De norske kartleggingsprøvene: *Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. klasse (1997)* har dannet mønster for kartleggingsprøvene på forskjellige førstespråk. Senter for leseforskning (SLF) har hatt ansvaret for utviklingen av de norske prøvene. Prosjektleder, cand paed spec Liv Bøyesen, har hatt ansvaret for utviklingen av prøvene på forskjellige førstespråk. Hun har hatt faglig tilknytning til og samarbeid med SLF.

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

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

Instruksjonen til elevene

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

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

Tospråklige elever som har vært med i prosjektet, har tatt prøvene på slutten av skoleåret i andre og tredje klasse. Andre- og tredjeklassinger som har fått leseopplæring på førstespråket (morsmålet) bør derfor ta prøvene mellom april og juni. Andreklasseprøven kan også brukes overfor tredjeklassinger. Da kan prøvene gi mer informasjon om hvor langt tredjeklasseelevene er kommet i lesing.

Türkçe okuma durum tespiti

Giriş

Bu durum tespit testleri, Öğrenim Merkezinin finanse ettiği projenin bir parçası olarak geliştirildi. Projenin başlıca hedefi, okuma özürü geliştirme riskinde olan iki dilli öğrencileri bulmak için metod, araç ve gereç geliştirmektir. Okuma testleri, anadilinde okuma yazma eğitimi almış ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma becerilerini değerlendirmekte kullanılabilecektir. Okuma testleri Arnavutça, Somalice, Türkçe, Urdu ve Vietnamca da geliştirildi. Norveççe testler; *Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. Klasse (1997)* örnek alınarak, bu anadillerde test geliştirildi. Okuma Araştırma Merkezi (Senter for leseforskning (SLF)) Norveççe testlerin geliştirilmesinden sorumludur. Değişik anadillerde okuma testlerinin geliştirilmesinden sorumlu kişi Proje lideri, cand paed spec Liv Bøyesen'dir. Okuma Araştırma Merkezine mesleki bağı olan Bøyesen, onlarla işbirliğinde bulundu.

Bilgisayar kuruluşu (Datatilsynet) projeyi onayladı, ve veliler çocuklarının projeye katılmalarına yazılı izin verdiler. İki dilli öğretmenler yoğun çalışarak çeviri yapıp, önerilerde bulunup, alıştırmaları proje lideriyle tartışmalarda bulundular. Onlar talimatların çevirisini de yaptılar. Başka ikidilli öğretmenler çevirileri inceleyip yorumlarını bildirirken, dil araştırmacıları tavsiyelerde bulunup uygun dil kullanımı hakkında kararsızlık olduğu zamanlar, yorum yaptılar. Flutra Jerliu, Enver Sefaj, Esad Osmani ve Flamur Maxhuni Arnavutça metin üzerinde çalıştılar. Ali Warsame, Mustafa Ahmed ve Osman M. Aden Somaliceyle çalışırken, Hussain Gulaid okuyup incelemesini yaptı. Gülcan ve Akın Taşdemir Türkçeye çevirirken, Sinan Çorbacıoğlu ve Filiz Öztürkten düzeltmesini yaptı. Masood Bhatti ve Rukhsana Arshad Urduca metinlerle çalışırken. Kihn Chan Truong, An Ngoc Do, Vu Duc Vuong ve Tuyet Huong Tran Thi çevirileri yapıp Vietnamca metinlerin hazırlanmasında katkıda bulunurken, Khang Ngoc Nguyen okuyup inceledi. Dil araştırmacıları olan Olaf Husby, Rrahim Perçuku ve Martin Orwin fikir verdiler. Metinlerin doğru, ancak kullanıcıların çoğu tarafından anlaşılır olması, bir hedefti.

Güney Norveçteki 12 şehir ve yerleşim birimlerinde ki anadili eğitimi danışmanları ve koordinatörler, testleri uygulamak için organize etmekte yardımcı oldular. İki dilli öğretmenler testleri uygulamakta, velilerle iletişimde ve öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede işbirliği yaptılar. Veliler soru formunu yanıtladılar. Yönetim ve öğrencilerin okullarındaki bazı öğretmenler, organize etmekte ve Norveççe testleri uygulamakta, verilen eğitim hakkında ki soruları yanıtlamakta ve öğrencilerin okuma becerilerini proje lideriyle tartışmakta, katkıda bulundular.

Öğrencilere talimat

Durum tespit testini uygulayacak olan öğretmenler, testi öğrencilere uygulamadan önce, bu yazıyı okumak zorundadırlar.

Test verildikten sonra, testi değerlendirecek olan kişi, öğrencilerin test sonuçlarını değerlendirme bölümünü, iyice okumak zorundadır.

Testler ne zaman ve hangi öğrencilere uygulanmalıdır?

Projeye katılan öğrenciler okuma testini ikinci ve üçüncü sınıfın bitimine doğru aldılar. Birinci dilde (anadilinde) okuma eğitimi almış İkinci ve üçüncü sınıf öğrencileri testi nisan ve haziran ayları arasında almalılar. İkinci sınıf denemesi üçüncü sınıflar için de uygulanabilir. O zaman üçüncü sınıfların okuma gelişmesinin hangi düzeye gelmiş olduğu hakkında, daha fazla bilgi edinmiş olunur. Bu özellikle de okuma gelişmesi yetersiz olan öğrenciler için, öğretmen öğrencinin sorunlarının harf, ses veya kelime okumakta olup olmadığını öğrenmek istiyorsa, tavsiye edilir. Anadilinde okuma gelişmesinin yavaş ilerlemesi, hem ders saatlerinin az olmasından hem de öğrencinin okuma özürü olmasından kaynaklanabilir.

Dette er særlig å anbefale dersom en elev er kommet kort i lese- og skriveutviklingen, og læreren ønsker å vite om eleven har problemer med bokstaver, enkelte bokstavlyder eller ordlesing. En langsom leseutvikling på førstespråket kan både skyldes at eleven har hatt lite timer i morsmålet, og at eleven har lese- og skrivevansker.

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

Kartlegging er ikke eksamen eller vanlig undervisning

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

Å ta prøvene må ikke gi elevene følelsen av å mislykkes

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

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

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

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

Testler ayrıca bireysel olarak daha büyük öğrencilere de uygulanabilir. O zaman öğretmen başlangıç okuma yazma düzeyinin, nasıl olduğunu öğrenebilir. Bu durumlarda ilk ve son harf yerine (ikinci sınıfların okuma testinin 2.ve 4.bölümleri) kelime yazmaları kullanmak, iyi fikir olabilir. Bu, öğrencinin yazı gelişmesi hakkında ve ses algılaması hakkında, öğretmene daha fazla bilgi verebilir. Bu tür bireysel ve araştırmacı inceleme, senenin her ayında yapılabilir.

Durum tespit testi bir sınav veya normal bir eğitim şekli değildir

Durum tespit testinin başlıca hedefi, öğrencilerin kendi başlarına neyi becerebildiklerini tespit etmeye çalışmaktır. Bu bir sınav değil, bir durum tespitidir. Yani okul ve öğretmenin, öğrencinin okumayı sökmeye hangi aşamaya geldiğini tespit etme çalışmasıdır. Öğrenci tek başına çalıştığında, ona neyin kolay ve neyin zor geldiğini bulmak istenmektedir. Norveç eğitim yasası gereği, öğrencinin kendi eğitim düzeyine uygun eğitim almaya hakkı vardır. Bu da öğrencilerin becerebildikleri ve beceremedikleri şeylere en uyumlu eğitimi almaları demektir.

Öğrencileri önceden teste çalıştırmak, testin hedeflediği düzey tespitini bozmak demektir. Bu da öğrencilerin hakkı olan kendi düzeyine uygun eğitim almalarını engelleyecektir. Öğretmen, bunun bilincinde olmak zorundadır.

Testi almak, öğrencide başarısızlık duygusuna sebep olmamalıdır

Normal olarak öğretmen, öğrencilerin verilen problemleri en iyi şekilde anlamalarına ve mümkün olduğunca fazla sayıdaki problemi çözmelerine çalışır. Ancak test esnasında, belirtilen yardımdan daha fazlası verilmeyecek ve öğrenciler birbirlerinden kopya çekmeyecektir. Alıştırmalar öyle hazırlanmıştır ki, pek çok öğrenci bunların tamamını yapamayacaktır. En sondaki alıştırmalar öğrencilerin çoğuna zor gelecektir. Belki de öğrenciler alıştırmaların çok azını çözebileceklerdir. Ancak yine de başarılı olmuşlardır. Bunu böyle bilmelidirler ki kendilerini başarısız hissetmesinler, ve durum tespit çalışması onların okuma hevesini kırmasın. Durum tespit çalışması öğrencilerin çalışmalarında daha ileriye gitmelerine yardımcı olacaktır.

İki dilli öğrenciler bu testi almakla, diğer iki dilli öğrencilerin yardım ve düzeylerine uygun eğitim almalarına katkıda bulunacaklardır. çünkü, test sonuçları, bu testin ölçülmek istenilen şeyi ölçmede ne dereceye kadar başarılı olduğunu tespiti yardımcı olacaktır. Bütün öğrenciler, test bittikten sonra, değerli katkıda bulunduklarının küçük bir belirtisi olarak hoşlandıkları bir faaliyetle ödüllendirilebilirler.

Hazırlama alıştırmaları, öğrencilere ne yapacaklarını anlama fırsatını verecektir

Öğrenciler kendi başlarına çalışacakları belirtilen yerlerde, yardım almayacaklardır. Ancak test sırasında neyin istendiğini anlamalarına fırsat verilmek zorunludur. Bu nedenle her bölümden önce hazırlama alıştırmaları yer almaktadır. Burada öğretmenin, bütün öğrencilerin alıştırmaları doğru anlamasına ve hazırlama alıştırmalarını doğru çözmesine dikkat etmeleri gerekir. Öğrencilerin birbirlerinden uzak mesafelerde oturmaları ve öğretmenin dediğini aynen yapmaları gerekir.

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

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

Det bør være to lærere sammen når elevene tar prøven

Prøven gjennomføres best av to lærere sammen. Det bør være tospråklig lærer (morsmålslærer) som kan språket i prøvene, og en annen lærer som kan hjelpe til med gjennomføringen. Gruppen bør ikke være for stor (mer enn 8-10 elever). Norsk som andrespråklærer, 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 standardspråklige formuleringer. Instruksjonene til øveoppgavene skal bli sagt to ganger. Dersom noen elever trenger enda flere gjentakelser etter dette, bør læreren merke seg hvilke elever det er som trenger gjentakelse.

Det løse arket brukes til å skille øveoppgavene fra de andre oppgavene. Bildene i delprøven *Bokstavediktat* er kontrollbilder. De brukes til å sikre at elevene er på riktig sted når læreren dikterer. Bildene skal ikke ha noe med bokstavene i diktaten å gjøre. Vær spesielt oppmerksom på dette. Bokstaver og bilder som hører sammen, kommer i delprøven *etter* bokstavediktaten. Det er viktig å vise elevene at noen av delprøvene går over flere sider. De må ikke stoppe opp etter første side. Men de skal vente når de er ferdige med en delprøve, og eventuelt tegne på arket.

Öğrenciler alıştırmalara ihtiyaç duydukları kadar süre kullanamazlar. Her bölüm için talimatta verilen süre dolduğunda, öğretmen devam edecektir. Öğrencilerin strese sokulmamaları önemlidir. Bunun için alıştırmaların doğru cevabını bulamamaları durumunda, üzerinde fazla düşünmeden, devam etmeleri istenecektir. Cevaplandıramadıkları alıştırmaların olması çok önemli değildir, ancak alıştırmaları ellerinden geldiğince iyi cevaplandırmaya çalışacaklardır. Öğrencilerin test sırasında zaman zaman cesaretlendirilmeleri, motive edilmeleri, önemlidir.

İkinci sınıflar için olan testin birinci bölümü olan harf yazdırma alıştırmalarında, öğretmen, öğrencilerin hangi harfi işaretleyeceklerini söyleyecektir. Resimde belirtilen kelimenin ilk veya som harfi yazılacağında, öğretmen kelimeleri tek tek söyleyecektir.

Özellikle bir, iki, dört veya beş dakikalık çalışma süresi verilen bölümlerde, kendi başlarına çalışacaklarında doğru yerde başlayıp durmaları çok önemlidir. Her sınıf grubu için testin değişik bölümlerine ne kadar süre verileceği, belirtilmiştir. Süre dolduğunda öğretmenlerden birinin, öğrenciyle birlikte en son cevaplandırılan alıştırmaya işaret koyması iyi olur. Bu şekilde öğretmen daha sonraki alıştırmaların talimatına hazırlanırken, öğrencinin cevaplandırmaya devam etmesi bir sorun yaratmaz.

Öğrenciler testi alırken iki öğretmenin olmasında yarar vardır

Test en iyi şekilde iki öğretmen tarafından uygulanır. Öğretmenlerden birinin testin verildiği dili de bilen iki dilli öğretmen (anadili öğretmeni), ve test uygulanırken yardımcı olacak ikinci bir öğretmen olmalıdır. Öğrenci grubu büyük olmamalı (8 - 10 dan fazla olmamalı). İki dilliler için Norveççe öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin sınıf öğretmeni veya bir başka iki dilli öğretmen, işbirliği için uygun olabilir. Bir test kitapçığının uygulanması bir ders saatinden biraz fazla bir süre alır. Ancak durum tespit testinin yarısında bir ara vermenin yararı vardır. O zaman öğrenciler fazla yorulmazlar.

Öğretmen ve öğrenciye gerekli araç ve gereçler

Öğretmene gerekli olan: **Saniyeleri gösteren kronometre.**

Öğrenciye gerekli olan: Öğretmenin üzerine öğrencinin ismini yazmış olduğu birer durum tespit test kitapçığı, ve bir kırmızı ya da mavi renkli boya kalemi. Öğrencinin bir boş kağıda da ihtiyacı olacaktır. Bu kağıt renkli olsa daha iyi olur, çünkü öğretmen alıştırmaların nasıl yapılacağını anlatırken, öğrenci kağıdın altındaki alıştırmaları göremez. Kendi başlarına çalışırken kağıdı kaldıracaklar. Erken bitiren öğrenciler bu kağıda resim yapabilirler. Öğrenciler, hem alıştırmaların kolay düzeltilmesi hem de silgi kullanılmaması için, renkli kalem kullanacaklar. Değiştirmek, silmek istedikleri yerin tam üzerine bir çizgi çizip, doğru olan yere yeni bir çarpı, yeni bir harf yada yeni bir çizgi çizecekler.

Üçüncü sınıfların testinin en son bölümü için öğrencilere gerekli olan, daha önceden verilenlere ek gereçler: **Herbirine dört renkli kalem:** Bir kırmızı, bir sarı, bir yeşil ve bir mavi. Yani öğrencilere başlangıçta aldıkları bir renkli kaleme ek olarak, üçer tane de renkli kalem veriliyor. Bazı öğrencilerde renk körlüğü olabileceği göz önünde tutulmalı. Bu durum, değerlendirme sırasında onların test sonuçlarını etkilememelidir.

Öğrencilere talimat

Öğrencilere önce; ne olacağı, nasıl çalışacakları ve yanlışlarını nasıl düzeltecekleri bildirilecektir. Sonra da testin her bir bölümüyle ilgili talimatlar gelecektir. Resmi dille öğrencinin konuşma dili arasında farklılıklar varsa, açıklamalarda problem yaşanmaması için, öğretmen dikkatli biçimde resmi dilde kullandığı kelimeleri, çocuğun anlayacağı şekilde kullanma gerekliliği duyabilir. Hazırlık alıştırmalarıyla ilgili talimatların, iki kez tekrarlanması gereklidir. Bazı öğrencilerin daha fazla tekrara gereksinim duyması halinde, öğretmenin hangi öğrencinin daha fazla tekrarlamaya ihtiyacı olduğuna dikkat etmesi gerekir.

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 av hver oppgave. 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.

Boş kağıt hazırlık alıştırmalarını asıl alıştırmalardan ayırmak için kullanılacaktır. Testin *harf yazma* bölümündeki resimler, kontrol resimleridir. Bu resimler öğretmen okurken, öğrencilerin doğru yerde olmalarını sağlayacaktır. Resimlerle test edilen harflerin arasında herhangi bir bağlantı yoktur. Buna özellikle dikkat ediniz. Birbirlerine bağlantılı olan harf ve resimler ise, testin harf yazma bölümünden sonra gelen bölümündedir. Öğrencilere, bazı alıştırmaların bir sayfadan fazla yer tutabileceğini göstermek önemlidir. İlk sayfadan sonra durmamalılar. Ancak testin o bölümünü bitirdikten sonra, bekleyecekler ve isterlerse boş kağıda resim yapabilecekler.

Öğretmen her iki sınıf grubu için neler diyor

Öğretmen öğrencilere boş kağıt, renkli kalem ve durum tespit test kitapçıklarını dağıttıktan sonra ne olacağını anlatıyor. Öğretmen ana dilini kullanıyor:

Şimdi bir kitapçık, bir kağıt ve bir de renkli kalem aldın. Ben söyleyinceye kadar sayfayı çevirmeden bekleyeceksin. Biraz sonra resimlere bakıp, bazı alıştırmalar yapacağız, ama önce ben sizlere neler yapacağınızı anlatacağım. Ben sizlere sürekli olarak ne yapacağınızı söyleyeceğim.

2. sınıflar için

Harfleri bulacak ve çarpı işareti koyacak veya harfler yazacaksın. Ayrıca resimler ya da kelime bulup onlara çarpı işareti koyacaksın. Ben sizlere her alıştırma geldiğinde daha ayrıntılı şekilde söyleyeceğim. Yanlış yazarsan silgi kullanmayacağını bilmelisin. Silgi kullanmak çok fazla zaman alır. Değiştirmek istediğinde çarpının yada harfin üzerine bir çizgi çekecek, doğru bulduğun yere yeni bir çarpı koyacak yada harf yazacaksın.

İlk alıştırmalarda her zaman yardım alacaksın, ama daha sonra ise kendi başına çalışmak zorundasın. Ben söylemeden alıştırmalara başlamayacaksın. Başlanılacağına başla, zamannın bitiminde de dur veya stop derim. Alıştırmaları bitirip STOP yazılı yere geldiğinde, ben devam edin deyinceye kadar bekleyeceksin. O zamana kadar resim yapabilirsin.

3. sınıflar için

Şimdi bir kitapçık aldın, bu belki daha önce üzerinde çalıştığın kitapçıklara benziyordur. Her alıştırmanın başında birlikte çalışacağız. Bunu nasıl çalışacağınızı anlamanız için yapıyoruz. Daha sonra kendi başına çalışacaksın. Alıştırmaların hepsinde doğru cevabı bulmaya çalışacaksın. Küçük çizgi çekmek, çarpı koymak, uzun çizgiler çizmek ya da boyama gibi değişik şeyler yapacaksın. Bu nedenle söylediklerimi dikkatlice dinlemelisin. Sürekli ne yapacağınızı anlatacağım.

İlk alıştırmalarda her zaman yardım alacaksın, ama daha sonra ise kendi başına çalışmak zorundasın. Ben söylemeden alıştırmalara başlamayacaksın.

Başlanılacağına başla, zamannın bitiminde de dur veya stop derim. Alıştırmaları bitirip STOP yazılı yere geldiğinde, ben devam edin deyinceye kadar bekleyeceksin. O zamana kadar boş kağıda resim yapabilirsin.

Kitapçığı bitirinceye kadar böyle çalışacağız. Bir sürü alıştırma var. Bazı alıştırmaları bulamayacak ya da yapamayacak olursan, sonraki alıştırmalara devam et. Ama önce dene. Herkesin kendi başına çalışacağına, bildiklerini söylemek istesen bile sessiz olmak zorundasın

Prøven for 2. trinn

Delprøvene for 2. trinn er:

1. Bokstavediktat - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hver bokstav. Bokstavene gjentas én gang. (Side 1 - 3 i elevheftet)
2. Å skrive den første bokstaven i et ord - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hvert ord. Ordene gjentas én gang. (Side 4 - 5 i elevheftet)

Egen øveoppgave: Å sette kryss på bilder av en bestemt ting¹ - elevene får **1 minutt**.
(Side 6 -7 i elevheftet)

3. Å koble store og små bokstaver - elevene får **1 minutt**. (Side 9 -11 i elevheftet)
4. Å skrive den siste bokstaven i et ord - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hvert ord. Ordene gjentas én gang. (Side 12 -13 i elevheftet)
5. Å finne riktig bilde til et skrevet ord - elevene får **2 minutter**. (s. 15 -17 i e-heftet)
6. Å finne riktig ord til et bilde -elevene får **2 minutter**. (S. 19 - 21 i elevheftet)

Elevens vurdering av hvordan han eller hun synes det var å ta prøven

(side 23 i elevheftet)

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.

İkinci sınıflar için test

Testin ikinci sınıflar için olan bölümleri şöyledir:

1. Harf yazma- öğretmen her harf için yaklaşık **15 saniyelik bir süre** verecektir. Harfler yalnız **bir** kez tekrarlanacaktır.
2. Kelimenin ilk harfini yazmak - öğretmen her kelime için yaklaşık **15 saniyelik bir süre** verecektir. Kelimeler yalnız **bir** kez tekrarlanacaktır.

Özel hazırlama tasi: Beliri nesnelerin resimleri üzerine çarpı işareti koymak- öğrencilere **1 dakikalık bir süre** verilecektir.

3. Büyük ve küçük harfler arasında bağlantı kurmak- öğrencilere **1 dakikalık bir süre** verilecektir.
4. Kelimenin son harfini yazmak- öğretmen her kelime için yaklaşık **15 saniyelik bir süre** verecektir. Kelimeler yalnız **bir** kez tekrarlanacaktır.
5. Yazılı olan kelimenin doğru resmini bulmak- öğrencilere **2 dakikalık bir süre** verilecektir.
6. Resme ait olan kelimeyi bulmak- öğrencilere **1 dakikalık bir süre** verilecektir

Durum tespit test kitapçığını uygulamak bir ders saatinden fazla sürer. Ancak durum tespit testinin yarısında bir ara vermenin yararı vardır. O zaman öğrenciler fazla yorulmazlar.

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 blomsten (çiçek). 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 eggene (yumurta): Sett et kryss over bokstaven L. *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 ütü. Sett et kryss over bokstaven D

Bildene og bokstavene er:

• çiçek (blomst)	A
• yumurta (egg)	L
1. ütü (strykejern)	D
2. portakal (appelsin)	U
3. muz (banan)	Ğ (yumuşak)
4. elma (eple)	F
5. şemsiye (paraply)	Y
6. anahtar (nøkkel)	K
7. masa (bord)	H
8. top (ball)	Ş
9. pantolon (bukse)	R
10. diş (tann)	Ö
11. timsah (krokodille)	Ç
12. gömlek (skjorte)	J
13. kemer (belte)	B
14. gözlük (briller)	I
15. ayna (speil)	C
16. gemi (skip-båt)	M
17. balon (ballong)	G
18. araba (bil)	Ü
19. güneş (sol)	T
20. kelebek (sommerfugl)	S

1. Harf yazma

Kuş resminin üzerine parmağını koy. P harfinin üzerine çarpı işareti koy.

Not! Bu alıştırmada resim ve harf arasında bağlantı olmayacak. Resimler kontrol içindir. O resimler doğru harf sırasını bulmak için orada duruyor.

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve sadece ilk iki alıştırmayı görebileceğin şekilde kapat.

Öğretmen devam ediyor: Parmağını çiçek resmine koy. A harfinin üzerine bir çarpı koy. Eğer yanlış yazacak olursan, çarpının üzerine bir çizgi çekip, doğru olana yere, yeni bir çarpı koyabilirsin. *Tüm öğrencilerin doğru yere çarpı işareti koymasına dikkat edeceksiniz.*

Öğretmen devam ediyor: şimdi de parmağını yumurta resminin üzerine koy. L harfinin üzerine bir çarpı koy. *Tüm öğrencilerin doğru yere çarpı işareti koymasına dikkat edeceksiniz.*

Öğrencilere her alıştırma için yaklaşık 15 saniyelik bir süre verilecektir, fakat stres ortamı yaratmayın.

Öğretmen: şimdi biribirimize yardım etmeyi bırakıyoruz. Boş kağıdı kaldır ve kitapçığın altına koy. Parmağını ütü resmine koy. D harfinin üzerine bir çarpı işareti koy

Resimler ve harfler:

- | | |
|--------------------------|-------------|
| • çiçek (blomst) | A |
| • yumurta (egg) | L |
| 1. ütü (strykejern) | D |
| 2. portakal (appelsin) | U |
| 3. muz (banan) | Ğ (yumuşak) |
| 4. elma (eple) | F |
| 5. şemsiye (paraply) | Y |
| 6. anahtar (nøkkel) | K |
| 7. masa (bord) | H |
| 8. top (ball) | Ş |
| 9. pantolon (bukse) | R |
| 10. diş (tann) | Ö |
| 11. timsah (krokodille) | Ç |
| 12. gömlek (skjorte) | J |
| 13. kemer (belte) | B |
| 14. gözlük (briller) | I |
| 15. ayna (speil) | C |
| 16. gemi (skip-båt) | M |
| 17. balon (ballong) | G |
| 18. araba (bil) | Ü |
| 19. güneş (sol) | T |
| 20. kelebek (sommerfugl) | S |

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

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

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

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

Elevene får 15 sekunder pr oppgave.

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

Sett fingeren på bildet av masa. Skriv den første bokstaven i ordet masa. *Instruksjonen gjentaes for ordene som følger etter.*

Ordene er

ip (tau)

tyy /telek (fjær)

-
1. ütü (strykejern)
 2. yol (vei)
 3. saç (hår)
 4. masa (bord)
 5. inek (ku)
 6. fare (mus)
 7. kemer (belte)
 8. nehir (elv)
 9. duvar (vegg/mur)
 10. burun (nese)
 11. çorap (sokk)
 12. hedef (målskive)

2. Resimlerin gösterdiği kelimelerin ilk harfini yazmak

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve sadece ilk iki alıştırmaı görebileceğın şekilde kapat.

Parmağını ip resminin üzerine koy. şimdi dikkatlice dinle ve ip kelimesinin ilk harfini yaz. *Tüm öğrencilerin doğru harfi yazmalarını sağlayacaksınız.*

Öğretmen devam ediyor. Parmağını telek resmine koy. *Tüm öğrencilerin doğru harfi yazmalarını sağlayacaksınız.*

Öğrencilere her alıştırma için 15 saniyelik bir süre verilecektir.

Öğretmen: şimdi biribirimize yardım etmeyi bırakıyoruz. Boş kağıdı kaldır ve kitapçığın altına koy.

Parmağını masa resmine koy. Masa kelimesinin ilk harfini yaz. *Talimat aşağıdaki kelimelere göre tekrarlanacaktır.*

Kelimeler:

ip (tau)

tüy /telek (fjær)

-
1. ütü (strykejern)
 2. yol (vei)
 3. saç (hår)
 4. masa (bord)
 5. inek (ku)
 6. fare (mus)
 7. kemer (belte)
 8. nehir (elv)
 9. duvar (vegg/mur)
 10. burun (nese)
 11. çorap (sokk)
 12. hedef (målskive)

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

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

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

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

Læreren sier: Gå videre til neste side.

Læreren fortsetter: 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 blyanten (kalem). 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 appelsinen (portokal). 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 er de små, men du vil alltid finne igjen den samme bokstaven i rekken ved siden av. Husk at det er oppgaver på flere sider. Her er det seksten oppgaver til sammen. Ikke stopp før det står stop! Ta vekk det løse arket og begynn!

Öğrencilerin bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için hazırlanmış alıştırma

Hem ikinci hem de üçüncü sınıf test kitapçıklarında bulunan bu alıştırma, bir hazırlama alıştırmasıdır ve diğer deneme bölümleri gibi sonuçları değerlendirilmeyecek veya kaydedilmeyecektir. Bu alıştırma öğrencilerin bu şekilde çalışmalarında, bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için konmuştur.

Öğretmen: Kalemimi bırak ve dikkatlice dinle. Şimdiye kadar her soruda ne yapacağını söyledim. Fakat bundan sonraki üç bölümde, kendi başına birer veya ikişer dakikalık sürelerle çalışacaksın. Bazen dakikaların çok hızlı, bazen de yavaş geçtiğini düşünürüz. Şimdi yapacağın çalışma, sana ne kadar hızlılıkta çalışman gerektiğini gösterecektir.

Gelecek iki sayfada bir çok değişik resimler var. Onların bazılarına çarpı işareti koyacaksın. Yakında hangi resimlere çarpı işareti koyacağını söyleyeceğim. Size bir dakikalık bir süre vereceğim. Ben stop demeden önce çalışmanı bitirirsen, kalemimi bırakıp sessizce bekle.

Öğretmen: Bir sonraki sayfaya devam et.

Meyve nedir biliyorsun? Gördüğün meyve resimlerinin üzerine çarpı işareti koy. Birinci sayfadan daha fazlasını yetiştirebilirsen, ikinci sayfaya devam et.

3. Büyük ve küçük harflerle bağlantı kurmak

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve sadece ilk iki alıştırmaı göreceğin şekilde üzerini kapat.

Öğretmen devam ediyor: Kalem resmine parmağını koy. Önce yanında bir büyük harf görüyorsun. Sonrada bir dizi küçük harfler görüyorsun. Küçük harflerden biri büyük harfin aynısı. Ona çarpı işareti koy. Eğer yanlış yazacak olursan, onun üzerine bir çizgi çiz ve doğru olana yeni bir çarpı koy. *Tüm öğrencilerin doğru yere çarpı işareti koymalarını sağlayacaksınız.*

Öğretmen devam ediyor: Şimdi de portakal resmine parmağını koy. Yanında bir küçük harf görüyorsun. Daha sonra da bir dizi büyük harfler görüyorsun. Büyük harflerden biri küçük harfin aynısıdır. Ona çarpı koy. *Tüm öğrencilerin doğru yere çarpı işareti koymalarını sağlayacaksınız.*

Şimdi bunları yaptığın gibi, aynı şekilde birçok alıştırmaı bir dakikalık süre içinde yapacaksın, fakat ben söyleyinceye kadar bekle. İlk harfe bak ve yanındaki harfler dizisi içindeki aynı harfe çarpı işareti koy. Bazen harfler büyük, bazen de küçüktür, fakat sen daima harfin yanındaki harf dizisinin içinden aynı harfi bulacaksın. Birden fazla sayfada alıştırma olduğunu unutmayın. Toplam olarak onaltı alıştırma var. Stop yazısını görünceye kadar devam et.

Boş kağıdı çek ve başla!

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

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

Elevene får 15 sekunder pr oppgave.

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

Sett fingeren på bildet av el. Skriv den **siste** bokstaven i ordet el. *(Instruksjonen gjentaes for ordene som følger etter.)*

- at (hest)
- göz (øye)

-
1. el (hånd)
 2. top (ball)
 3. muz (banan)
 4. çit (gjerde) *(Kanhende elevene sier “direk”, men bruk ordet “çit “her.)*
 5. kedi (katt)
 6. saat (klokke)
 7. erik (plomme)
 8. alev (flamme(r))
 9. taç (krone) *(Dette er slik ordet står i ordbøkene, men mange lærere sier tac, som på arabisk. En kan godt gjøre elevene oppmerksomme på dette.)*
 10. aslan (løve)
 11. havlu (håndkle)
 12. kalp (hjerte)

4. Kelimenin son harfini yazmak

Bu bölümde, öğrenciler aşağıdaki kelimelerin son harflerini yazacaklar. Hazırlık alıştırmaları üzerinde titizlikle durmalı, ve burada kelimenin **son** harfinin yazılacağı vurgulanmalıdır.

Öğretmen: Parmağını at resmine koy. şimdi dikkatle dinle ve at kelimesinin **son** harfini yaz. *Tüm öğrencilerin doğru harfi yazmalarını sağlayacaksınız.*

Öğretmen devam ediyor: Parmağını göz resmine koy. şimdi göz kelimesinin son harfini yaz. *Tüm öğrencilerin doğru harfi yazmalarını sağlayacaksınız.*

Öğrencilere her alıştırma için 15 saniyelik bir süre verilecektir.

Öğretmen: şimdi biribirimize yardım etmeyi bırakıyoruz. Boş kağıdı kaldır ve kitapçığın altına koy.

Parmağını el resminin üzerine koy. El kelimesinin **son** harfini yaz. *Talimat aşağıdaki kelimelere göre tekrarlanacaktır.*

Kelimeler:

- at (hest)
- göz (øye)

-
1. el (hånd)
 2. top (ball)
 3. muz (banan)
 4. çit (gjerde)²
 5. kedi (katt)
 6. saat (klokke)
 7. erik (plomme)
 8. alev (flamme(r))
 9. taç (krone)³
 10. aslan (løve)
 11. havlu (håndkle)
 12. kalp (hjerte)

² Kanhende elevene sier "direk", men bruk ordet "çit "her.)

³ Dette er slik ordet står i ordboken, men mange lærere sier tac, som på arabisk. En kan godt gjøre elevene oppmerksomme på dette.)

Ordlesing

5. Ord til bilde

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

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

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

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

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

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

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

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

Kelime okuma

5. Kelimeden resme

Bu bir kelime okuma alıştırmasıdır. Öğrenciler her sırada okuduğu kelimeyi gösteren resmi bulacaklar. Öğrencilere ilk iki hazırlama alıştırmasında yardım edilecektir. Diğer alıştırmaları ise öğrenciler yardım almadan yapacaklar.

Öğrencilere bu bölümde çalışmaları için 2 dakikalık bir süre verilecektir.

Öğretmen: Boş kâğıdı çıkar ve yalnız ilk iki alıştırmayı görebileceğin şekilde kalan kısmın üzerini kapat.

A: Bu sayfanın en üstünde bir dörtgen görüyorsun. Bu dörtgenin içinde bir sözcük yazılı. Bunun yanında bir sıra dizi resim görüyorsun. Bu resimlerden bir tanesi okuduğun sözcüğü gösteriyor. Bu resmin üzerine büyük bir çarpı işareti koy.

(Hazırlama alıştırmasında öğretmen öğrencilerin doğru yeri işaretlemesine dikkat edecek ve neden diğer resimlerin olamayacağını açıklayacaktır.)

B: Öbür kelimeye bak, yani şuna; (öğretmen kitapçığı kaldırıp, doğru sözcüğü gösterecektir) Bunun yanında bir dizi resim görüyorsun. Bu resimlerden bir tanesi okuduğun sözcüğü gösteriyor. Bu resmin üzerine büyük bir çarpı işareti koy.

(Hazırlama alıştırmasında öğretmen öğrencilerin doğru yeri işaretlemesine dikkat edecek ve neden diğer resimlerin olamayacağını açıklayacaktır)

Aynı şekilde devam ederek, iki dakika içerisinde, bu ve diğer iki sayfadaki alıştırmaların, cevaplandırabildiğin kadarını cevaplandır. *(Burada öğretmen, test kitapçığını kaldırarak alıştırmaların üç sayfa olduğunu gösterecektir)* Fakat ben başla diyene kadar bekle. Önce yazılı kelimeyi oku, sonra yanındaki resimlere bak. Okuduğun kelimeyi gösteren resmi işaretle.

Kâğıdı çek ve başla!

6. Bilde til ord

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

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

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

A: Øverst på denne siden ser du første et bilde. Så ser du en rad med ord. Ett av ordene er det som bildet. 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 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. 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 denne siden ser du tre ansikter. Sett nå et kryss på det ansiktet som viser hvordan du likte å arbeide med oppgavene i dette heftet. Det ene ansiktet viser én som syntes det var bra eller fint, det i midten viser én som syntes det var sånn midt i mellom, og det siste ansiktet viser én som syntes det var dumt. Sett kryss på det ansiktet som best forteller hva du synes.

Resme ait olan kelimeyi bulmak

6. Resimden kelimeye

Bu da bir kelime okuma alıştırmasıdır. Ancak burada öğrenciler her sırada gördüğü resme ait olan kelimeyi bulacaklar. Öğrencilere ilk iki hazırlama alıştırmasında yardım edilecektir. Diğer alıştırmaları ise öğrenciler yardım almadan yapacaklar (toplam üç sayfa).

Öğrencilere bu bölümle çalışmaları için 2 dakikalık bir süre verilecektir.

Öğretmen: Boş kâğıdı çıkar ve yalnız ilk iki alıştırmayı görebileceğin şekilde kalan kısmın üzerini kapat.

A: Bu sayfanın en üstünde bir resim görüyorsun. Bunun yanında bir sıra kelime görüyorsun. Bu kelimelerden bir tanesi gördüğün resme aittir. Bu kelimenin üzerine büyük bir çarpı işareti koy.

(Hazırlama alıştırmasında öğretmen öğrencilerin doğru yeri işaretlemesine dikkat edecek ve kısaca nedenini açıklayacaktır.)

B: Öbür resme bak. Bunun yanında bir dizi kelime görüyorsun. Bu kelimelerden bir tanesi gördüğün resme aittir. Bu kelimenin üzerine çarpı işareti koy.

(Hazırlama alıştırmasında öğretmen öğrencilerin doğru yeri işaretlemesine dikkat edecek ve neden diğer kelimelerin olamayacağını kısaca açıklayacaktır.)

Öğretmen devam ediyor:

Aynı şekilde devam ederek, iki dakika içerisinde, bu ve diğer iki sayfadaki alıştırmaların cevaplandırabildiğin kadarını cevaplandır. *((Burada öğretmen, test kitapçığını kaldırarak alıştırmaların üç sayfa olduğunu gösterecektir))* Fakat ben başla diyene kadar bekle. Önce resme bak, sonra yanındaki kelimeleri oku. Gördüğün resme ait olan kelimeyi işaretle.

Kâğıdı çek ve başla!

Kitapçıkla çalışmanın değerlendirilmesi (Vurdering)

Öğrenciler kitapçığın bitiminde, alıştırmalarla çalışma konusundaki izlenimlerini bildirecekler.

Öğretmen: Bu sayfada üç tane yüz resmi görüyorsun. Bu kitapçıkla çalışmak sence nasıldı? Görüşlerini en iyi şekilde anlatan resme, çarpı işareti koy. Birinci yüz resmi bu alıştırmalarla çalışmanın “iyi” olduğunu gösteriyor, ortadaki resim, “fena değil” olduğunu, ve son yüz ise “kötü” olduğunu gösteriyor. şimdi senin görüşünü en iyi şekilde bildiren yüz resmine çarpı işareti koy.

Prøven for 3. trinn

Delprøvene for 3. trinn er:

Øveoppgave på **1 minutt**, som for trinn 2 (side 2 - 3 i elevheftet)

- | | |
|--|---|
| 1. Ordkjeder - | 2 minutter (s. 5 i elevheftet) |
| 2. Setningsforståelse - | 4 minutter (s. 6 - 9 i elevheftet) |
| 3. Fortellende tekst. Gåter - | 5 minutter (s. 11 - 13 i e-heftet) |
| 4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging - | 5 minutter (s. 14 - 15 i e-heftet) |

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.

Üçüncü sınıflar için test

Üçüncü sınıflar için olan testin bölümleri:

1 Dakikalık hazırlama alıştırması, bu alıştırma ikinci sınıf testindeki aynısı.

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| 1. Zincirleme kelimeler | 2 dakika |
| 2. Cümle anlama | 4 dakika |
| 3. Bulmacalar | 5 dakika |
| 4. Boyama alıştırması | 5 dakika |

Test kitapçığının uygulanması bir ders saatinden biraz fazla süre alır. Ancak durum tespit testinin yarısında bir ara vermenin yararı vardır. O zaman öğrenciler fazla yorulmazlar.

Üçüncü sınıflara testi vermeden önce, hem 2. hem de 3. sınıflar için olan talimatı iyice okuyun.

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

Hva slags prøve er det for 3.klasse?

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

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

Standardspråk og dialekt

Noen elever kan snakke annerledes enn enkelte lærere regner som korrekt og fint. De bruker andre ord enn det som står i bøkene. De har altså et muntlig språk som er forskjellig fra standardspråket de lærer på skolen. Mange språk har forskjellige dialekter. Norsk har mange dialekter. De siste 20 årene er det blitt vanlig at folk bruker dialekten sin og ikke skifter til en standard, når de for eksempel skal snakke i radio eller fjernsyn i Norge. Lærere skal vanligvis ikke rette på elevenes muntlige språk eller dialekt i norsk skole⁴. Men elevene skal etterhvert lære å følge vanlige rettskrivningsregler.

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

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

⁴ 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.

3. Sınıflar için test nasıldır?

Sınıflara verilecek olan test hem kelime okumayı, hem de metin okumayı ölçecektir. En önce öğrencilerin bir dakikalık sürenin ne kadar olduğunu algılamaları için, bir hazırlama alıştırması verilecektir. Daha sonrada zincirleme kelimeler denilen alıştırma verilecektir. Burada yan yana ara verilmeden yazılan üç kelime birbirlerinden ayrılacak ve böylelikle her kelime kendi başına kalmış olacaktır. Bu bir tür kelime okuma alıştırmasıdır. Talimatın iyi uygulanmasına dikkat edilmesi önemlidir, çünkü bu alışırtmaya öğrenciler yabancılik çekebilirler.

Basit yazılmış metinleri okuyabildiklerini görebilmek için, öğrencilere cümleler okutulacaktır. Bundan sonra da bulmaca alıştırması denilen alıştırma gelecektir, bu alışırtmalar aracılığıyla öğrencilerin kısa parağrafları ne derece okuyabildikleri görülecektir. Bu alışırtmada öğrencilerden biraz daha fazla düşünmeleri ve mantık yürüterek doğru cevabı bulmaları beklenmektedir. Son olarak ta öğrencilere, önceki yazılardan daha uzun olan, ve verilen bilgilere dayanarak çözülecek olan bir resim boyama alıştırması verilecektir. Burada, yazının ortasında biraz daha karmaşık olan bir kaç cümle vardır.

Standart dil ve lehçe

Bazı öğrenciler bazı öğretmenlerin doğru ve güzel saydığı şekilden farklı konuşabilirler. Kitaplarda yazılan kelimelerden farklı kelimeler kullanıyorlar. Yani onlar, okulda öğrenilen standart dilden farklı konuşuyorlar. çoğu dillerin farklı lehçeleri vardır. Norveçcede pek çok lehçe vardır. Son 20 yıldır Norveç'te örneğin radyoda veya televizyonda insanlar söyleyeceklerini standart dile çevirmeden, kendi şivelerinde söylüyorlar. Örneğin öğretmenler okulda öğrencilerin konuşma dillerini veya şivelerini düzeltmeyecekler. Fakat öğrenciler yazı dilinde doğru yazı kurallarını öğrenip kullanacaklar.

Durum tespit testi uygulanan beş dil grubunun hepsinde de şive farklılıkları vardır. Bu nedenle testleri kullanan öğretmenler şunun bilincinde olmalı:

Bu durum tespit testleri kitap değil, okuma testleridir, Buradaki hedef öğrencilerin standart dili öğrenip öğrenmediklerini bulmak değil, öğrencilerin okuyup okuduklarını anlayıp anlayamadıklarını tespit etmektir. şayet öğrenciler günlük konuşma dilinde testte kullanılan kelimelerden farklı kelimeler kullanıyorlarsa, test okuma testi değil, yalnızca bir kelime dağarcığını ölçme testi olur. Bu ikidilli öğrencilerin, çoğu kelimeleri bilmedikleri halde, Norveççe okuma testine tabi tutulmaları gibi olur. Bu nedenle öğrencilerin konuşma dilinde kullandıkları şivelerinde olan kelimeler, standart dilin arkasına parantez içine yazılmıştır. Bu özellikle Arnavutça için, ancak Urdu içinde geçerlidir. Coğrafi nedenlerle iki farklı standartlaşmış lehçenin bulunduğu durumlarda, bunlar taksim işaretiyle ayrılarak yazılmıştır. Bu özellikle Somalyaca için geçerlidir.

Aynı dili konuşan insanların hepsi renkleri aynı isimlerle tanımlamazlar. Bu nedenle öğrenciler tarafından sarı, kırmızı, yeşil ve mavi için kullanılan isimlerin hepsi alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenin önce renklerin isimlerini açıklaması, ve parantezlerin ve taksim işaretlerinin testte ne anlamda kullanıldığını açıklaması önemlidir. Renk ismi tanımlamalarının, öğrencilere dörder renkli kalem dağıtıldığında, tartışılması uygundur.

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

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

Oppgaven som både står i heftet for andre klasse og i tredjeklasseheftet er en øveoppgave som ikke skal skåres eller /registreres på den samme måten som de andre 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.

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.

Slå opp på siden med øveoppgaven.

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.

Öğretmen önce öğrencilere her iki sınıf seviyesi için ayrı ayrı olan “Öğretmen ne diyor” başlıklı talimatı verecektir.

Öğrencilerin bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için hazırlama alıştırması

Hem ikinci hem de üçüncü sınıf test kitapçıklarında bulunan bu alıştırma, bir hazırlama alıştırmasıdır ve diğer deneme bölümleri gibi sonuçları değerlendirilmeyecek veya kaydedilmeyecektir. Bu alıştırma öğrencilerin bu şekilde çalışmalarında, bir dakikanın ne kadar sürdüğünü algılamaları için konmuştur.

Talimat, öğrenciler alıştırmanın bulunduğu sayfaları açmadan önce verilecektir.

Öğretmen: Kalemimi bırak ve dikkatlice dinle. Kalan bölümlerde bir, iki, dört veya beş dakikalık sürelerle kendi başına çalışacaksın. Bazen dakikaların çok hızlı, bazen de yavaş geçtiğini düşünürüz. şimdi yapacağın çalışma, sana ne kadar hızlılıkta çalışman gerektiğini gösterecektir.

Gelecek iki sayfada bir çok değişik resimler var. Onların bazılarına çarpı işareti koyacaksın. Yakında hangi resimlere çarpı işareti koyacağını söyleyeceğim. Bir dakikalık süre içerisinde çalışacaksın. Ben stop demeden önce çalışmanı bitirmiş olursan, kalemimi bırakıp sessizce bekleyeceksin.

Alıştırmanın bulunduğu sayfayı açsınlar.

Meyve nedir biliyorsun? Gördüğün meyve resimlerinin üzerine çarpı işareti koy. Birinci sayfadan daha fazlasını yetiştirebilirsen, ikinci sayfaya devam et.

1. Ordkjeder

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

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

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

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

Elevene får to minutter på denne delprøven.

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. Zincirleme kelimeler

Bu alıştırma, öğrencinin kelimenin tümünü okuma yeteneği konusunda bilgi verecektir. Kelimeler bilinçli olarak bitişik yazılmıştır. Zincirleme kelimeler bitişik olduğu sürece anlamları yoktur. Öğrenciler zincirleme kelimeleri doğru yerlerinden, anlamlı tüm kelimelere ayıracaklar. Yani iki yerden çizgi koyarak kelimeleri birbirinden ayırıp, üç değişik (anlamlı) kelime çıkaracaklar.

Öğretmen ilk kelimeyi tahtaya yazıyor ve şöyle diyor: Bu kelimeye bakın. Burada kelimeler arasında aralık konulmamış. Şimdi birbirimize yardım ederek, her kelime arasına boşluk yerine, bir çizgi çizeceğiz. Bu üç tane gerçek (anlamlı) kelimelere ayrılacak. İlk çizgi nereye konulacak? (*Öğretmen birinci ve ikinci kelimenin arasına dikey bir çizgi çekerek gösteriyor.*) Öbür çizgi nerede olacak? (*Son iki kelimenin arasına öbür çizgiyi de çiziyor.*) Şimdi iki çizgi koyarak, üç tane kelime elde ettik.

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve ilk üç zincirleme kelimeyi görebileceğiniz şekilde geri kalanın üzerini kapat.

Şimdi kendin, tahtada yaptığımız gibi, birinci zincirlemeye iki çizgi koyarak üç kelime elde et. Şimdi de kendi başına, yanındaki iki alıştırma kelimeler arasına aralık yerine çizgiler koymayı dene.

(Öğretmen öğrencilerin doğru yerlere çizgi koymalarına dikkat edecektir)

Öğrencilere bu alıştırma için 2 dakikalık bir süre verilecektir.

Öğretmen devam ediyor: Şimdi bu sayfada kendi başına kelimelerin arasına çizgiler koyacaksın. Normal okurken yaptığın gibi sağa doğru devam ederek çalışmayı sürdür. Yapamadığın alışımlar olacak olursa, bir sonraki alıştırmaaya geç. Fakat zincirleme kelimelerdeki kelimelerin hepsini bulmayı dene. Bu çalışma için iki dakikalık bir süre verilecektir. Hepsini bitiremeyebilirsin, elinden geldiği kadarını yap. Herkes ne yapacağını anladı mı?

(Ne yapacağını anlamayan olacak olursa, öğretmen tekrar açıklayacaktır)

Kağıdı çek ve başla!

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.

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

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

(Læreren viser at det er fire sider):

Ta vekk arket og begynn!

2. Cümleyi anlama

Öğrenci her sırada önce bir cümle okuyacak. Daha sonra öğrenci okuduğu cümleyle ilgili resmi bulacak. Öğrenci hazırlama alıştırmalarından sonra geriye kalan alıştırmaları kendi başına yapacak.

Öğrencilere bu çalışma için 4 dakikalık bir süre verilecektir.

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve ilk iki alıştırmayı görebileceğiniz şekilde geri kalanın üzerini kapat.

A. Yiyen, okuyan, uyuyan ve resim yapan birilerini görüyorsun. Resimlerin üzerindeki cümleyi oku. Resimlerden bir tanesi bu okuduğun durumu gösteriyor. Uygun olan resme çarpı işareti koy.

Arayıp doğru resmi bul ve doğru olan resme büyük ve güzel bir çarpı işareti koy. Yanlış yere çarpı işareti koymuşsan, onun üzerine bir çizgi çekip, tekrar doğru olan yere çarpı işareti koymayı unutma. Burada sadece bir tane renkli kalem kullanacaksın.

Not! Öğretmen hazırlık alıştırmalarında herkesin doğru resme çarpı işareti koymasını sağlayacak ve nedenini anlatacaktır.

Bir sonraki alıştırmaya devam et, ve oradaki dört resme bak. Resimlerin üzerindeki cümleyi oku. Resimlerden bir tanesi bu okuduğun durumu gösteriyor. Uygun olan resme çarpı işareti koy.

(Öğretmen hazırlık alıştırmalarında herkesin doğru resme çarpı işareti koymasını sağlayacak ve nedenini anlatacaktır.)

Ben dur diyene kadar burada yaptığın alıştırmalar gibi bu ve diğer üç sayfadaki alıştırmalardan yapabildiğin kadarını yapacaksın. Ben dur deyince dört dakika geçmiş olacak. Alıştırmanın birini bitirdiğinde, bir sonraki alıştırmaya devam edeceksin. Bundan sonraki üç sayfada da olmak üzere toplam onaltı sıra alıştırma olduğunu unutma.

(Öğretmen dört sayfa olduğunu gösteriyor.)

Kağıdı çek ve başla!

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.

Delprøvetiden er fem minutter.

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

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

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

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

3. Anlatımlı metin. Bulmaca

Öğrenciler burada dokuz tane bulmaca (dedektif, hafiye alıştırması) çözecek ve mantık yürüterek cevaba ulaşacaklar. Öğrenciler her alıştırmaı okuduktan sonra “ben kimim?” sorusundan uygun olan resme doğru bir çizgi çekecekler. şayet cevabını, yani resimdekini yazı ile sorunun yanına yazarlarsa, yanlış sayılmaz.

Öğrenciler doğru cevabı arayıp bulmaya başlamadan önce, her alıřtırmada metnin **tamamını** okumalarının önemli olduğunu anlamaları gereklidir. Öğrencilerin cevabı sadece alıştırmanın hemen yanındaki resimde olmadığını, ve o sayfadaki **diğer** resimlerde de aramalarının önemini kavramaları önemlidir.

Öğrencilere bu çalışma için 5 dakikalık bir süre verilecektir.

Öğretmen: Boş kağıdı bul ve ilk alıştırmaı görebilecek şekilde kalanının üstünü kapat.

İlk alıřtırmaya bak. Bu bir yanıltıcı alıřtırmadır. Orada bir cümle var: “ben toprakta yetişirim”. Fakat, toprakta birçok şey yetişebilir, mantar ve çiçekler gibi, fakat diğer resimlerdekiler değil. şimdi aldatılmamak için okumaya devam etmelisin. şöyle yazıyor: “benim yeşil yapraklarım var. Ben kimim? “ Neyin yeşil yaprakları var ve toprakta yetişir? Mantar mı yoksa bıçak mı? Hayır, bu bir çiçek. “ Ben kimim” in olduğu yerden, doğru olan resme bir çizgi çek. Yani çiçeğe.

(Öğretmen hazırlama alıştırmasında herkesin doğru resme çizgi çekmesini sağlayacaktır.)

Ben dur diyene kadar bu sayfadaki ve arkasından gelen iki sayfada bulunan bulmacaların, yapabildiğin kadarını yapacaksın. Ben dur deyince 5 dakika geçmiş olacak.

Bir alıştırmaı bitirdiğinde bir sonrakine devam edeceksin. Toplam dokuz alıştırma var. Yanılgıya düşmemek için her alıştırmadaki yazının tamamını oku. Hepsini yetiştirebilirsen, toplam dokuz tane çizgi çekmiş olacaksın. Yanlış resme çizgi çekecek olursan, onun üzerini bir çizgiyle karala ve tekrar doğru resme çizgi çek. Her sayfadaki resimlerin **hepsine** bakmalısın. Sadece alıştırmanın hemen yanındaki resme bakacak olursan, burada da yanılabilirsin.

Kağıdı çek ve başla!

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.

Læreren sier:: Finn fram det løse arket og legg det inntil streken slik at du ser de første to setningene. (Læreren viser): Finn fram fargeblyantene, gul, rød, grønn og blå. (Dersom elevene bruker andre navn på farger enn standardbetegnelse, minner læreren om elevenes navn på fargene og standardnavnene og minner om parentesene):

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:

“Selma spiser en kake. Hun har blå kjole og rød hatt.”

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

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

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

Vurdering av arbeidet med heftet

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

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

4. Yazılı talimat. Boyama alıştırması

Öğrenciler bu alıştırma metnindeki talimata göre resmi boyayacaklar.

Bu alıştırmada maksimum zaman beş dakikadır. Öğretmen zamanın yarısı geçtiğinde, zamanın yarısının geçtiğini bildirecektir.

Öğretmen: Boş kağıdı çıkar ve ilk iki cümleyi görebileceğiniz şekilde çizgiye kadar kapat. *(Öğretmen gösterecektir):* Renkli kalemlerinizi çıkarın, sarı, kırmızı, yeşil ve mavi. *(Öğrenciler renklere standart renk isimlerinden başka isimler kullanıyorlarsa, öğretmen, öğrencilerin kullandığı renk isimlerini, standart isimleri ve parantez içindekileri hatırlatacaktır.)*

Sayfanın en üst tarafına ve onun yanındaki resme bak. Cümle, sana resmi nasıl boyayacağını anlatıyor. şimdi dikkatlice dinle:

Selma bir pasta yiyor. Onun mavi elbisesi ve kırmızı şapkası var.

Şimdi aynen orada yazılmış olduğu gibi boya. Selma kim? O, pastayı yiyen kişi. Sen onun ağzında pasta olduğunu görüyorsun. Elbise hangi renkte? Onun rengi mavi. şapka hangi renkte? Onun rengi kırmızı. şimdi aynen orada anlatıldığı gibi boya.

(Öğretmen, öğrencilerin başlayabilmelerini, elbiseye ve şapkaya doğru renk kullanmalarını sağlayacaktır.)

şimdi kendi başına çalışmaya devam edeceksin. Diğer çocuklara ait olan şeyleri ve bazı balonları boyayacaksın. Bu alıştırmayı bitirmen için sana beş dakikalık bir süre verilecektir. Ben zamanın yarısı geçtiğinde, sizlere haber vereceğim.

Kitapçıkla çalışmanın değerlendirilmesi

Öğrenciler her kitapçığın bitiminde, alıştırmalarla çalışma konusundaki izlenimlerini bildirecekler.

Öğretmen: Son sayfada üç tane yüz resmi görüyorsun. Bu kitapçıkla çalışmak sence nasıldı? Görüşlerini en iyi şekilde anlatan resme, çarpı işareti koy. Sence bu alıştırmalarla çalışmak “kötü” müydü, “fena değil” miydi, yada “iyi” miydi. şimdi senin görüşünü en iyi şekilde bildiren yüz resmine çarpı işareti koy. Eğer istersen bu çalışmanın niçin “kötü”, “fena değil”, yada “iyi” olduğu konusundaki görüşünü de yazabilirsin.

Innhold

Retting og vurdering.....	39
Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det.....	39
Det er mange forhold som påvirker hvordan elevene gjør det på prøvene	39
Noen av oppgavene er lette, mens andre er vanskelige for de fleste.....	39
Hvordan skåre resultatene	40
Rettemal (fasit) for bokstavedikater og ordlesingsoppgavene	40
Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene	40
Dysleksi og spesifikke vansker	41
Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?	43
Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?	44
Når er det grunn til bekymring for lesingen til en bestemt elev?	45
Elevenes resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen.....	45
Drøfting av de enkelte delprøvene	46
Delprøve 1. Bokstavediktaten	46
Delprøve 2. Å skrive første bokstav i et ord.....	47
Delprøve 3. Å koble store og små bokstaver, eller bokstaver i isolert form med bokstaver først i ord.....	48
Delprøve 4. Å skrive siste bokstav i et oppgitt ord	49
Delprøve 5. Ordlesingsoppgaven å sette kryss på bildet for et skrevet ord	50
Delprøve 6. Ordlesingsoppgaven å sette kryss på ordet til et tegnet bilde.....	50
Delprøve 1. Ordkjedeoppgaven.....	51
Delprøve 2. Setningslesing.....	51
Delprøve 3. Gåter	51
Delprøve 4. Fargelegging	51
Düzeltilme ve değerlandirme (Retting og vurdering, tyrkisk tekst).....	52
Ordlister	66
Rettemaler, 2. trinn	68
Delprøve 1. Bokstavediktater	68
Delprøve 2. Å skrive første bokstav i et oppgitt ord	69
Delprøve 4. Å skrive siste bokstav i et oppgitt ord	69
Delprøve 5. Ord til bilde.....	70
Delprøve 6. Bilde til ord.....	72
Rettemaler 3 klasse.....	74
Delprøve 1. Ordkjeder	74
Delprøve 2. Setninger	75
Delprøve 3. Gåter	75
Delprøve 4. Instruksjonsoppgave. Fargelegging	75
Registreringsskjema for 2. trinn, en enkeltelev	76
Registreringsskjema for 3. trinn, en enkeltelev	76
Registreringsskjema for en elevgruppe, 2 trinn.....	77
Registreringsskjema for en elevgruppe, 3 trinn.....	77
Litteratur:.....	78
Noen aktuelle nettadresser:	79

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 og i Læreplanen, L97 side 58. Opplæringsloven og forskriftene til den gjelder for alle barn som er i Norge, unntatt dem som er på ferie (kortere enn 3 måneder). Det betyr blant annet at barna har rett til tospråklig opplæring¹ og spesialpedagogiske tiltak slik loven og forskriften beskriver det². Resultatene må derfor brukes slik at de kan gi elevene et bedre tilbud gjennom god oppfølging. Det er viktig å fange opp elever som ser ut til å ha lese- og skriveproblemer tidlig. Erfaring og forskning sier at det nytter å gjøre noe for dem. Når noen elever får lave skårer, bør skolen tenke gjennom hva årsaken kan være. Hvordan er elevenes skole- og livssituasjon? Bør eleven henvises til videre utredning?

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

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

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. Blant annet 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 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. Oppgaven 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 oppgaven. Derfor blir det ikke oppgitt noen grenseverdier for denne foreløpig.

¹ Opplæringsloven § 2.8

² Når det gjelder lovgrunnlag og tilskuddsmidler, se NAFOs hjemmesider: www.hioa.no/nafo

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 hva som er vanlig ved en standardisering, og elevene er ikke valgt ut tilfeldig. Grensene må derfor betraktes som veiledende.

Rettemal (fasit) for bokstavdiktat og ordlesingsoppgavene

Det er laget en rettemal for hva som er rett svar på delprøvene bokstavdiktat og de to ordelesingsprøvene 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 ordlesingsoppgavene er rett svar uthevet. Norsk oversettelse av ordene står under oppgaveordene.

Hvilke bokstaver som er rett, når elevene skal skrive første og siste bokstav, eller koble bokstavene, sier seg selv ut fra instruksjonen. 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 entydig forhold mellom en bokstav og den språklyden³ som knyttes til bokstaven. Et godt eksempel på en entydig ortografi er tyrkisk. En bestemt bokstav kan stort sett bare leses på én måte. Ta for eksempel bokstaven 'ç'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 'ç'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

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

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

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

riktige, kan hun eller han velge mellom bokstavene 'k' og 'c'. Tyrkisk er derfor mer forutsigbart og en sier det er mer gjennomsliktig 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 gjennomsliktig 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 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 bokstavediktaten og i prøvene der elevene skal skrive første og siste bokstav i et ord. Det er også for å sikre at ordene skal være kjente. Men fordi elevene befinner seg i en språklig minoritetssituasjon, er det vanskelig å sikre at alle elevene faktisk kjenner de ordene som står i prøvene. Dersom elevene ikke kjenner ordene, kartlegger disse prøvene i større grad ordforråd enn leseferdighet. Se forøvrig kommentarene under instruksjonen til 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

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

⁷ Høien 1999, Snowling og Nation 1997

snakker om *spesifikke* lese- og skrivevansker. Ordet 'spesifikke' er brukt for å skille mellom det å bare ha problemer med lesing og skriving på et biologiske grunnlag, og det å ha en kombinasjon av problemer som også kan ha andre årsaker.

Det har vært vanlig å snakke om dysleksi der hvor elevene ikke har tilleggsproblemer. Men en slik avgrensning diskuteres blant fagfolk i dag. Omfanget av vansker, og hvordan den enkelte eleven rammes, er ikke den samme for alle. Men det viktigste er at det nytter å gjøre noe for de aller fleste av elevene med lese- og skriveproblemer. Les 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 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 'ayakkabı' 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–bı. Grunnen til at en slik elev har sagt ordet feil, kan være fordi det har vært vanskelig å oppfatte og holde fast på lydsammensetningen i dette ordet. Noen elever kan på denne måten ha større problemer enn andre med å få tak i og gjenta litt kompliserte ord, selv om de har hørt ordene flere ganger.

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

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).

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 etterhvert ikke nærmer seg norsk skrivemåte, kan det være grunn til bekymring.

Om en elev har dysleksi på førstespråket (morsmålet) vil eleven da også ha lese- og skriveproblemer på norsk? Både erfaring og teoretiske forklaringer sier: “ja, stort sett”, men dysleksien kan komme til uttrykk på en annen måte på norsk enn på morsmålet. Det kommer blant annet an på morsmålets ortografi og hvordan morsmålet er laget, sammenlignet med norsk. Trolig kommer det også an på hvor godt eleven 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.

Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?

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

Bokstavdiktaten prøver ikke å kartlegge om elevene kan alfabetet på rams. En leseforsker (Geva 2000) har undersøkt elever som lærer å lese på to språk samtidig. Hun har funnet at elever som kan ett alfabet allerede, ser ut til å overføre kunnskapen uten å lære neste alfabet på rams. Å ikke kunne rekkefølgen på et bestemt alfabet, er derfor ikke noe tegn på problemer for tospråklige elever. Men de fleste elever vil 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, halvvokaler og konsonanter, som 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 delprøvene 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 delprøvene. Denne vanskegraden ser også ut til å stemme med hvordan elevene har greid oppgavene. For ordlesing er det lagt inn ord som starter og slutter likt med det ordet som er riktig. Krysser elevene av for slike ord som ligner, kan dette tolkes som at elevene oppfatter lydene først i ord, men kanskje ikke sist i og i midten av ord. I den norske kartleggingsprøven utgitt av Læringssentret (Kartlegging av leseferdighet, 2. klasse, 2000) tilsvarende orddiktatene delprøvene å skrive første og siste bokstav i et ord. Men den norske diktaten er generelt vanskeligere for elevene, fordi det kreves at de skal skrive hele ordet rett, for å få oppgaven rett.

Tredjeklasseprøvene skal prøve å måle hvor godt elevene kan lese tekst. For tredje klasse er det også tatt med en 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 relativt få elever med i undersøkelsen for mindre språk. 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 i 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.

⁹ Ehri (1991)

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 instruksen 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 feilberegnet 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 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.

Elevenes resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen

Fordi elevene er tospråklige, må lærerne samarbeid om å vurdere elevenes resultater i lesing både på norsk og morsmålet. Det kan være lite ordforråd på morsmålet som gjør at en elev har vansker med morsmålsprøven, uten at det er snakk om spesielle problemer. Lærerne må likevel ikke bare ta norske kartleggingsprøver mekanisk på tospråklige elever. Har elevene nettopp kommet til landet, eller er kommet kort i sin norske språkutvikling av andre grunner, kan en slik mekanisk kartlegging bare gi elevene nederlagsfølelse uten at en får vite noe særlig om deres leseferdigheter. Men noen elever kan også lese på norsk. De kan ha overført sine ferdigheter i lesing til norsk når de har lært å lese på morsmålet. Noen kan også ha fått parallell undervisning på begge språk i andre klasse. I tredje klasse har de fleste tospråklige elever også hatt leseopplæring på norsk. Da kan det være forsvarlig å kartlegge elevenes leseferdigheter også på norsk. Har en elev ingen utslag på kartleggingsprøver på norsk, bare på morsmålsprøvene, er det som nevnt ingen grunn til å tro at eleven har dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker. En kan ikke sammenligne 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 andreklassingene 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 dikterer, vil elevene lett kunne forveksle bokstaver som står for den samme lyden. På vietnamesisk vil elevene da forveksle X og S, D og GI, C og K, I og Y. Slike forvekslinger er tegn på at eleven hører bokstavlyden, og ikke at det er bekymring for elevenes leseutvikling. 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 ک (kaf) og گ (qaf). Nesten halvparten av alle elevene som lærte å lese på urdu, har forvekslet disse to bokstavene. Dette er trolig fordi bokstavene høres veldig like ut. De lages på den samme måten, og det er liten avstand mellom stedene bak i munnen der språklydene lages. En fjerdedel av de elevene som har fått urduopplæring, har dessuten forvekslet گ (gaf) og ک (kaf). Dette skyldes trolig at bokstavene er like å se på, ikke at språklydene som hører til, er så like. For det er ellers bare 2% av andreklasseselever med leseopplæring på de øvrige språkene som har forvekslet G og K i bokstavediktaten. To av bokstavene for z-lyd , ظ (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.

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.

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 et sted midt mellom norsk U og Y. Videre har 17% av de tyrkisklesende elevene krysset av U istedenfor Ü. 11% av de elevene som leser på vietnamesisk 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 bokstavnavnet 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 bekymringseleven 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 bekymringseleven 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 ساپَکَل (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 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’.

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

Felles feiltyper i delprøve 1 og delprøve 2?

Ellers ser det ut til at bokstaver som var vanskelige for en del av elevene i bokstavdiktaten også var vanskelige i denne delprøven. Ca en fjerdedel av de urdu-lesende andreklassingene forvekslet bokstavene ک (kaf) og ق (qaf) i ordet ‘kursi’ (stol). Som nevnt under 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 ‘đèn’, (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 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 hvis en elev har mange forvekslinger, kan dette også gi grunn til uro. Noen av forvekslingene er likevel helt vanlige. Ca 40% av alle elevene

som leser med latinske bokstaver, forvekslet stor og liten 'L'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'. Den doble artikulasjonen 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 'dredhéz' (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 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.

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.

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.

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 چولہا (chulha). Denne forvekslingen kan være tegn på en god utvikling. Elevene kan ha oppfattet a-lyden i چولہا (chulha) som kort og ikke hørt h-lyden. Ut fra ortografien i urdu er det fornuftig å slutte med konsonanten en hører sist i ordet når sist vokal er kort, altså ل (lam). Men å skrive ل (lam) kunne også være en speilvending av å skrive ا (alif). 12% av elevene hadde en slik forveksling i bokstavediktaten. Men det er langt flere elever som har skrevet ل (lam) i چولہا (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. Ordlesingsoppgaven 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. Ordlesingsoppgaven å sette kryss på ordet til et tegnet bilde

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

Vietnamesiske tonetegn og andre tegn

På denne delprøven er gjennomsnittsskårene lavest for vietnamesisk. Tonetegnene er et viktig trekk i vietnamesisk ortografi, og vietnamesiske ord er korte. Derfor er det laget “forstyrre” (distraktorer) som bare er forskjellige i tonetegnene i denne delprøven. Men det kan være at denne sjette deloppgaven er blitt litt for vanskelig for begynnerlesere. Det å høre og vite forskjell på ord med forskjellige tonetegn kan 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 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 tigrer istedenfor thikë. Ordene ligner av utseende, for de har tre bokstaver felles. Lydmessig skulle de ikke være spesielt like, så dette er nærliggende å tolke dette som at elevene har prøvd å lese hele ordet på én gang, men ikke har lyktes helt. På tyrkisk kan ordet ‘kutu’ ha vært vanskelig. Men

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

også her er det nærliggende å trekke fram bruk av en ikke helt perfekt helordsstrategi, fordi forvekslingene har vært med ordene ‘kutlu’, ‘kuyo’ og ‘kuzu’. For somali finner en den samme typen forvekslingen ved ordparene: ‘far’ og ‘faras’, ‘miis’ og ‘muus’. Og for urdu finner en relativt mange forvekslinger av ناک (nak) og ناگ (nag), پڑوس (paros) eller پر (par) og پرس (pars).

Drøfting av 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 (fasit) 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.

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.

Düzeltilme ve değerlendirme (Retting og vurdering, tyrkisk tekst)

Öğrencilerin test sonuçlarını gözönünde bulundurup okuma konusundaki gelişmeleri hakkında fikir edinmeden önce, bu yazıyı okumak zorundasınız.

Durum tespit testleri yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olacaktır

Okumayı öğrenecek kişilerin başlangıçta zorlanmaları doğaldır. Okuma ve yazmayı öğrenmek çoğu öğrenciler için uzun zaman alır. İyi bir okuyucu olmak için, öğrencilerin çalışmaları gerekir. Durum tespitinin başlıca hedefi okuma yazmada diğer öğrencilerden daha fazla sorunları olanları bulmaktır. Bu öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim almaya veya özel eğitim alma hakları vardır. Bu eğitim yasasında ve müfredat programında L97'nin 58'inci sayfasında yer almaktadır. Eğitim yasası ve bunun yönetmelikleri Norveç'te bulunan bütün çocuklar için geçerlidir (üç aya kadar) tatilde olan çocuklar hariç. Bu demek oluyor ki yasada ve yönetmelikte açıklanan şekilde, çocukların iki dilli eğitime ve özel eğitim girişimine hakları vardır. Bu nedenle test sonuçları, daha iyi takip ederek öğrencilere daha iyi eğitim vermekte kullanılacaktır. Okuma, yazma sorunu olabilecek öğrencilerin erken tespiti önemlidir. Tecrübeler ve araştırmalar bu öğrencilere yardımcı olabilmenin mümkün olduğunu gösteriyor. Öğrenciler düşük sonuç aldıklarında, okul bu sonucun nelerden kaynaklanabileceğini düşünmeli. Öğrencinin okul ve yaşam şartları nasıldır? Öğrenci, açıklık kazanmak için, uzman kişilere havale edilmeli midir?

Öğrencilerin test sonuçlarını etkileyici unsurlar çok yönlüdür

Öğretmen, kendi izlenimlerine göre öğrencinin test sonucunun onun güncel becerilerine uygun olup olmadığını, değerlendirmek zorundadır. Öğrencinin test sonucunun beklenilenden farklı olabilmesinin sebepleri çoktur. Şayet öğretmen talimatı doğru uygulamamışsa, önce de bahsedildiği gibi, bu test sonucu değersizdir. Ancak sonucu etkileyici unsurlar şunlar da olabilir; stres, yorgunluk veya birbirlerine yakın oturarak başkalarına bakıp kopya çekmek. Bazıları ise gelişigüzel işaretlemiş veya tesadüf yanıtlamış olabilir. O zaman, test sonuçları öğrencilerin beceri ve bildiklerini yansıtmaz. Test esnasında olanları gözden geçirerek, test sonucunun testi uygulamakta yapılan hatalardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını bulmak önemlidir. Ayrıca anadilinde öğrencinin kelime dağarcığı yetersiz olabilir, veya devamsızlık nedeniyle anadilinde yeterince okuma yazma öğretimi alamamış olabilir. Başkaları ise yakın geçmişteki yaşadıkları olaydan etkilenerek, dikkatleri bozulmuş olabilir. Fakat bazılarının da okuma yazma sorunları olabilir. Buna okuma özürü veya belirli okuma ve yazma sorunu denir. Bu olay dünyanın her tarafında tanınmıyor, ve aşağıda daha yakından açıklanmaktadır. "Girişim ve fikir" adlı ayrı bir kitapçıkta, öğrencilerin okuma ve yazma yeteneklerini geliştirmek için nelerin yapılabileceği, veya bu tür bilgilerin nerede bulunabileceği, ele alınmıştır.

Alıştırmaların bazıları kolay, fakat diğerleri ise öğrencilerin pek çoğuna zor gelecektir

Teste katılan öğrencilerin tamamının bütün sorulara doğru cevap veremediklerinin bilincinde olmak önemlidir. İkinci sınıf testindeki önce gelen alıştırmalar, sona gelen alıştırmalardan kolaydır. Büyük ve küçük harf arasında bağlantı kurma bölümü çoğu öğrenciler için kolay gelmektedir. Latin harfli alfabelerde bulunan büyük ve küçük harf sistemi, Urdu alfabesinde geçerli olmadığı için, onlara verilen alıştırmalar farklı hazırlanmıştır. Orada kelimenin ilk harfi olması haliyle, serbest yazıldığı şekli arasında bağlantı kurulacaktır. Özellikle zaman alıştırması konduktan sonra, üçüncü bölümde zamanlama hatası daha az görülmektedir. Üçüncü sınıflar için ise, cümle okuma bölümünün en kolay bölüm olduğu görülüyor, fakat diğer bölümlerde farklılık gözleniyor.

Zincirleme kelimeler bölümünün, öğrencilerin yabancılık çektiği bir alıştırmaya türü olduğu görülüyor. Bazıları hepsini yapabilmiş, başkaları ise ne yapacaklarını anlamada zorlanmışlar. Bu nedenle bu bölüm için henüz sınır değerleri verilmemiştir.

Sonuçlar nasıl puanlandırılacaktır

Testin sonuçlarını bulmak için öğretmen, her bölümdeki doğru yanıtlanmış alıştırmaları sayacak ve elde ettiği sayıları ayrı ayrı kayıt edecektir. Aynı bölüm içindeki her alıştırmaya, aynı değerdedir. Fakat öğretmen ilk ve son harfleri yazacakları bölümdeki ve kelime okuma bölümündeki alıştırmaların, giderek zorlaştığının bilincinde olmalı. Teste katılan öğrencilerin her bir bölümde elde etmiş oldukları puanların ortalamalarını, aşağıdaki çizelgede görebilirsiniz. Puanların ortalama değerle arasındaki fark esas alınarak, hesaplanan ve standart sapma denilen değer bulunmuştur. Teste katılan öğrencilerin çoğu, standart sapma sınırları içindedir. Fakat % 20 civarı ise bu sınırın altında sonuç elde etmiştir. Bu standart sapma sınırının altına düşenleri yakından incelemekte yarar vardır. Bu nedenle bu değer alt sınır olarak belirtilmiştir. Fakat bu standartlaştırılmış bir sınır değildir. Standartlaştırabilmek için elimizdeki teste katılan öğrenci sayısı yetersizdir ve katılan öğrenciler gelişigüzel yöntemiyle seçilmemiştir. Bu nedenle belirtilen sınır şimdilik önerici bir sınır sayılmak zorundadır. Sonuçların daha güvenilir olması için, daha fazla sayıda test sonucunun toplanmasına, bir süre daha devam edilecektir.

Harf yazma ve kelime okuma bölümleri için düzeltme şablonu

İkinci sınıf testinin harf yazma bölümü ve kelime okuma bölümlerinin her ikisi için, doğru yanıtları belirten düzeltme şablonu hazırlanmıştır. Bunlar en son bölümdedir. Harf yazma bölümü için doğru harfler, kalın harflerle yazılmıştır. Doğru olan harfleri boyalamak, düzeltmeyi hızlandırması açısından yararlıdır. Kelime okuma bölümleri için de doğru olan kelimeler kalın harflerle yazılmıştır. Kelimelerin Norveççesi altına yazılmıştır.

İlk ve son harf yazma bölümünde ve harfler arasında bağlantı kurma bölümünde hangi harflerin doğru olduğu, verilen talimatla doğal olarak ortaya çıkıyor. Öğretmenlerin toplu halde görebilmeleri için alıştırmaların genel dökümü, bu bölümün sonundaki “Kelimelerin ilk ve son harflerini yazmak”

başlığı altında toplanmıştır. çocukların harfleri başlangıçta tersine yazması normal olmasına rağmen, tersine yazılmış harfler yanlış sayılacaktır. Doğru olmayan harfler, çocuğun sesleri anladığını gösterse de burada yanlış sayılacaktır. Bu biraz haksızca oluyor, özellikle de Vietnamca ve Urduca yazarlar için, fakat bu hem aşağıda, hem de her bölüm altında, ayrıntılıca açıklanmıştır.

Testin bölümleri her dilde aynı zorlukta değildir

Her dil için test sonucunun farklı olduğuna dikkat ediniz. Bu büyük ihtimalle yazı sistemlerinin farklı olmasından kaynaklanıyor. Fakat bunun okuma yazma çalışması için verilen ders sayısından, verilen eğitim ve velilerin çocuklarına okuma öğreniminde yardım etme imkanlarından da kaynaklanabileceğini gözardı edemeyiz. Öğrencilerin puanlarının yanlış yorumlanmaması için, başlangıçta yazı sisteminin çocukların okumasını nasıl etkilediğini bilmekte fayda vardır.

şeffaf ve şeffaf olmayan yazımlar

Bazı yazı sistemlerinde harf ve harf sesi arasında açık bir bağlantı var. Harf ve harf sesi arasında açık yazım bağlantısına güzel bir örnek Türkçedir. Bir harf genelde yalnız tek şekilde okunur.Örneğin “c” harfini ele alalım. Bu harf hangi harfle beraber yazılmış olursa olsun, aynı şekilde okunur. Türkçede “c” sesine başka bir harf kullanılmaz. Norveççede ise “c” farklıdır. Bu Cecilie de “s” sesi gibi okunur ve Carl da “k” sesi gibi okunur. Norveççede öğrenci “k” sesini yazacak olduğunda şayet yazılışını bilmiyorsa, iki değişik harf arasında seçim yapmak zorundadır “k” veya “c”. Türkçe bu nedenle daha önceden tahmin edilebilir bir dildir ve Norveççeye göre daha şeffaftır.

“K” sesi için iki harf yani “k” ve “c” arasında seçim yapma durumu, Vietnamca yazacak öğrenciler için de geçerlidir. Türkçede olduğu gibi harf sesi ve harf arasında açık bağlantı bulunmuyor. Bu demektir ki, başlangıçta kelime defalarca okunup aşinalık kazanılıncaya kadar hatalı yazıma yol açabilir. Yazım konusunda önceden tahmin edilemeyen dil olarak değerlendirilen ve okuma yazma öğrenen çocuklar için daha zor olan bir dil, İngilizcedir. Acemi okuyucular arasında İngilizce ve Almanca arasındaki farklılık incelenmiştir. İngilizce okuyan öğrenciler Almanca okuyarlardan daha fazla hatalı okuyorlar. Urduca da açık bağlantılı değildir. Örneğin “vav” harfi Norveç “v”si. “o”su veya “ş”su gibi okunabilir. “choti-je” ise “j” gibi, “i” veya “e” gibi okunabilir. Ayrıca Norveççe “z”, “s” ve “t” harfleri ise farklı şekillerde yazılır. Ve kelimelerdeki kısa sesli harfler Urduca da yazılmadığı için kelimeleri farklı okumak mümkündür. Urduçada, bir kelimenin hangi kelime olduğunu anlamak için, büyük oranda kelimelerin cümle içinde hangi dizilim sırasında olduklarına bakmak gerekiyor.

Kosovo Arnavutların çift harfleri “xh” ve “gj” aynı ses için kullanılıyor gibi duyuluyorsa da, Arnavutça ve Türkçe hemen hemen tek türlü yazılımlıdır. Diğer taraftan, Vietnamca tek tür yazılımlı değildir. Aynı harfsesine farklı harfler kullanılmakta; sadece “k” ve “c” harfleri için değil “i” ve “y” içinde. Ayrıca Vietnamcada çift telaffuz denen birşey var. Örneğin “c” harfi kelimenin sonunda belirli sesli harflerden sonra “k” ve “p” harflerinin karışımını şeklinde temsil ediyor. Bir bakıma “c” harfi bu durumda “k”sesinin yanısıra “p”sesinide temsil ediyor.

Somalice kısmen tek tür yazılımlıdır, fakat öğretmenler, Somalicede her sesli harfin iki farklı sesli harfi temsil eden harf sesi şeklinde algılanabileceğini bilebilirler. Bazı Somalili öğrencilere ve tek dilli Norveçlilere “maroodi” kelimesinde “oo” sesi Norveç “ç”sü gibi duyulur, “roob” kelimesindeki “oo”sesi ise Norveç “ş”sesine benzer.

Öğrencilerin kelime dağarcığı

Testler 2000 ve 2001 yıllarında uygulanmadan önce, bir grup öğrencil üzerinde denendi.

Bunun nedeni ise, kelimelerin öğrenciler tarafından tanınmasını sağlamaktır. Kelime okuma alıştırmalarındaki kelimelerin bir kısmı, harf yazma ve kelimelerin ilk ve son harflerini yazma bölümlerinde kullanılmıştır. Bu da öğrencilerin bu kelimelere yabancılık çekmemesini sağlamak içindir. Fakat çocukların dilleri azınlık durumunda olduğu için, bütün öğrenciler için kelimeleri tanımalarını sağlamak kolay değildir. Şayet öğrenciler kelimeleri tanımazlarsa, test okuma değil, kelime dağarcığını ölçme testi olur. “Üçüncü sınıflar için talimat altındaki, lehçe ve standart dil” başlığı altındaki yazıları oku.

Dysleksi ve belirli zorluklar

Test, okuma ve yazma özürlerini erken bulup, onlara yardımcı olma sebebiyle hazırlanmıştır. Bir çeşit okuma, yazma zorluğuna “okuma özürü” denir. Okuma özürünün aslında ne olduğunu ve hangi öğrencilerin bu sorunu olduğunu, araştırmacılar ve meslek erbabları arasında tartışılıyor. Fakat hemfikir olunan bir konu ise, okuma yazma sorununun dilin’den küçük parçalarına dayanmasıdır. Söz konusu olan durum ise, dilin seslerini algılama sorunları ve bu seslere bağlanan durumlardır. Fakat daha genel bilgi süreçleride sorun olması da söz konusudur. Ayrıca görme intibasının beyinde işlenmesinde sorun olmasıdır.

Okuma yazma sorununun beyinde biyolojik yanı da olması, ve bu durumun irsi olabilirliği de, geniş çapta fikir birliğine varılan konudur. Bazı meslek erbabları belirli okuma -yazma sorunundan bahsetmektedir. “Belirli” kelimesi yalnız biyolojik nedenlere dayanan okuma yazma sorunu ile problemlerin kombinasyonlarından oluşan diğer sebepleri ayırmak için kullanılmıştır.

Okuma yazma özürü terimi, buna ek olarak başka sorunun bulunmadığı durumlarda kullanılması yaygındır. Fakat bu sınırlama şimdi meslek erbabları tarafından tartışma yaratmaya başladı. Zorlukların boyutu, ve her öğrencinin bundan nasıl etkilendiği, herkes için aynı değildir. Fakat önemli olan şey ise, okuma yazma sorunu olan öğrencilerin çoğu için birşeyler yapmanın yararlı olmasıdır. Girişim ve fikir adlı kitapçıkta, daha neler yapabileceğinizi okuyunuz.

Okuma yazma özürü, ses bilgisel güçlük, kelime deşifreleme güçlüğü ve okuma sürecindeki öğelerde güçlük?

Okuma yazmaya süreç olarak bakmak olağandır. İlk etap gelişme süreçleridir. çoğu çocuk kitabın, yazının ve metnin ne demek olduğunu, çok küçük yaşta kavrar. Gitgide yazı işaretlerinin de ne olduğunu kavrarlar. İkinci etap da, bir anda oluşan şeyin, yani okumanın, karmaşık bir süreç olduğudur. Bu süreç gözün bir metni görmesiyle başlar ve kelimeye kadar, veya metindeki kelimelerin içinden veya dışından okunmasına kadar sürer. Sürecin okuma denmesi için bir olağan şart da kelimelerin bir dereceye kadar anlaşılmasıdır. Bu okuma ve deşifreleme sürecinde bir yığın şeyin aynı anda olduğu varsayılmaktadır.

Okuma yazma özürü olan kişileri tanımlamanın bir şekli ise, kelime okumada güçlüğü olan öğrencilerdir. Öğrencilerin kelimeyi nasıl okuduğunu takip etmek bu nedenle önemlidir. Bunların kelime okuma sürecinin bir veya birden fazla öğesinde güçlük çekebilecekleri düşünülmektedir. Bütün okumaya yeni başlayanlar başlangıçta biraz güçlük çektikleri için, okuma özürü olanlarla acemi okuyucuları ayırmak kolay değildir. Ayrıca öğrencilerin yaptığı bazı hatalar öğrencinin iyi bir okuma yazma süreci içinde olduğunu gösterebilir. Fakat önemli bir nokta ise, okuma özürü olan öğrenciler aynı eğitimi alıp, sorunu olmayan öğrenciler kadar yoğun çalışmalarına rağmen, okuma güçlüğü olmasıdır. Okuma özürü olan öğrenciler, genellikle okumada diğer öğrencilere göre daha geç okuma gelişimi göstermeleri, daha yavaş çalışmaları ve daha fazla hata yapmalarından anlaşılabilir. Onlar, bazı harflerin seslerini duyup seçmekte güçlük

ekebilir, hangi sesin hangi harfe ait olduėunu unutabilir ve harflerin seslerinden kelime oluřtururlarken problem yařayabilirler.

Harf sesleri problemine sesbilgisel problem denmektedir. Fakat bu sesbilgisel problemlili olan öğrencilerin sesleri telaffuz edemeyeceėi anlamına gelmez. Bir ğrenci Türkçedeki “ayakkabı” kelimesini “ayakbaki” olarak ileri okul yařlarına kadar telaffuz edebilir. Fakat bu ğrenci o kelimedeki seslerin herbirini tek tek çıkarmada glk ekmez. Kelime yavař yavař, tane tane parçalar halinde söylendiėinde, ğrenci kelimeyi doėru telaffuz edebilir. Öğrencinin kelimeyi yanlış söylemesinin sebebi, kelimenin içindeki seslerin birleřimini algılayıp hatırlamakta glk çekmiř olabilmesidir. Bazı ğrenciler kelimeleri birçok kez duymalarına raėmen, biraz karmařık kelimeleri doėru algılamakta ve tekrarlamakta öbür öğrencilerden daha bk problemleri olabilir.

Uzun kelimeleri anlama ve hatırlama problemleri de, normalde dildeki parçaların bir anda hatırlanmasında yařanan problemten daha bk problem olabilir. Burada söz konusu olan dil ve geçici olan bilgileri, hafızada tutma problemidir. Bu hafıza sesbilgisel süreçlerle çalıřtıėı düřünülmektedir. Bu tür sorunların mesleki terimi de, çalıřma hafızası problemidir.

Okuma yazma sorunu olan öğrencilerin hafızalarından doėru kelimeyi çıkarmaları ve tanıdık kelimeleri bile hatırlayıp hızlıca sıralamaları, onlar için problemlili olduėu gittikçe daha farkedilmiřtir. Bu tür sorunu olan öğrencilerin okuma yazmalarına bakarak dil sesleriyle sorunları olduėunu farketmek kolay deėildir. Bunlar okuyup yazarlarken yalnızca diėerlerinden çok daha yavař çalıřırlar. Bazı okuma yazma özürü olan öğrencilerin hem sesleri ayırıp algılamada problemleri vardır, hem de kelimeleri sessel olarak doėru hatırlamada problemleri vardır. Buna ift-problem denmektedir (double deficit)

Okuma zr ve iki dil?

Anadili Norveççe olmayan bir ğrencinin Norveççe yazma ve okumada problemi olması, okuma zrmdr? Bunun yanıtı genelde: “hayır, her halkrda deėil” Bařlangıçta kelimeleri yabancı, sesleri kendi diline yabancı olan bir dilde okuması kolay deėildir. Böyle bir okuma mekanik ve kesik kesik olur. Ancak bu problem aynı durumdaki herkes için geçerlidir. Burada sorun olan ikinci dil durumudur. Norveççe kelime daėarcıėı, gramer, dil sesbilgisi ve telaffuz konularında bilgi sahibi olmak muhtemelen faydalı olacaktır. Bu durumlarda verilen pedagojik yardım bu nedenle okuma özürü olan kiřilere verilenden farklı olmak zorundadır. řayet ğrenci kendi anadilinden etkilenererek bir süre yanlış yazıyorsa, rneėin Türk ğrencisi “broren min” yerine “borormun” yazıyorsa, bu da okuma özürü deėildir. Bu doėaldır. řayet gitgide yazması Norveççeye yaklařma göstermiyorsa, endiřelenmeye sebep olabilir.

Öğrencinin birinci dilinde (anadilinde) okuma özürü var ise, Norveççede de okuma özürü olur mu? Hem tecrübe hem de teoretik açıklama buna: “ evet, genelde” demektedir, fakat okuma zr, Norveççede anadilindekinden farklı řekilde ortaya çıkabilir. Bu Norveççeye göre anadilin yazımına ve yapısına baėlıdır. Bu muhtemelen öğrencinin anadilinde okumasının geliřme derecesine de baėlıdır. Okuma becerisini ikinci dile aktarması kısmen mümkündür. Ne kadar olduėu arařtırmacılarca tartıřılmaktadır. Fakat tek dilli Norveli okuma zrller, ikinci dil olan İngilizce ğreneceklerinde, yeniden okuma, yazma problemleri yařadıkları için, oflayıp puflarlar.

Okuma zrnn her iki dilde de kendini gösterme tahminine dayanarak, öğrencinin okuma yazmasını Norveççede de test yapmak faydalı olabilir. Bunun řartı tabii ki ğrencinin Norveeyi bir derece anlayıp, testin ona yenilgi duygusu vermemesidir.

Durum tespit testleri öğrenciler hakkında neler bulmaya çalıřacaktır?

Testin ayrı bölümleri öğrencilerin okumayla bağlantılı olan şeyleri bilip bilemediklerini ölçecektir. İkinci sınıf testinin ilk dört bölümü, öğrencilerin okuma ve yazmayı akıcı bilmelerini gerektirmiyor. Bu bölümler öğrencilerin harfleri tanıyabilmelerini ve kelimelerin seslerini algılayabilmelerini ölçecektir. Testler öğrencilerin sesbilgisel becerilerini yansıtmaya çalışacaktır. Kelime okuma bölümü ise öğrencilerin kelime okumasını ölçecektir.

Harf yazma bölümü öğrencilerin alfabeyi sırasıyla bilip bilemediklerini ölçmeyecektir. Bir okuma araştırmacısı (Geva 2000) aynı anda iki dilde okumayı öğrenen öğrenciler üzerinde araştırma yaptı. Yaptığı araştırmada öğrencinin bir dilde okumayı öğrendiğinde diğer dilde de alfabeyi sırasıyla bilmeden okuma becerisini diğer dile aktarabildiğini keşfetmiştir. Belirli bir alfabeyi sırasıyla ezberle bilmemek ikidilli öğrenciler için bir problem işareti değildir. Fakat çoğu öğrenciler gittikçe harfleri tanıyıp, isimlerini öğrenip, seslerini birbirinden ayırabilirler. Testteki harfler, öğretmenin söylediğine benzeyerek öğrencileri şaşırtacak nitelikte seçilmiştir. Harfler birbirine ya işitsel, ya da görsel olarak benzemektedir.

Norveççe okuma yazma dallarının birinde, harflere bağlı olan seslerin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu ses üzerine kurulmuş yazı sistemleri için geçerlidir, örneğin Latince ve Arapça gibi. Öğrencilerin kelime içerisindeki sesleri duymasını istediğimizde, kelimenin sırasıyla hangi seslerden oluştuğunu algılamalarını isteriz. Öğrenci okuyacağı kelimelerdeki sesleri birbiriyle bağlayarak okuyacağı düşünülür.

Ayrıca harf sesiyle harf isminin yakın bağlantısı bulunmakta. Ses tanıtımında, söylenmesi biraz zaman alan harflerin kullanılması, en kolay harflerdir. Bu sesli harflerin hepsi için geçerlidir. Sessiz harflerin ve yarım seslilerin; örneğin, y, l, s, f, m ve r seslerinin tanıtımı da kolaydır. Arnavutça da harflerin isimleri temsil ettiği sese çok yakındır. Türkçede de harfler Norveççeye göre daha kıvamlıdır. “k”, “l”, “m”, “n”, ve “r” harflerine “ke”, “le”, “me”, “ne” ve “re” denir. Norveççede ise bu harflere “kş”, “el”, “em”, “en” ve “er” denir. Okuma yazma eğitimi almış bir öğrenci şayet birbirine yakın sesli harfleri karıştırıyorsa, bu onun ses bilimsel probleminin olduğunun göstergesi olabilir.

Verilen bir kelimenin ilk ve son harflerini yazma bölümleri, öğrencilerin ses bilimsel gelişmelerini ölçmek için hazırlanan bir ölçme yöntemidir. Bir dilin sessel yapımı, öğrencilerin kelimelerdeki sesleri kavramalarında anlam teşkil edebilir. Türkçede kelimenin sonundaki sessiz harf önemlidir, çünkü ekler bu son harfe uygun eklenmektedir. Bu son sessiz harf de, arkasından gelen yeni eklere göre değişebilir. Bu durum Türk çocukların İngiliz çocuklara oranla neden son harfi daha kolay duymalarının bir açıklaması olabilir.

Genel olarak sesbilimsel gelişmede en erken birinci ses, sonra sonuncu ses, daha sonra da gitgide kelimenin ortalarındaki sesler farkedilir. Bu durum test bölümlerinin sıralamasını belirlemiştir. Bu zorluk derecesinde öğrencilerin yapabildiklerine uygun olduğu görülmektedir. Kelime okuma bölümündeki doğru yanıtı kelimedeki ilk ve son harf diğer alternatiflerdeki kelimelerin ilk ve son harfiyle aynı hazırlanmıştır. Öğrenciler doğru yanıt olan kelimeye benzeyen kelimeleri işaretlerlerse, bu öğrencilerin birinci sesi kavradıklarını, fakat son veya ortalarındaki sesleri kavrayamadıklarını gösterebilir. Öğrenim merkezinin yayımladığı okuma testindeki (Kartlegging av leseferdighet, 2. Klasse, 2000), kelime yazma bölümü, ilk ve son harfi yazma bölümlerinin karşılığıdır. Fakat Norveççe dikte etmek öğrenciler için genel olarak daha zordur, çünkü doğru yanıt sayılması için, okunan kelimenin tamamının doğru yazılmış olmasını gerektiriyor.

Üçüncü sınıf testi ise öğrencilerin bir metni ne kadar iyi okuyabildiğini ölçmeyi hedefliyor. Üçüncü sınıflar için kelimelerin okunmasını ve algılanmasını ölçecek bir alıştırmaya daha

eklenmiştir. O da zincirleme kelimelerdir.

İkidiilli öğrenciler için hazırlanan test ve konulan sınırlar ne derece güvenilirdir?

Testi kullanan herkes, bu sınırların tavsiye niteliğinde olduğunu, standartlaştırmaya dayanan sınırlar olmadığını bilmelidir. çünkü teste katılan öğrenciler tesadüfen seçilmemiştir. Pratik olarak mümkün olan şekilde seçilmişlerdir. Teste katılan öğrencilerin, beş ayrı dilde okuma yazma eğitimi alan bütün ikidiilli öğrencileri temsil ettiklerini söylemek mümkün değildir. Ayrıca teste katılan öğrenci sayısı da çok düşüktür. Bu Somalili öğrenciler için geçerlidir, özellikle de üçüncü sınıf öğrencileri için. Bir başka mesele ise testin hedeflediği şeyleri ölçüp ölçmemesidir. Bu hem okuma becerisini ölçebilme, hemde problemi olan öğrencileri bulabilme için geçerlidir. Bu test Norveççe testine dayanarak hazırlandığı için, okuma becerisini büyük derecede ölçtüğü görülmektedir. İki dilli öğretmenler de öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirdiklerinde, testin gösterdiği sonuçla iyi uyuştuğunu görüyoruz. Testin, problemi olan öğrencileri bulduğunu söylemek ise daha güçtür. Sınırlar geçici olarak konmuştur. Teste katılıp da endişe duyulmasına sebep görülen öğrenciler bulunduğu anda, bunlar daha yakından değerlendirme başlatılarak, inceleniyor. İki dilli öğretmenlerin değerlendirmesi, okulun değerlendirmesi ve uygulanan girişimler gözönünde bulundurularak, ve söz konusu olması halinde velilerin de endişe duydukları yönler testteki sonuçlarla karşılaştırılıyor. Ayrıca mümkün olduğunda Norveççe testi de uygulayarak sonuçlarını karşılaştırılıyor.

Bunlar ikidiilli öğrenci oldukları için Norveççede de okumalarının sonuçlarını bilmek önemlidir. Bazen öğrencilerin Norveççe testindeki sonuçları altsınırın üstünde oluyor. O zaman okuma yazma probleminin olması için endişe edecek durum olmadığı ortaya çıkıyor.

Fakat bazılarının her iki dilde de sonuçları çok düşüktür. Başkaları için ise, Norveççelerinin yetersiz olmasından dolayı, Norveççe testi uygulamak mümkün olmuyor. Anadilindeki testler uygulanmıştır, ve katılan öğrencilerin bazılarının sonuçları düşüktür. Son iki grup için anadilindeki testte düşük sonuç alan öğrencilerin okullarıyla kontak kurulmuştur. Sonucu düşük demek, bir veya fazla bölümlerde altsınırın altına düşmek demektir. Okulun ve öğretmenlerin endişeleriyle anadilindeki testteki düşük sonuçlar arasındaki uyum, iyi görünmekte. İstisna ise yalnız birkaç bölümlerde düşük sonuç gösteren az sayıda öğrencilerdir.

Norveççe testinde sınıra göre, anadilinden daha düşük sonuç gösteren bazı öğrenciler vardır. O zaman okul için önemli bilgi burada, öğrencinin okuma yazmasında değil Norveççesinin gelişmesinde yoğun çaba sarfedilmesinin gerekli olduğudur. Bazı öğrenciler ise başka testlerle de incelenmiştir. Bu endişe için sebebin olup olmadığını öğrenmek içindir. şimdiye kadar iyi uyum kaydedilmiştir ve anadilindeki testlerin, konulan sınırlarla problemi olan öğrencileri bulmakta kullanılabileceği görülmektedir. Bu tabii ki talimatın öğretmen tarafından doğru kullanımına bağlıdır.

Öğrencinin okuması için ne zaman endişelenme sebebi vardır?

Alt sınırlar ne derece kesindir? Endişelenmekten söz etmek için, bir öğrencinin anadilindeki testin, bir veya bir kaç bölümünde alt sınırın altında mı olması gerekiyor?

Yanıtı kesin değildir. Hangi bölümde alt sınırın altına düştüğüne ve diğer bölümlerde ulaştığı sonuçların seyrine bağlıdır. Bazı öğrenciler bölümlerin birinde rahatsız edilmiş veya alıştırmayı yanlış anlamış olabilir, buna karşılık diğer bölümlerde iyi sonuç elde etmiş olabilir. Öğrenciler sonuna doğru yorulup, son bölümde formsuz olmuş olabilirler. Süre alıştırmayı konmadan önce, öğrencilerin çoğu tahminen bağlantı kurma bölümünde, zamanlamayı yanlış yapmışlardı. Teste katılan öğrencinin biri 4'üncü bölümü galiba

yanlış anlamıştı, bu kız için okulun endişesi yoktu. çoğu bölümlerde düşük sonuç gösteren öğrencilerde ise, problem olduğuna daha emin olabilirsiniz. Ayrıca hata türü de aynı ise, örneğin aynı harf seslerinde hata yapmış ise, problemlili olduğuna daha emin olabilirsiniz. Zaten öğrencilerin durumunu tek bir teste dayanarak değerlendirmek mantıklı olmaz. En tehlikeli bölüm üçüncü bölümdür. Bu bölümde büyük ve küçük harfler arasında bağlantı kurulacaktır, veya kelimenin ilk harfi olması haliyle, serbest yazıldığı şekli arasında bağlantı kurulacaktır. Bu bölüm, diğer bölümlerle en az bağlantısı olan bölümdür. Burada, endişe duyulması gereken öğrencilerin hem yüksek hem de düşük sonuç elde ettikleri görülmektedir. Diğer bölümler arasındaki bağlantı (korelasyon) oldukça büyüktür. Ancak genel olarak sonuçları kesin olarak yorumlamaktan kaçınılmalı. çünkü altsınırlar tavsiye niteliğinde konmuştur, bu standartlandırılmış test değildir.

Öğrencilerin Norveççe testinde elde ettikleri sonuçlar, yorumlamada faydalı olabilir

Öğrencilerin ikidilli olmaları nedeniyle öğretmenler öğrencilerin hem Norveççede hem de anadilinde okumasını, birlikte değerlendirmek zorundadırlar. Anadili testindeki sonucun düşük olması, kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenler yine de iki dilli öğrencilere sadece Norveççe test vermemelidir. şayet öğrenci Norveç'e yeni gelmişse veya başka nedenlerden dolayı Norveççesi yetersizse, böyle bir mekanik test, öğrenciye yalnızca yenilgi duygusu vermeye yarar, okuma gelişmesini ölçmeye değil. Fakat bazı öğrenciler Norveççe de okuyabilirler. Anadilinde okumayı öğrenen öğrenci, okumayı Norveççeye de aktarabilir. Bazıları ise okuma yazma eğitimi ikinci sınıfta paralel olarak her iki dilde de almış olabilirler. Üçüncü sınıfta ise çoğu ikidilli öğrenciler Norveççe okuma eğitimi almış olurlar. O zaman testi Norveççede de almaları mantıklı olur. şayet öğrenci Norveççe testde altsınırın altına düşmüyorsa yalnız anadilindeki testde alt sınırın altına düşüyorsa, okuma özürü söz konusu değildir.

Direk olarak anadilindeki testle Norveççe testin sonuçlarını karşılaştırmak mümkün değildir. Her ne kadar testler aynı sistem üzerine yapılmışsa da sonuçların ortalamaları ve konulan alt sınır, azınlık dillerde yapılan testlerde daha düşüktür. Bu, iki dilli öğrencilerin daha az alıştırma yapmış olmalarıyla bağlantılı olabilir. Ayrıca testdeki kelimeler, Norveç'li öğrencilere hazırlanan Norveççe testine oranla daha zor olabilir. Bazı yazımlar ve diller, diğerlerinden daha zor sayılmaktadır. O zaman da öğrencilerin kısa mesafe kat etmesi beklenilir bir durumdur. Norveççe teste katılan öğrencilerle anadilinde teste katılan öğrencilerin eşit düzeyde olduğunun bir garantisi de yoktur. Bir yönden, teste katılanların çok başarılı öğrenciler olması da bir olasılıktır. Bu, her iki dilde de başarılı olmalarından, ve bir dilde yetkin oldukları ses bilgisini, diğer bir dile aktarabilmelerinden kaynaklanır. Başka bir yönden de, seçilen öğrenci grubunda. Norveççe teste seçilen gruba oranla, daha çok problemlili öğrenci bulunmuş olabilir. Bu da kimlerin anadilinde okuma, yazma eğitimi almaya seçilmesiyle bağlantılı olabilir. Öğrencinin azınlık dilli durumu, okuma yazma çalışması için verilen ders sayısı, verilen eğitim kalitesi ve velilerin öğrenciye okuma yazma eğitiminde destek ve yardımcı olma imkanları da, öğrencilerin okumada düzeyini etkileyici unsurlardır.

İkinci sınıf testinin tartışılması

Testin 1. bölümü. Harf yazma

Öğrencilerin görsel ve işitsel olarak harfler arasındaki farkı algılamalarını ve harfleri tanımlarını ölçmek

Bu bölüm problemlili öğrencileri bulabilecek bir bölüm gibi gözüküyor. şimdilik elimizde bulunan sonuçlara göre, bu bölüm bütün dillerde, çoğu öğrenciler için kolay gelmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık %17'si bu bölümün alıştırmalarının tamamını doğru yanıtlamıştır. Sonuç ortalaması 16, 17 harf civarındadır. İlk etapta bir öğrencinin bu bölümde çok hata ve karıştırma yapması, endişe için sebeptir. Endişe için bir başka sebep ise, öğrencinin harfleri atlamasıdır.

Ancak öğrencinin ne tür karışırtmalar yaptığı değerlendirilmelidir. Şayet öğretmen dikte ettirdiğinde harflerin isimlerini değil de harflerin seslerini kullanmışsa, öğrencilerin aynı sesi temsil eden harfler arasında karışıklık yapmaları doğaldır. Vietnamcada bu “x” ve “s”, “d” ve “gi”, “c” ve “k”, “i” ve “y” harfleri arasında karışıklık yapmak mümkündür. Bu karışıklıklar öğrencinin harf seslerini işitebildiklerini gösterir, okuma gelişimi için endişe işareti değildir.

Karıştırmayı kolay olan harfler

Aynı dil grubu içindeki birçok öğrenci bazı harfleri karıştırır. Urduca da bu, ک (kaf) ve ق (qaf) için geçerlidir. Urduca okuma eğitimi alan öğrencilerin yaklaşık yarısı bu harfleri karıştırmışlar. Bunun sebebi ise harflerin sesinin birbirlerine benzemesidir. Bunlar aynı şekilde oluşturulmakta ve bu seslerin oluşturulduğu, ağızın arka tarafındaki mesafe de kısadır. Urduca anadili eğitimi alan öğrencilerin dörtte biri de گ (gaf) ve ک (kaf) harflerini karıştırmışlar. Bunun sebebi büyük olasılıkla harflerin seslerinin benzerliği değil de, harflerin birbirine benzemesidir. Diğer dillerde ise harf yazımında, ikinci sınıf öğrencilerinin yalnızca %2 ‘si “g” ve “k” harflerini karıştırmışlar. Urduca alan birçok öğrenci “z” sesinin iki harflerinde ظ “zoe” ve ض “zoad”, karıştırmıştır. Ancak bu harflerin karıştırılması ses bilimsel açıdan problemin işareti değildir. Fakat bu karıştırmanın asıl sebebi ise ses benzerliği değil, harflerin yazılışındaki benzerliktir. Çünkü yalnızca bir öğrenci ض “zoad” la ز “ze” yi karıştırmıştır. Somalicede eğitim alan öğrencilerin %13’ü “k” ve “q”yü karıştırmıştır. Bu harfler sesleriyle Urduca dakilerle eş değerdedir.

Hangi dilde olursa olsun, sesli harfler arasında kısa ve uzun sesi duymak, 8 yaşındaki çocuklar için kolay değildir. Bu Somalicede okuyan öğrenciler için de öyle gözükmemektedir. Problemi olan öğrencilerden çok fazla bir oran “a” ve “aa”yı ve “i” ve “ii”yi karıştırıyor. Ayrıca Somalicede okuyan öğrencilerin %13’ü “i”yü “kh” ile karıştırmıştır. Bu harflerin sesleri ağızın aynı yerinde oluşturuluyor, fakat “kh” daha fazla titreşimle oluşuyor. Somalicede okuyan öğrencilerin %13’ü “kh” ile “x”ide karıştırmıştır. Bu sesler aynı şekilde, fakat biraz farklı yerlerde oluşuyor. Bu karışırtmalar şartsız endişeye sebep karışırtmalar değildir.

Kosova’dan gelen öğrenciler için ise “gj” ve “xh” seslerini ayırabilmek nerdeyse mümkün değildir. Bu harfler öğrencilerin %40’ı tarafından karıştırılmıştır. Bu oran, hangi çift harfin doğru olduğunu tahmine dayanarak seçilmiş olursa idi, yaklaşık aynı hata oranı çıkardı.

Türkçe okuma eğitimi alan öğrenciler için “c” ve “ç” harflerini ayırmakta beşte birinin (%22) zorlandığı görülmekte. Diğer alıştırmaları doğru yapan öğrenciler de bu iki harfi karıştırabiliyorlar. Bu seslerin arasındaki fark ise “ç” tonsuz “c” tonludur.

Vietnamca okuyan öğrenciler için “â” ve “ă” harfleri kolay karıştırılmakta, fakat bu endişe için bir sebep değildir. Vietnamca okuyan öğrencilerin %16’sı bu hatayı yapmıştır. “gi” ve “d” harflerinin aynı ses değeri olması nedeniyle %19’u bu harfleri karıştırmışlar.

Norveççeden etkilenme?

Arnavut, Somalili, Türk ve Vietnamlı öğrencilerin yaptığı ortak hata ise %18’i öğretmen “u” harfini okuyunca “o” harfini işaretlemeleridir. Bu tahminen Norveççeden etkilenmelerindendir. Aynı şey Somalili öğrenciler “y” yerine “j” yazdığında da geçerlidir. Ayrıca Arnavutca okuyan öğrencilerin üçte biri “y” yerine “u” yazmışlar. Arnavutca “y” sesi Fransız “u” sesine benzer. Norveç “u” ve “y” harfleri arasında bir yerde oluşturuluyor. Türk

öğrencilerin %17'si ise “ü” harfi yerine “u” harfini işaretlemişler. Vietnam öğrencilerinin %11'i “d” yerine “đ” harfini işaretlemişler.

Endişe duyulması gerekmeyen az bir kısım öğrenci de nadir kullanılan harfleri atlamışlar. Bu Türkçe de “j” harfi ve Urduca da aynı sesi temsil eden ج harfi.

Yalnızca seslerle problemi olan öğrencilerin yaptıkları karıştırmalar?

Problemli ve problemsiz öğrenciler arasında yapılan hata türleri arasında büyük fark gözlenemez. şimdilik karıştırması kolay olan harflere ek olarak endişe duyulan öğrenciler diğer harflerde de karıştırma yaptıkları görülmektedir. Latince okuyan öğrencilerin %1 ve %2'si sert ve yumuşak ünsüz harfleri; “k” ve “g” harfini, “f” ve “v” harfini ve “b” ve “p” harfini karıştırdığını görüyoruz. Bu hatayı yapan öğrencilerin %85-100'ü için endişelenmek için sebep olduğu görülüyor. Bu problemin olduğuna dair bir işaret olabilir. Fakat genel olarak yalnızca endişe duyulan öğrencilerin sert ve yumuşak ünsüz harfleri karıştırdığını söyleyemeyiz. Yukarda da bahsettiğimiz gibi, problemi olmayan Türk öğrenciler de sert ve yumuşak ünsüz harfleri “ç” ve “c” yi karıştırdıklarını görüyoruz, ve buda endişe için bir neden değildir.

Testin 2. bölümü. Kelimenin birinci harfini yazmak

Bu bölüm de yukardaki bölüm kadar kolay görünüyor. Öğrencilerin yaklaşık %17'si bu bölümün tamamını doğru yanıtladı. Ortalama doğru harf oranı ise 8 ve 10 harf arasındadır. İlk etapta bu bölümde de çok hata yapılması endişelenmek için bir sebeptir. Aynı şekilde tabii ki bu bölümde de ne tür harf karışırtmaları yapıldığı incelenmelidir.

Aynı sesi temsil eden harflerin karıştırılması

Bazı karışırtmalar okuma, yazma problemleri açısından önemsiz karışırtmalardır. Bu özellikle aynı sesi temsil eden harfler arasındaki karışırtmalardır. Öğrenciler yazma gelişme sürecinin erken döneminde bu tür hataları yaptığında, bu öğrencinin problemli olduğuna değil, yazı gelişmesinin iyi ilerlemesine bir işaret olabilir. Bu doğru sesi duyup algıladıkları anlamına gelir. İkinci sınıf Urdu öğrencilerinin % 12' si ساپکل (saikl) yazacaklarında س (sin) harfi yerine ث (se) harfi yazmışlar. Bunun Norveççe anlamı “sykkel” yani bisiklet. Burada öğrenciler en nadir olan “s” harfini kullanmışlar, fakat bunun sebebi ise bu harfin Urdu alfabesinde önce gelmesi olabilir. Bu nedenle önce bu harf akıllarına gelmiş olabilir.

Arnavutca da öğrencilerin %7 si “xhep” kekilmesinde “xh” yerine “gj” yazmışlar. Önce bahsedilmiş olduğu gibi, doğru yazabilmeleri için öğrencilerin “gj” değil de “xh” olduğunu öğrenmiş olmaları gerekiyor.

Vietnamcada aynı sesi temsil eden harf sayısı daha da fazla. Öğrencilerin %25'i “cây” yazarken “c” yerine “k” yazmışlar, ve yaklaşık % 8'i “ghế” (sandalye) kelimesini “gh” yerine “r” ile yazmışlar, %5'i de “sữa” (süt) yazacağında “s” yerine “x” yazmış, ve de %3'ü “đao” yazarken “đ” yerine “gi” kullanmışlar. Vietnamcada aynı sesi temsil eden harflerin genel izlenimi için Huseby (1991)'ye bakınız.

Testin birinci ve ikinci bölümlerindeki ortak hata türleri?

Öğrencilere harf yazma bölümündeki zor gelen harfler, bu bölümde de zor gelmiştir. Urdu okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık dörtte biri “kursi” (sandalye) kelimesini yazarlarken (kaf) ك harfi ile ق (qaf) harfini karıştırmışlar. Birinci bölümün yorumunda da bahsedildiği gibi, bu sesin aynı şekilde ve ağızın yaklaşık aynı yerinde oluşturulmasından kaynaklanabilir. Bu karıştırma, problemi olan öğrencilerden çok daha fazla öğrenci tarafından yapılmıştır.

Arnavut öğrencilerin % 17'sine "xh" sesi zor gelmiştir, bu oran düşük sonuç alanlardan çok daha fazladır. Türk öğrencilerin % 19'u için "ç" sesi zor gelmiştir. Yerine ya "c" harfi yazmışlar, ya da direk yazmadan geçmişler. Bunun yanı sıra Türk öğrenciler için olağan bir başka hata ise "u" harfidir.

Testin bu bölümü Vietnamca okuma eğitimi alan öğrencilerin "d" yerine "đ" harflerini ayırmada zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin %12'si "đen" (lamba) kelimesini yazarlarken "đ" yerine "d" yazmışlardır. %2'sinin hatasında tersine yapılmıştır. Onlar "dao" (baçak) yazacaklarında "d" yerine "đ" yazmıştır. Bu harfler arasındaki karıştırma, öncede bahsedildiği gibi, Norveççeden etkilenmelerinden kaynaklanabilir.

Özel harf ve sesler

Somalice konuşan öğrenciler için en zor "calan" kelimesinin birinci harfini yazmak olmuştur. Harf yazımında "C" harfi yoktu. Öğrencilerin %33'ü bunu doğru yazamamışlar. Bunların çoğu "c" yerine ya "a" yada "aa" yazmışlar. Boğazın arka tarafında oluşan "c" harfini algılayamamışlar. Bazı öğrenciler ise "c" yerine "q" yazmışlar. Bu iyi bir tahmin, çünkü her iki harf de ağızın arka tarafında oluşmakta. Bunun yanı sıra "qalin"'in "q"sü de genel olarak düşük sonucu olan çocuklardan daha fazlasına da zorluk yaratmıştır. Öğrencilerin %26'sı bu harfi ya yazmadan geçmişler ya da başka harfle değiştirmişler.

Testin 3. bölümü. Büyük ve küçük harfler arasında bağlantı kurmak, veya tecrit olmuş harfler ve kelimelerin ilk harfi arasında bağlantı kurmak

Öncede belirtilmiş olduğu gibi, bu bölüm diğer bölümlere en az korelasyonu olan bölümdür. Dolayısıyla diğer bölümlere göre daha değişik şeyler bulabileceği hesaba katılabilir.

Bu test, çoğu öğrenciler için kolay gelen bir test olduğu çizelgede görülmektedir. Fakat tamamını doğru yanıtlayan öğrenciler azınlıkta kaldı. Bazıları zamanlamada yanıldı ve hepsini yetiştiremediler, bazıları ise bölümün üç sayfadan oluştuğunu anlamamıştı. Fakat bu durumlar süre alıştırmaları eklendikten sonra, biraz düzelme göstermekte. Bazı Norveçli öğretmenler de günümüzde başlangıç eğitiminde sadece büyük harfler kullanıldığını için tepki göstermişlerdir. Öğrencilerin küçük harflerle tecrübesi olmadığını bilen öğretmenler, bu durumu aklında tutmalı. Test sonuçlarına bakıldığında, bu bölümde öğrenci yavaş çalışıpta hepsini yetiştirememişse, endişelenmeye sebep olduğu görülmektedir. Bu test bölümünde karıştırma hatası, her dil için de çok azdır. Şayet bir öğrenci bu bölümde çok karıştırma yapıyorsa, endişelenmek için bir sebeptir. Ancak bazı karışırtmalar ise olağandır. Latin alfabesini kullanan öğrencilerin %40'ı büyük ve küçük L'yi karıştırıyorlar. Bir başka olağan karıştırma ise "b" ve "d" harflerinde görülmekte, hem büyük hem de küçük harflerde. Diğer bölümlerde hem ilerlemiş hem de geride kalmış öğrencilerin "b" ve "d" harflerini karıştırdıklarını görüyoruz.

Testin 4. bölümü. Kelimenin son harfini yazmak

Bu bölümde diller arasında belirgin şekilde farklılıklar görüyoruz. Son harfi işitip algılamak, en kolay Türk öğrencileri için olmuştur. Bunların %29'u hepsini doğru yanıtlarken, Vietnamlı öğrencilerin yalnız bir tanesi hepsini doğru yapabilmiştir, yani % 1'in altında bir oran. Burada az doğru yanıtı olan öğrenciler için endişelenmek doğru olur, fakat karşılaştırma aynı dil grubu içinde yapılmak zorundadır.

Vietnamlı öğrencilerin burada yaptığı karışırtmaları hata saymakla haksızlık yapmış oluruz. Vietnam yazımının aynı sesi temsil eden harfler arasında karışırtmaya yol açabildiğini görüyoruz. Hem "i" hem de "y" harfi Vietnamcada "i" sesini temsil ediyor. Öğrencilerin %23'ü "cay" yazacağında "y" harfi yerine "i" harfi yazmışlar. "Tóc" kelimesinin sonundaki çift telaffuz de karışıklığa büyük imkan yaratmıştır. Bu

karıştırmaların bazılarını lisana ait sesin iyi gelişmesinin işareti olarak görebiliriz. Vietnamlı öğrencilerin biri “tóc” yazacağında önce “g” harfini, sonra “p” harfini deneyip sonunda “c” yerine “k” harfini kullanmıştır. Öğrencinin bu aşamada bu tür deneme yapması, onun ses konusunda gelişmesinin güçlü olduğunu gösterir. Onun yazdığı öneriler, bu kelimedeki seslerin telaffuzlarına uygun önerilerdir. “Tóc” kelimesinin sonundaki ses “p” sesiyle beraber söylenen bir “k” sesidir. Bu tür bitişik telaffuza, çift telaffuz denir. Vietnamca çift telaffuzda, sessiz harflerin yalnız teki yazılır. Vietnamlı öğrencilerin %10’u da zaten “tóc” kelimesinde “c” yerine “p” yazmışlar. Bu da ikinci sınıfta iyi bir hata olarak görülmelidir.

Vietnamcada “p” harfi kelimenin sonuna geldiğinde eksplodert değildir (Husby, 1991). Nefes ağzın içinde kalır. O zaman sesi işitip algılamakta güç olur. Vietnamlı öğrencilerin %32’sinin “dép” ve “náp” kelimelerinin sonuna “p” yerine “m” yazmalarının açıklamasıda bu olabilir. “M” harfinin genizden çıkanön sesi “p” harfiyle aynı yerde oluşturulur. Vietnamcada “p” harfini söylerken ses nefesle birlikte çıkartılmadığı zaman “p” harfiyle “m” harfi arasında nerdeyse fark olmaz.

Arnavut öğrencilerin %11’i “dredhöz” (çilek) kelimesinde, “z” yerine “s” harfi yazmıştır. Bu ya Norveççeden etkilendiklerinden ya da bu iki harf arasındaki ses farkını işitememelerinden kaynaklanır. Yaklaşık aynı oranda (%10) Arnavut öğrenci “sy” (göz) kelimesinin son harfine “y” yerine “u” harfi yazmışlardır. Bu da Norveççenin etkilemesi olabilir.

Türk öğrencilerin %14’dü “havlu”nun “u”su yerine “o” harfi yazmışlar. Harf yazma bölümünde de olduğu gibi bu büyük olasılıkla Norveççenin etkilemesidir. “Taç” kelimesinin son harfi de öğrencilerin %14’üne zorluk çıkartmıştır. Bunların %8’i harfi yazmadan geçerken diğerleri de ya “c” yada “ş” harfini kullanmışlar. Bu son karıştırma akla yatkın, çünkü “ç” harfinin telaffuzu “t” ve “ş” harflerinin kombinasyonu gibi söylenir.

Somalicede bazı seslerin genel olarak geride kalmış öğrencilerden daha fazlalarına zor gelmektedir. Öğrencilerin %13’ü “ubax” (çiçek) kelimesinde “x” yerine “h” harfi yazarken aynı oranda öğrenciler, harfi yazmadan geçmişler.

Urducada ikinci sınıfların %25’i ر “re” yerine ر “re.” yazmışlar. En sondaki harf sesi dilin ucu geriye döndürülerek oluşturulur. Urduca okuma eğitimi alan öğrenciler için گُر “gur.” kelimesindeki ر “re” sesini, bu iki ر “re.” sesi arasında ayırmak kolay olmasa gerek. Bunun yanı sıra چولھا “chulha” (fırın) kelimesini %18’i ا “alif”(a) yerine ل “lam” (le) ile yazmıştır. Bu karıştırma gelişmenin iyi olmasına bir işaret olabilir. Öğrenci h’yi duyamayıp چولھا “chulha”nın “a” sesini kısa olarak işitmiş olabilir. Son ünlü ses kısa olduğunda Urdu yazımına göre son duyduğun ünsüz sesle bitirmek mantıklı olur, yani ل “lam”. Fakat ل “lam” yazılışı “alif” ا yazılışının tersi olduğu için yanlışlıkla seçilmiş olabilir. Öğrencilerin %12’si bu tür karıştırma yapmıştır. Fakat harf yazma bölümündeki tersine yazanlardan çok fazlasının چولھا “chulha”da ل “lam” yazdığı görülmektedir. Kelimenin ilk harfini yazacaklarında ise لڑکی “larki” kelimesinde %3’ü “lam”ı karıştırmış veya tersine yazmıştır. Bu nedenle bütün karıştırmaları tersine yazmayla açıklayamayız.

Testin 5. bölümü. Kelime okuma alıştırmaları. Yazılı kelimenin resmine çarpı işareti koymak

Kelime okuma bölümü en zor bölümdür. Urdu ve Vietnamca için bu bölümün değer ortalamalarının düşük olması, bu dillerin yazımlarının açık yazım olmamasından ve dolayısıyla acemi okuyucu için önceden bilmenin zor olmasından kaynaklanabilir.

Kelimeleri okumadan gelişigüzel hızlıca işaretleyip, doğru yanıtı bularak alt sınırı geçebilmenin mümkün olduğu da, göz ardı edilmemelidir. Şayet öğrencinin arka arkaya en az üç hatası varsa bu öğrenci tahmin etmiş olabilir. O zaman öğretmen öğrencinin diğer bölümlerde nasıl sonuç gösterdiğini incelemeli, ve ayrıca öğrencinin okumasını nasıl değerlendirdiğini göz önünde bulundurmalı.

Testin 6. bölümü. Resme ait olan kelimeyi bulmak

Testin 5.bölümü için geçerli olan şeyler 6.bölüm için de geçerlidir. Öğrenciler okumadan tahmin ederek, gelişigüzel işaretleyip doğru yanıtı bulabilirler.

Vietnamca ses işareti ve başka işaretler

Bu bölümde en düşük sonuç ortalaması değeri Vietnamcada. Ses işaretleri Vietnamca yazımda önemli bir özelliktir, ve Vietnamcada kelimeler kısadır. Dolayısıyla bu bölümde şaşırtıcı unsur olarak ses tonları işaretleri konmuştur. Fakat bu altıncı bölüm okumaya yeni başlayanlar için zor hazırlanmış olabilir. Kelimeleri ses işaretlerine göre işitip, farkını ayırmak, okuma yazma gelişiminin ileri aşamasında başarılabilir. Sesler arasındaki farkı okul çağına erişmiş Vietnamlı öğrencilerin çoğu işitebilmektedirler. Fakat yazıda bunu işaretleyebilmek, ses farkını işitebilmekten daha uzun süre alabilir. Bu beceri Norveçcede kısa ve uzun sesli harf arasındaki yazı becerisiyle kıyaslanabilir. Norveçli öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleri genelde öğrencilerin çoğunun çift sessiz harflerle yazılan kelimeleri, okuma yazma çalışmaları bir kaç sene sürmeden başarmalarını beklemezler. Norveçli öğrenciler, uzun ve kısa sesli harfler ve Norveçcedeki tonlama farklarını okul başlarken ayırt edebilmektedirler. Vietnamlı öğrencilerin karıştırdıkları kelimeler şunlardır: “cho” yerine “chó”, “đe” yerine “đén” ve “lưói” yerine “lưõi”.

Vietnamlı öğrencilerin %27’sinin neden “máy”la “mây”ı karıştırdıklarının açıklaması ise biraz daha güç. Husby’e göre bu sesli harfler karıştırılabilecek kadar birbirlerine yakın değildir. Fonetik işaret öğrenmesi, harf öğrenmekten daha mı uzun zaman alabilir?

Birbirlerine benzeyen kelimeleri karıştırmak?

Kelimelerin karıştırılmasının açıklaması, öğrencilerin bütün kelimeyi birden okumaya çalışıp, ancak henüz onlarda yeterince kelime resminin gelişemediği, olabilir. Benzeyen kelimeleri işaretlerler. Bu aşamada bu tür karışırtımların doğal okuma gelişmesinin bir parçası olduğu gözükmemektedir. Arnavut öğrencilerin %11’i, ve ortalaması düşük olanlardan daha fazlası, “thike” yerine “tiger”i işaretlemişler. Üç ortak harfleri olması nedeniyle, kelimeler birbirine benzemektedir. Ses olarak benzerlikleri olmadığı için, görsel olarak tüm kelimeyi okumayı deneyip, başaramadıkları olası yorumdur. Türkçede “kutu” kelimesi zor gelmiş olabilir. Burada da başarısız tüm kelime okuma strateji açıklama olarak önde tutulabilir, çünkü karıştırılan kelimeler “kutlu”, “kuyu” ve “kuzu”dur. Somali için bu tür hata “far” ve “faras”, “miis” ve “muus” kelime çiftlerinde olmaktadır. Ve Urduçada “nak” ve “nag” “paros” “par” ve “pars” kelimelerinde oldukça çok karışırtıma bulunmaktadır.

Üçüncü sınıf durum tespit testinin tartışılması

Bu testte sayılacak olan, öğrencinin her bölümde vermiş olduğu doğru yanıt sayısıdır.

Hata türleri bu bölümler için tartışılmayacaktır, fakat şayet öğrenci dikkatlice okumazsa, yanıt alternatifleri onları yanıltacak şekilde hazırlanmıştır. Yavaş okuyan öğrenci fazla ilerlemeyecektir.

Doğru yanıt değişik anadillerini okuyan için açıktır, fakat ikidilli öğretmenlerle işbirliği yapan Norveçli öğretmenlere toplu bakış sağlama için, düzeltme şablonu hazırlanmıştır.

Burada da ortalama sonuç değerleri ve standart sapma çizelgesi hazırlanmıştır. Test bölümleri, zorluk derecesi artan şekilde hazırlanmıştır. Bölümlerin metinleri gittikçe uzunlaşıyor. Fakat toplam en uzun metin “bulmaca” bölümündedir. Urdu öğrencilerinin en düşük sonuç ortalaması bu bölümde olması, bundan kaynaklanabilir. Testin üçüncü ve dördüncü bölümleri diğer dillerdeki öğrenciler için de aynı zorlukta görünmektedir. Ayrıca okuma becerisinin değişik yönleri de ölçülmektedir. Aralarındaki korelasyon da oldukça yüksektir, fakat diğer bölümlere bakarak en yükseği değildir.

Testin 1. bölümü. Zincirleme kelimeler

Bu bölüm yeni olması nedeniyle henüz sonuç ortalaması ve standart sapma değerleri verilmemiştir. Yanıtların çok dağılması nedeniyle bir kez daha denenmesi istenmektedir. Düzeltme şablonu hazırlanmıştır.

Testin 2. bölümü. Cümle okuma

Ortalama ve standart sapma çizelgede verilmiştir. Alistirmalar sonuna doğru zorlaşır şekilde hazırlanmıştır. Müslüman öğrenciler için sinema resmi, cami resmiyle karıştırılabilir. O zaman onları yanıltan yanlış okumaları değil, resimdir.

Testin 3. bölüm. Bulmacalar

şayet öğretmen talimatı dikkatli okumamışsa, ve bu nedenle öğrenciler çizgi çekme yerine çarpı işaretleri koymuşlarsa, bu bölümü doğrultmak mümkün olmaz.

Bu alıştırmalar da sonuna doğru zorlaşır şekilde hazırlanmıştır. Fakat 5.alıştırma bazılarını yanıltabilir. Domates, sarı veya yeşil olabilecek muza, şaşırtmaca olarak hazırlanmıştır. Norveç mutfağında genelde kırmızı domates kullanılmakta. Fakat öğrenciler domatesi yeşil de yenir diye düşünerek işaretlemiş olabilirler. Bunu öğrencilere sormadan bilmek mümkün değildir, çünkü dikkatlice okumadan en yakın olan resmi işaretlemiş de olabilirler.

Testin 4. bölümü. Boyalama

Bu bölümde metnin ortasındaki cümle, en zor cümledir. Bu nedenle öğrencilerin hepsinin, kızın birinin giysilerinin oğlanın gazozuyla aynı renkte olduğunu anlamış olmasını bekleyemeyiz. Hem taç hem de sandaletlerin boyanacağını algılamak da öğrencilerin çoğu için zor olmuştur. Öğretmen, bu bölümde öğrencilerin birbirine bakmasının kolay olduğunu düşünmesi gerekir.

Ordliste

Distraktor (şaşırtıcı) 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 (çift telaffuz) To lyder uttales på én gang.

Dysleksi (dyslexiokums yasma özürü) 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 (olay, durum) 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 (akıcı, su gibi) Rennende, går av seg selv. En elev kan snakke eller lese flytende.

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

Fonologisk bevissthet (sesbilgisel bilinçlilik) 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:

- at bokstaver kan representere språklyder og ord

Hukommelse (hafıza) 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 (durum tespiti) 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 (korelasyon, uyum) 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 (yazım) Opprinnelig betyr ordet rettskrivning og stavemåte.

Prøve (test) 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** (testin bölümler). Hver delprøve har flere **oppgaver** (alıştırmalar). Første kommer et par **øveoppgaver** (hasırlama, alıştırmaları). 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 (düzelve şablonu) 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 (standart sapma) Et statistisk mål som sier noe om hvor stor spredning eller forskjell det er på elevenes resultater.

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

Spesifikk (belirli) Særegen eller typisk (som ikke henger sammen med andre ting).

Tiltak (girişim) 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.

Rettemaler, 2. trinn

Delprøve 1. Bokstavediktat

1	B	M	P	D
2	Ö	U	O	I
3	K	G	Ğ	H
4	B	P	V	F
5	Y	B	N	V
6	K	Y	G	P
7	D	L	H	T
8	C	Ş	S	Z
9	J	L	R	I
10	U	Ö	O	Ü
11	C	Ş	S	Ç
12	C	J	Ç	Ş
13	B	P	D	G
14	İ	J	I	Y
15	G	C	K	Ç
16	B	N	V	M
17	O	K	Ö	G
18	U	Ö	Ü	O
19	V	Y	F	T
20	F	Ş	S	Z

Delprøve 2. Å skrive første bokstav¹⁵ i et oppgitt ord

ip (tau) i

tüy (fjær) t

1. ütü (strykejern) ü

2. yol (vei) y

3. saç h r) s

4. masa (bord) m

5. inek (ku) i

6. fare (mus) f

7. kemer (belte) k

8. nehir (elv) n

9. duvar (vegg/mur) d

10. burun (nese) b

11.  orap (sokk)  

12. hedef (målskive) h

Delprøve 4.   skrive siste bokstav¹⁶ i et oppgitt ord

• at (hest) t

• g z ( ye) z

1. el (hånd) l

2. top (ball) p

3. muz (banan) z

4.  it (gjerde) t

5. kedi (katt) i

6. saat (klokke) t

7. erik (plomme) k

8. alev (flamme(r)) v

9. ta  (krone)  

10. aslan (l ve) n

11. havlu (håndkle) u

12. kalp (h jerte) p

¹⁵ Om eleven skriver store bokstaver og ikke små, regnes også det som rett.

¹⁶ Om eleven skriver store bokstaver og ikke små, regnes også det som rett.

Delprøve 5. Ord til bilde

Øveoppgave

at hest	gemi båt	ateş bål	at hest	araba kjerre
erik	ev hus	ekmek brød	muz banan	erik plomme

Oppgavene:

1. ay måne	ayna speil	güneş sol	ay måne	makas saks
2. top ball	kale mål	toprak jord	çiçek blomst	top ball
3. kuş fugl	kaş øyenbryn	kuş fugl	kuşyuvası reir	kış vinter
4. arı	bal honning	ayı bjørn	arı bie	tren tog
5. küpe ørering	küre klode	küpe ørering	kulak øre	eflek esel
6. para penger	nehir elv	para penger	pasta kake	bösse/bank obs bildet
7. elma eple	el hånd	elma eple	armut pære	kapı dør
8. kuzu lam	aslan løve	lamba lampe	kutu eske	kuzu lam
9. uçak fly	kuş fugl	yumurtalık eggeglass	uçak fly	uçurtma drage
10. araba	araba bil	balina hval	yol vei	anahtar nøkkel

11. balık fisk		balon ballong	olta fiskestang	balık fisk	taç krone
12. kalem blyant		ağız munn	kalemtraş blyant-spisser	kadın kvinne	kalem blyant
13. sabun		sabun såpe	sayı tall	lavabo vask	pul /odun ved
14. çiçek blomst		çilek jordbær	vazo vase	çiçek blomst	aslan løve
15. kitap bok		kitap bok	diz kne	kalem blyant	kiraz moreller
16. ekmek brød		fırın ovn	ekmek brød	deve/hecin kamel/ dromedar	etek skjørt
17. bayrak flagg		tavşan kanin	bardak glass	bayrak direği / gönder flaggstang	bayrak flagg
18. gözlük briller		göz øye	gözlük briller	gömlek skjorte	lahana kål
19. yağmur regn		yağ smør	parmak finger	yağmur regn	çekiç hammer
20. portakal appelsin		portakal appelsin	posta pulu frimerke	muz banan	diş macunu tannpasta
21. ayakkabı sko		tarak kam	ay bjørn	ayakkabı sko	çorap sokk

Delprøve 6. Bilde til ord

Øveoppgavene:

ip tråd	iç innside, inner- side, indre, inne i	iş arbeid	ip tråd	iğne nål
üzüm druer	üzüm druer	ütü strykejern	tür art, slag	ünlü berømt, vokal

Oppgavene:

1. fil elefant	fiş støpsel, seddel, lapp	film film	fiat pris	fil elefant
2. kuş fugl	kaş øyenbryn	kuş fugl	koku lukt	suç skyld/ forbrytelse
3. süt melk	söz ord, uttrykk, tale, rykte, påstand, løfte	süs pynt, utsmykking	süt melk	suç skyld/ forbrytelse
4. kapı dør	kat lag, belegg, etasje, leilighet	kar snø	kapı dør	kara sort
5. ayı bjørn	ayı bjørn	ayna speil	aynı lik, lignende, samme, identisk	ayak fot
6. okul skole	okul skole	oluk takrenne/rille	oğul sønn	otel hotell
7. gemi skip	kedi katt	gemi skip	kemik bein/knokkel	gemici sjømann, matros
8. kutu eske	kuzu lam	kutlu velsignet	kutu eske	kuyu brønn
9. küpe øredobb	küp stor leirkrukke	küpe øredobb	küre kule, klode, globus	kürek skyffel, spade, åre

10. eşek esel
11. para penger
12. davul trommer
13. elma eple
14. balık fisk
15. çilek jordbær
16. bardak
17. havuç gulrot
18. mektup brev
19. tren tog
20. kral konge
21. televizyon

erik plomme	erkek mann	şeker sukker	eşek esel
pabuç sko	parça del, stykke	para penger	parmak finger
dayı onkel/ morbror	damla dråpe	dal honning	davul trommer
elma eple	elmas diamant	elbise klær	ekmek brød
bal honning	balık fisk	balina hval	bıyık bart, mustasje
çiçek blomst	çilek jordbær	çelik stål	çocuk barn, gutt eller jente
balon ballong	barış fred, forsoning	banka bank	bardak glass
havuz basseng, dokk	havlu håndkle	papuç sko	havuç gulrot
mektup brev	mektep skole	kopmak brekke, ryke, revne, gå i stykker	melek engel
tren tog	torun barnebarn	traktör traktor	ten hud
kır grå, slette, steppe	kiraz morell søtkirsebær	kırmızı rød	kral konge
tembel doven, lat, dovenpeis	telefon	televizyon televisjon, TV	tencere gryte

Rettemaler 3 klasse

Delprøve 1. Ordkjeder

Tyrkisk ordkjede

14 ayı filim bil

15 kale yavaş kar

16 boş çiçek yedi

Oppgavene

4. sayı var kutu

5. uçak uzun makas

6. sekiz fare gece

7. masa tren balon

8. hafif bal dokuz

9. sarı eski kitap

10. köpek abla gel

11. yürü kalem ben

12. kim davul ince

13. beş alev tok

14. çadır iyi kan

15. at erik ucuz

16. top iğne mavi

17. kapı gibi göle

18. kadar adam gül

19. başka börek muz

20. bir para yaş

21. yeşil ütü geri

22. köprük kuş çocuk

23. kuçu kinek saat

24. yaz ev limon

25. bebek ye fil

26. dört üzüm ip

27. git anne nar

norsk oversettelse

björn film gjett

mål sakte snø

tom blomst sju

tall har eske

fly lang saks

åtte mus natt

bord tog ballong

lett honning ni

gul gammel bok

hund storesøster kom

gå blyant jeg

hvem tromme tynn

fem flamme mett

telt god blod

hest plomme billig

ball nål blå

dør slik damm

mengde(grad/så mye som) mann rose

annen börek banan

en/ett penge våt

grønn strykejern tilbake

bro fugl mellom

liten ku klokke

skriv(sommer) hus sitron

baby spis elefant

fire drue tau

gå mor granateple

Norsk oversettelse

Delprøve 2. Setninger

- A** Deniz tegner.
B Her ser du to katter.
-

- 1 Özlem løper.
- 2 Mehmet skriver i en bok.
- 3 Her er tre epler.
- 4 Havva sitter på en sykkel.
- 5 I skogen er det mange fugler.
- 6 Dette er to fine fisker.
- 7 Skoen er helt ødelagt.
- 8 Esma hjelper far med å bake en kake.
- 9 Hasan takker for en fin presang.
- 10 Det er morgen og alle elevene går til skolen.
- 11 Ahmet kom aller først til bussen.
- 12 Emine 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.
- Alle elevene i klassen fikk hver sin iskrem.

Delprøve 3. Gåter

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

Delprøve 4. Instruksjonsoppgave. Fargelegging

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

Ali drikker grønn brus og har gul hatt. Buksa hans er blå. Ayşe har på seg en bukse-drakt med den samme fargen som brusen til Ali. Kronen på hodet hennes er rød, akkurat som skoene hennes.
En ballong ser ut som et hjerte og er gul. En annen ballong ser ut som en måne og er blå. Den runde ballongen har grønn farge.

Registreringsskjema for 2. trinn, en enkeltelev

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	13	
feiltyper:			
Skrive første bokstav	12	7	
feiltyper:			
Koble store og små bokstaver	16	10	
feil/forvekslinger			
Skrive siste bokstav	12	5	
feil/forvekslinger:			
Ordlesing, ord til bilde	20	8	
forvekslinger			
Ordlesing, bilde til ord	22	8	
forvekslinger:			
Vurdering av arbeidet med prøven:	blid ☐	nøytral ☐	sur ☐

Eventuelle kommentarer

Registreringsskjema for 3. trinn, en enkeltelev

Navn:

Trinn:

Delprøver	antall oppgaver	bekymringsgrense	elevenes skåre
Ordkjeder	24		
Setninger	16	10	
Gåter	9	3	
Fargelegging	9	4	
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.
- 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. 2001: Tosprogede elever og dysleksi. Nyt om ordblindhed nr. 29 desember 2001. Artikkel på <http://www.dvo.dk/> under lenken: Hva laver vi og så: Nyhedsbrev.
- Bøyesen, L. 2002: Kartleggingsprøver på forskjellige minoritetsspråk i Norge. Atikkel på Skolenettet under Språklige minoriteter (www.skolenettet.no/sprakmin/) og så linken Artikler. Revidert artikkel legges ut: februar 2005
- Bøyesen, L. 2003a: 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 minoritetselever. 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. 2006a: Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L. (red.): Det hänger på språket! Lärande och utveckling i grundskolan. Lund: Studentlitteratur.
- Bøyesen, L. 2006b: 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. 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. 2013. Lesing og tekst – samarbeid mellom foreldre og skole. I: Aamodt, S. og Hauge, A.M: Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ehri, L. 1998: Research on reading to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific studies of reading*, 2 (2), 97-114.
- Elbro, C. 1990: *Differences in Dyslexia*. Copenhagen: Munksgaard.
- Geva, E. and 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.
- Hauge, AM: 2004. *Den felleskulturelle skolen. Om arbeid i språklig og kulturelt mangfold*. Universitetsforlaget.

- Husby, O. 1991: *Vietnamesisk grammatikk. En innføring i vietnamesisk grammatikk sett med norske øyne*. Friundervisningen forlag.
- Høien, T. 1999: Theories of Deficits in Dyslexia. I: Lundberg, I., Tønnesen, F. E. og Austad, I. (red): *Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition*. Vol 16. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Høien, T. og Lundberg, I. (red) 2000: *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liberman, A. M. 1997: How Theories of Speech Affect Research in Reading and Writing. I: Blachman, B. A. (red): *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. N. J: Lawrence Erlbaum Ass.
- Oftedal, M. P. 2000: Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnærmingstype. Avhandling fremlagt for dr. philos-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Snowling, M. og Nation, K. 1997: Language, Phonology and Learning to Read. I: Snowling, M. og Hulme, C. (red): *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- Zorc, R. David and Osman, Madina M. 1993: *Somali-English Dictionary. With English- Index*. Third Edition, Kensington, Dunwoody Press

Noen aktuelle nettadresser:

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

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

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

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

En spennende nettadresse med oppslag om morsmålsundervisning i Sverige:

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

