

Lærerveiledning
Kartlegging av leseferdighet
Trinn 2 og 3 på vietnamesisk



Lượng định khả năng đọc
Tiếng Việt Nam
Hướng dân cho lớp 2
Hướng dân cho lớp 3

Kartlegging av leseferdighet på vietnamesisk

Lærerveiledning for 2. trinn

Lærerveiledning for 3. trinn

2002

Lượng định khả năng đọc tiếng Việt Nam

Hướng dẫn cho lớp 2

Hướng dẫn cho lớp 3

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, tyrkisk, 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 vietnamesisk

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

Kartlegging av leseferdighet på vietnamesisk

Innledning

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

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

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

Instruksjonen til elevene

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

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

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

Lượng định khả năng đọc tiếng Việt Nam

Lời nói đầu

Những bài lượng định trình độ này được soạn thảo là một phần trong một dự án được tài trợ bởi Trung Tâm Giáo Dục. Mục đích của dự án là phát triển những phương pháp và tài liệu để tìm ra những học sinh song ngữ có thể gặp phải khó khăn trong việc đọc và viết. Những bài trắc nghiệm này chỉ được dùng trong việc ước lượng khả năng đọc của học sinh có ngôn ngữ thiểu số mà đã được dạy đọc tiếng mẹ đẻ và đang học lớp hai và lớp ba. Những bài lượng định trình độ này được soạn bằng tiếng Albania, Somali, Thổ Nhĩ Kỳ, Urdu và Việt Nam. Những bài lượng định trình độ tiếng Na Uy: Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. klasse (1997) đã được dùng làm khuôn mẫu cho các bài lượng định trình độ những tiếng mẹ đẻ khác nhau. Trung tâm nghiên cứu đọc (Senter for leseforskning - SLF) có trách nhiệm trong việc soạn thảo các bài trắc nghiệm tiếng Na Uy. Người đứng đầu dự án, Liv Bøyesen tốt nghiệp cao học sư phạm đặc biệt, có trách nhiệm trong việc soạn thảo những bài trắc nghiệm cho các tiếng mẹ đẻ khác nhau. Bà có sự quan hệ chuyên môn và cộng tác với SLF.

Cơ quan kiểm tra dữ kiện (Datatilsynet) đã chấp thuận dự án và phụ huynh đã cho phép trên giấy tờ con mình có thể tham dự vào dự án này. Các giáo viên song ngữ đã dùng nhiều công sức dịch, đưa ra những ý kiến và thảo luận về các bài trắc nghiệm này với người đứng đầu dự án. Các giáo viên cũng đã dịch các bản hướng dẫn. Có nhiều giáo viên song ngữ đã đọc qua và phê bình về các bản dịch, trong khi các nhà nghiên cứu ngôn ngữ đã cố vấn và giải thích khi người ta không chắc chắn về việc sử dụng ngôn ngữ thích đáng hay không. Flutra Jerliu, Enver Sefaj, Esad Osmani và Flamur Maxhuni đã làm việc với bản tiếng Albania, Ali Warsame, Mustafa Ahmed và Osman M. Aden với tiếng Somali, Hussain Gulaid đã đọc qua, Gülcan và Akın Taşdemir đã dịch sang tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, trong khi Sinan Çorbacioğlu và Filiz Öztürkten đọc và sửa, Masood Bhatti và Rukhsana Arshad đã làm việc với các bản tiếng Urdu và Trương Chấn Kinh, Đỗ Ngọc An, Vũ Đức Vượng và Trần Thị Tuyết Hương đã dịch và góp phần cho các bản tiếng Việt Nam, trong khi Nguyễn Ngọc Khang đã đọc qua. Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ Olaf Husby, Rahim Perçuku, Martin Orwin và Emel Türker đã cho ý kiến cố vấn. Các bản văn này phải đúng, đó là một mục đích, nhưng cũng phải dễ hiểu cho đa số người sử dụng.

Những người hướng dẫn và những người sắp xếp việc dạy tiếng mẹ đẻ trong 12 thành phố và thị trấn ở phía nam Na Uy đã giúp đỡ trong việc tổ chức những cuộc thử nghiệm này. Các giáo viên song ngữ đã cộng tác trong việc chọn lựa bài thi, liên lạc với phụ huynh và ước lượng khả năng đọc của học sinh. Phụ huynh trả lời phiếu có ghi sẵn các câu hỏi. Ban lãnh đạo và một số giáo viên tại trường học của học sinh đã góp phần tổ chức cho cuộc thử nghiệm này với các bài lượng định trình độ bằng tiếng Na Uy, trả lời các câu hỏi về sự giảng dạy và bàn thảo về khả năng đọc của học sinh với người đứng đầu dự án.

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

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

Kartlegging er ikke eksamen eller vanlig undervisning

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

Å ta prøvene må ikke gi elevene følelsen av å mislykkes

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

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

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

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

Hướng dẫn cho học sinh

Tất cả những ai sử dụng các bài lượng định này phải đọc kỹ những điều được ghi nói đây trước khi học sinh dự buổi lượng định. Khi cuộc lượng định kết thúc, tất cả những ai chấm bài lượng định phải đọc kỹ những điều ghi nói đây về việc đánh giá kết quả của học sinh.

Khi nào ta nên dùng các bài trắc nghiệm, và những học sinh nào cần làm?

Học sinh song ngữ tham dự vào dự án này, đã làm các bài trắc nghiệm vào cuối năm học lớp hai và lớp ba. Học sinh lớp hai và lớp ba đã được dạy đọc tiếng mẹ đẻ vì thế cần làm các bài trắc nghiệm này giữa tháng tư và tháng sáu. Các bài trắc nghiệm lớp hai cũng có thể được dùng cho lớp ba. Nhờ đó các bài trắc nghiệm này có thể cho biết rõ hơn các học sinh lớp ba đã tiến tới mức nào trong việc đọc. Điều này chúng tôi đặc biệt đề nghị nên làm trong trường hợp học sinh đã tiến chậm trong sự phát triển đọc và viết, và giáo viên muốn biết học sinh có gặp khó khăn với mẫu tự, âm tự đơn giản hay đọc từ hay không. Sự phát triển đọc tiếng mẹ đẻ chậm có thể do ở cả học sinh có ít giờ học tiếng mẹ đẻ, lẫn học sinh có những khó khăn về đọc và viết.

Các bài trắc nghiệm này hơn nữa có thể được dùng riêng lẻ cho học sinh lớn hơn một chút. Qua đó giáo viên có thể biết được những học sinh này nắm vững việc bắt đầu đọc như thế nào. Trong trường hợp như vậy có thể cho học sinh viết nguyên một từ thay vì chỉ mẫu tự đầu và cuối (bài trắc nghiệm phần 2 và 4 dành cho lớp hai). Điều này có thể cho giáo viên biết rõ hơn về sự phát triển viết và lãnh hội những âm ngữ của học sinh. Sự lượng định trình độ thăm dò cho từng em như vậy có thể được làm bất cứ lúc nào trong năm.

Sự lượng định này không phải là một kỳ thi hoặc là giảng dạy thông thường

Toàn bộ mục đích của cuộc lượng định trình độ này là thử tìm hiểu xem học sinh tự mình làm được tới đâu. Đây không phải là một kỳ thi, mà là một cuộc lượng định. Điều này có nghĩa là giáo viên và nhà trường sẽ hiểu được khả năng đọc của học sinh đã phát triển được đến mức độ nào. Ta sẽ thấy được điều gì dễ và điều gì khó đối với học sinh khi học sinh làm việc một mình. Theo điều luật về học đường tại Na Uy thì học sinh có quyền lợi được hưởng sự học tập thích hợp với khả năng. Điều này có nghĩa là sự giảng dạy cho tất cả học sinh sẽ ở mức độ phù hợp nhất với những môn học sinh có khả năng và những môn học sinh có khả năng kém. Việc luyện tập trước cho học sinh sẽ làm hỏng cuộc lượng định này. Điều đó cũng làm cho học mất đi cơ hội được hưởng sự giảng dạy phù hợp với khả năng của mình. Giáo viên phải hiểu được điều đó.

Sự lượng định tuyệt đối không được gây cho học sinh cảm nghĩ thất bại

Thông thường giáo viên sẽ làm cách nào đó để học sinh hiểu được rõ ràng nhất và biết cách làm tốt nhất về các câu hỏi trong bài. Nhưng khi cuộc lượng định tiến hành, không được chỉ dẫn gì thêm nữa cho học sinh và học sinh cũng không được xem bài của nhau. Các bài trắc nghiệm này được soạn để nhiều học sinh không thể nào đủ khả năng làm

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

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

Det bør være to lærere sammen når elevene tar prøven

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

Ting læreren og elevene trenger

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

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

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

Instruksjon til elevene

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

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

được tất cả. Những bài trắc nghiệm cuối cùng sẽ là những bài rất khó đối với đa số học sinh. Chúng tôi không đòi hỏi rằng tất cả học sinh đều làm đúng tất cả các bài. Các em phải được cho biết như vậy để các em không có cảm nghĩ là mình thất bại, và sự lượng định sẽ không làm mất đi lòng ham thích đọc nói các em. Sự lượng định này sẽ là sự trợ giúp để mọi học sinh tiếp tục tiến tới.

Đối với những học sinh song ngữ, điều quan trọng là khi làm bài lượng định này các em cũng góp phần giúp đỡ học sinh song ngữ khác nữa sẽ được giúp đỡ và được giảng dạy đúng trình độ của các em. Đó là vì người ta dựa vào kết quả này để quyết định các bài trắc nghiệm có thể được dùng như thế nào. Ta có thể cho các em học sinh một phần thưởng nhỏ - từ việc làm gì đó để tăng phần vui vẻ sau khi làm bài trắc nghiệm, cho đến việc cho các em bằng chứng rằng các em đã góp công có giá trị.

Các câu hỏi thử sẽ tạo cơ hội cho học sinh hiểu được điều các em sẽ làm

Ta không được giúp đỡ học sinh trong phần ghi rõ là các em phải làm bài một mình. Nhưng phải cho các em có cơ hội hiểu câu hỏi trong bài muốn các em làm gì. Vì thế có những câu hỏi thử cho mỗi bài trắc nghiệm. Ở phần này giáo viên sẽ phải lưu ý rằng tất cả học sinh đã hiểu và làm đúng các câu hỏi thử này. Học sinh phải ngồi cách xa nhau và làm theo đúng theo sự chỉ dẫn của giáo viên. Học sinh không thể dùng thời gian mà các em cần có để làm xong mỗi bài trắc nghiệm. Giáo viên sẽ tiếp tục sang phần khác khi hết thời hạn làm bài như đã ghi trong phần hướng dẫn. Điều quan trọng là không được làm căng thẳng tinh thần của học sinh, nhưng hãy nói rằng nếu các em không tìm được câu trả lời đúng thì cứ tiếp tục làm sang phần khác. Không có gì quan trọng. Nhưng các em nên làm hết khả năng của mình. Một điều quan trọng khác nữa là khuyến khích các học sinh trong lúc làm bài.

Ở bài trắc nghiệm thứ nhất, chính tả mẫu tự (chữ cái), đối với lớp Hai, giáo viên sẽ hướng dẫn mẫu tự nào mà các em sẽ phải gạch chéo vào. Ở các bài trắc nghiệm này, giáo viên sẽ đọc từng chữ và học sinh sẽ ghi mẫu tự đầu tiên hay mẫu tự cuối cùng của chữ đó theo như hình vẽ cho thấy.

Điều đặc biệt quan trọng là học sinh sẽ bắt đầu và ngừng lại ở chỗ quy định, ở những bài trắc nghiệm này các em sẽ có một, hai, bốn hay năm phút để làm bài và sẽ tự làm một mình. Thời gian là bao nhiêu phút mà học sinh mỗi cấp lớp có để làm mỗi bài trắc nghiệm đều có ghi sẵn trong phần tổng quát bên trên. Khi hết giờ làm bài, điều tốt nhất là một giáo viên hay chính học sinh đó gạch một đường kẻ chặn ngay bên dưới phần học sinh làm được. Nhưng không quan trọng nếu có một số học sinh cố tiếp tục làm thêm trong khi giáo viên chuẩn bị hướng dẫn bài trắc nghiệm kế tiếp.

Nên có hai giáo viên cùng hiện diện khi học sinh làm bài

Khi có hai giáo viên cùng hiện diện thì cuộc lượng định sẽ đạt kết quả tốt nhất. Nên có sự hiện diện của giáo viên hai ngôn ngữ (giáo viên tiếng mẹ đẻ) là người hiểu được ngôn ngữ đó trong cuộc lượng định, và một giáo viên khác nữa để giúp đỡ hoàn tất cuộc lượng định. Nhóm học sinh tham dự không nên quá đông (hơn 8- 10 học sinh). Giáo viên tiếng Na Uy

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

Hva læreren sier for begge klassetrinnene

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

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

For 2. klasse

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

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

For tredje klasse

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

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

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

là giáo viên ngôn ngữ thứ hai, giáo viên chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm lớp của học sinh hoặc một giáo viên hai ngôn ngữ khác cũng có thể làm người cộng sự trong cuộc lượng định. Làm xong cả một tập bài lượng định mất hơn một giờ học một chút. Nhưng có thể khéo léo cho giờ nghỉ giải lao vào khoảng giữa cuộc lượng định. Như thế học sinh sẽ không bị mệt mỏi.

Những đồ vật mà giáo viên và học sinh cần có

Giáo viên cần có: **một cái đồng hồ bấm giờ, chỉ rõ từng giây.**

Học sinh cần có: **mỗi học sinh một tập bài lượng định** mà giáo viên đã ghi tên họ của em đó, và **một cây bút chì màu đỏ hay xanh.** Học sinh cũng có thêm một tờ giấy khác để che bài trắc nghiệm lại, nên là một tờ giấy màu để các em không thể đọc được câu hỏi bên dưới khi giáo viên giải thích cách làm bài. Khi các em tự mình làm bài, các em sẽ lấy tờ giấy che bài trắc nghiệm đi. Học sinh có thể tiếp tục vẽ trên tờ giấy đó nếu các em làm xong bài sớm. Học sinh sẽ phải dùng bút chì màu vì dễ sửa bài và vì các em không thể nào tẩy xóa đi được. Các em muốn thay đổi điều gì, chỉ cần gạch ngang chỗ mà các em muốn thay đổi, và gạch một gạch chéo mỗi, viết một mẫu tự mới hoặc là lại gạch bỏ ở đó nếu muốn.

Đối với bài trắc nghiệm cuối cùng dành cho lớp Ba học sinh cần thêm: **bốn cây bút chì màu riêng biệt:** một cây màu đỏ, một cây màu vàng, một cây màu xanh lá cây, và một cây màu xanh dương. Học sinh sẽ nhận được thêm ba cây bút chì màu nữa cộng với một cây bút chì màu mà các em đã được phát cho lúc bắt đầu. Phải lưu ý rằng có thể có học sinh nào đó bị tật mù màu (một bệnh về mắt không phân biệt được màu sắc). Như vậy không được đánh giá về kết quả bài làm của các em.

Hướng dẫn cho học sinh.

Trước tiên học sinh phải được giải thích các em sẽ làm gì, sẽ làm thế nào, và sẽ sửa đổi chỗ làm sai như thế nào. Hướng dẫn cho từng bài trắc nghiệm. Có thể chúng ta cần đổi cách nói một chút bằng cách dùng từ hay cách nói của các em khi ta nghĩ rằng các em khó hiểu cách nói theo ngôn ngữ tiêu chuẩn. Sự hướng dẫn làm bài trắc nghiệm sẽ được nói hai lần. Nếu có những học sinh nào cần được giải thích lại thậm chí nhiều lần nữa sau đó thì giáo viên phải lưu ý xem học sinh nào cần được giải thích lại.

Tờ giấy rời được dùng để che đi bài trắc nghiệm khi các em làm câu hỏi thử. Những hình trong các bài trắc nghiệm "chính tả mẫu tự" là những hình để kiểm soát. Chúng được dùng để biết chắc rằng các em đang làm ở đúng bài mà giáo viên đang đọc cho các em viết. Các hình đó không có liên quan gì đến các mẫu tự trong bài chính tả. Hãy đặc biệt lưu ý đến phần này. Các mẫu tự và các hình có liên quan với nhau nằm trong bài trắc nghiệm sau bài trắc nghiệm chính tả mẫu tự. Điều quan trọng là phải chỉ cho học sinh biết một số câu hỏi nằm liên tục trên nhiều trang. Các em không được chấm dứt hẳn sau khi làm xong trang đầu. Nhưng các em sẽ tạm dừng lại chờ khi các em làm xong một bài trắc nghiệm, nếu muốn các em có thể vẽ trên tờ giấy rời.

Giáo viên sẽ nói gì với cả hai cấp lớp.

Khi học sinh đã nhận được tờ giấy rời, các bút chì màu, và một xấp bài trắc nghiệm, giáo viên sẽ giải thích các em sẽ làm gì. Giáo viên nói bằng tiếng mẹ đẻ:

" Bây giờ em đã có một xấp bài trắc nghiệm, một tờ giấy rời và một cây bút chì màu. Nhưng các em phải chờ cho đến khi nào thầy (cô) cho phép mới được giở bài ra. Ngay sau đây các em sẽ thấy những hình vẽ và làm một số bài trắc nghiệm, nhưng trước hết thầy (cô) giải thích các em sẽ làm gì. Thầy (cô) sẽ liên tục giải thích những điều các em sẽ làm."

Đối với lớp 2.

Em sẽ tìm các mẫu tự (chữ cái) và gạch chéo vào hoặc là em sẽ viết những mẫu tự vào. Em cũng sẽ phải tìm những hình hoặc chữ (từ) và gạch chéo trên đó. Thầy (cô) sẽ giải thích rõ ràng hơn từng câu hỏi khi chúng ta làm đến đó. Em phải nhớ là khi em làm sai, em sẽ không được dùng ngón tay để tẩy đi. Làm như vậy mất quá nhiều thời gian. Em chỉ cần gạch bỏ ngang trên gạch chéo ấy hoặc là trên mẫu tự ấy và gạch một gạch chéo mới hoặc viết một mẫu tự mới nếu em muốn thay đổi.

Em sẽ được giúp đỡ ở những bài câu đầu tiên của từng bài trắc nghiệm, nhưng sau đó em phải tự làm một mình. Khi nào thầy (cô) bảo làm em mới được bắt đầu. Lúc đó thầy (cô) nói: " Bắt đầu! ". Khi hết giờ làm bài thầy (cô) sẽ nói: " ngừng lại! ". Nếu em làm xong các bài trắc nghiệm mà chúng ta đang có và đến chỗ có ghi NGỪNG LẠI, em phải ngừng và chờ đến khi thầy (cô) bảo làm tiếp tục. Em có thể ngồi vẽ đến khi bài trắc nghiệm kế tiếp bắt đầu.

Đối với lớp 3.

Bây giờ em đã nhận được một xấp bài trắc nghiệm, nó giống như những xấp bài trắc nghiệm khác mà có lẽ em đã làm trước đây. Chúng ta sẽ cùng nhau làm nói phần bắt đầu của mỗi bài trắc nghiệm. Làm như vậy để em hiểu được cách làm bài. Sau đó em sẽ tự làm bài của mình. Em cố gắng tìm được câu trả lời đúng cho tất cả các câu hỏi này. Em sẽ làm các việc khác nhau, gạch các đường gạch nhỏ, gạch chéo, gạch các đường gạch dài hoặc tô màu, vì vậy em phải nghe thật kỹ. Thầy (cô) sẽ liên tục giải thích cách làm.

Em sẽ được giúp đỡ ở những bài làm đầu tiên của từng bài trắc nghiệm, nhưng sau đó em phải tự làm một mình. Khi nào thầy (cô) bảo làm em mới được bắt đầu. Lúc đó thầy (cô) nói: " Bắt đầu! ". Khi hết giờ làm bài thầy (cô) sẽ nói: " ngừng lại! ". Nếu em làm xong các bài trắc nghiệm mà chúng ta đang có và đến chỗ có ghi NGỪNG LẠI, em phải ngừng và chờ đến khi thầy (cô) bảo làm tiếp tục. Em có thể ngồi vẽ đến khi bài trắc nghiệm kế tiếp bắt đầu.

Chúng ta sẽ làm như vậy cho đến khi chúng ta làm xong xấp bài trắc nghiệm này. Có nhiều câu hỏi. Nếu có bài nào em không tìm được câu trả lời hay không làm được, em cứ làm sang bài kế tiếp. Nhưng trước hết hãy cố gắng. Khi tất cả mọi người tự mình làm bài, em phải giữ yên lặng, cho dù em có muốn nói lên điều mà em biết.

Prøven for 2. klasse

Delprøvene for 2. klasse er:

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

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

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

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

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

Bài trắc nghiệm cho lớp 2.

Bài trắc nghiệm cho lớp Hai gồm có:

1. Chính tả mẫu tự (chữ cái). Giáo viên dành **khoảng 15 giây** cho mỗi mẫu tự.

Những mẫu tự đó chỉ được lập lại một lần.

2. Viết mẫu tự đầu tiên của mỗi từ. Giáo viên dành **khoảng 15 giây** cho mỗi từ. Những từ đó chỉ được lập lại một lần.

Câu hỏi thử riêng: Gạch chéo vào những hình của một đồ vật đã cho biết¹ - Học sinh được **1 phút làm bài.**

3. Nối lại các mẫu tự hoa và mẫu tự thường - Học sinh được **1 phút làm bài.**

4. Viết ra mẫu tự cuối cùng của một từ - giáo viên dành **khoảng 15 giây** cho mỗi từ.

Những từ đó chỉ được lập lại một lần.

5. Tìm hình nào đúng với từ đã cho sẵn - Học sinh được **2 phút** làm bài.

6. Tìm từ nào đúng với hình vẽ. Học sinh được **2 phút** làm bài.

Làm xong cả một tập bài lượng định mất hơn một giờ học một chút. Nhưng có thể khéo léo cho giờ nghỉ giải lao vào khoảng giữa buổi lượng định. Như thế học sinh sẽ không bị mệt mỏi.

¹ Câu hỏi này được đưa vào để học sinh có thể hiểu được thời gian 1 phút là bao lâu. Không chấm câu hỏi này

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. 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: 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 strykejernet. Sett et kryss over bokstaven Đ

Bildene og bokstavene er:

• hoa	blomst	A
• trứng	- egg	L
1. bán ủi	- strykejern	Đ
2. chuối	- banan	H
3. cá sấu	- alligator	Q
4. táo	- eple	V
5. ghế	- stol	Ô
6. túi quần	- lomme	CH
7. áo	- skjorte	K
8. trái banh	- ball	N
9. cà vạt	- slips	I
10. con vịt	- and	X
11. vua	- konge	R
12. dây nịt	- belte	M
13. cam	- appelsin	Â
14. bàn	- bord	T
15. mẹ	- mor	S
16. quần	- bukse(r)	D
17. răng	- tann	O
18. chìa khóa	- nøkkel	Ă
19. tóc	- hår	PH
20. bướm bướm	- sommerfugl	U

1. Chính tả mẫu tự tiếng Việt

Lưu ý! Trong bài trắc nghiệm này không có sự liên hệ nào giữa hình vẽ và mẫu tự. Các hình vẽ chỉ là những hình dùng để kiểm soát. Các hình vẽ ở các vị trí đó dùng để cho học sinh lựa chọn được các mẫu tự theo đúng hàng.

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy để che và đặt nó thế nào mà em chỉ thấy có hai câu hỏi đầu tiên mà thôi. *Giáo viên nói tiếp:* Đặt ngón tay chỉ vào hình bông hoa. Gạch một gạch chéo trên mẫu tự **A**. Nếu em làm sai, em có thể gạch bỏ bằng một gạch ngang trên gạch chéo đó và gạch một gạch chéo mới. Hãy lưu ý xem học sinh có gạch chéo vào đúng hình không. *Giáo viên nói tiếp:* Đặt ngón tay chỉ vào hình các quả trứng. Gạch một gạch chéo trên mẫu tự **L**. Hãy lưu ý xem học sinh có gạch chéo vào đúng hình không.

Học sinh được 15 giây cho mỗi câu hỏi, nhưng không hối thúc làm cho các em bị căng thẳng

Giáo viên nói: Bây giờ chúng ta đã giúp đỡ nhau xong. Hãy lấy tờ giấy che ra và để nó dưới xấp bài trắc nghiệm. Đặt ngón tay chỉ vào hình cái bàn ủi. Gạch một gạch chéo vào mẫu tự **D**.

Các hình vẽ và các mẫu tự là:

• bông / hoa	- blomst	A
• trứng	- egg	L
1. bàn ủi	- strykejern	Đ
2. chuối	- banan	H
3. cá sấu	- alligator	Q
4. táo	- eple	V
5. ghế	- stol	Ô
6. túi quần / áo	- lomme	CH
7. áo	- skjorte	K
8. trái banh	- ball	N
9. cà vạt	- slips	I
10. vịt	- and	X
11. ông vua	- konge	R
12. dây nịt	- belte	M
13. cam	- appelsin	Â
14. bàn	- bord	T
15. mẹ	- mor	S
16. quần	- bukse(r)	D
17. răng	- tann	O
18. chìa khoá	- nøkkel	Ă
19. tóc	- hår	PH
20. bướm bướm	- sommerfugl	U

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

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

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

Læren fortsetter: Sett fingeren på kim (nål). Nå skal du skrive den første bokstaven i ordet kim. *(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 cây (tre). Skriv den første bokstaven i ordet cây.
(Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.)

Ordene er:

• mẹ mor

• kim nål

1. cây tre

2. răng tann

3. đèn lampe

4. mắt øye

5. dao kniv

6. bàn bord

7. chai flaske

8. táo eple

9. con cá fisk

10. voi elefant

11. sữa melk

12. ghế stol

2. Viết mẫu tự đầu của những chữ theo hình vẽ cho biết

Giáo viên nói: Hãy lấy tờ giấy trắng ra và để nó thế nào mà em chỉ nhìn thấy có hai câu hỏi đầu tiên mà thôi.

Đặt ngón tay chỉ vào hình người mẹ. Bây giờ em nghe kỹ trước khi viết mẫu tự đầu tiên của chữ **mẹ**. *(Hãy lưu ý xem tất cả học sinh có viết đúng mẫu tự đó không.)*

Giáo viên nói tiếp: Đặt ngón tay chỉ vào hình cây kim. Bây giờ em sẽ viết mẫu tự đầu tiên của chữ **kim**. *(Hãy lưu ý xem tất cả học sinh có viết đúng mẫu tự đó không.)*

Học sinh được 15 giây cho mỗi câu.

Giáo viên nói: Bây giờ chúng ta đã giúp đỡ nhau xong. Hãy lấy tờ giấy che ra và để nó dưới xấp bài trắc nghiệm.

Đặt ngón tay chỉ vào hình cái cây. Viết mẫu tự đầu tiên của chữ **cây**.

Lập lại lời hướng dẫn cho các chữ theo thứ tự sau.

Thủ tự các chữ đó là:

• mẹ	mor
• kim	nål
1. cây	tre
2. răng	tann
3. đèn	lampe
4. mắt	øye
5. dao	kniv
6. bàn	bord
7. chai	flaske
8. táo	eple
9. cá	fisk
10. voi	elefant
11. sữa	melk
12. ghế	stol

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

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

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

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

Gå videre til neste side.

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

3. Kobling av store og små bokstaver

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

Læreren fortsetter: Sett fingeren på bildet av bút chi (blyanten). Ved siden av ser du først en stor bokstav. Så ser du en rekke med små bokstaver. En av de små bokstavene er den samme bokstaven 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 trái cam (appelsinen). Ved siden av ser du en liten bokstav. Så ser du en rekke med store bokstaver. En av de store bokstavene er samme bokstav som den lille bokstaven. Sett kryss på den. Blyanten i været når du har satt kryss på begge oppgavene! (*Se til at alle elevene setter riktig kryss.*)

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

Câu hỏi thử để học sinh sẽ hiểu được thời gian một phút là bao lâu

Câu hỏi này có cả trong xấp bài trắc nghiệm lượng định dành cho lớp Hai và lớp Ba, đó là câu hỏi thử mà không được tính điểm như những câu hỏi khác. Câu hỏi này với mục đích là giúp cho học sinh hiểu được thời gian của một phút là bao lâu khi các em làm bài theo cách thức này.

Giáo viên nói: Hãy đặt bút chì xuống bàn và nghe thật kỹ. Từ này đến giờ thầy (cô) đã giải thích em phải làm gì với từng câu hỏi nhỏ đó. Nhưng ở ba câu hỏi kế tiếp em sẽ phải tự làm bài một mình, trong một hay là hai phút. Đôi khi chúng ta nghĩ rằng những phút trôi qua thật nhanh, và đôi khi chúng ta lại nghĩ rằng những phút đó lại là một thời gian dài. Câu hỏi mà em sắp làm đây sẽ cho em thấy em phải làm bài nhanh như thế nào.

Ở hai trang kế tiếp có nhiều hình vẽ khác nhau. Em sẽ gạch chéo vào một số hình trong đó. Ngay sau đây thầy (cô) sẽ giải thích cho em biết em sẽ gạch chéo vào hình nào. Em sẽ làm bài này trong một phút, và nếu em làm xong trước khi thầy (cô) bảo ngừng, em hãy đặt bút chì xuống bàn, ngồi yên lặng và chờ.

Tiếp tục sang trang kế.

Em biết trái cây như thế nào chứ gì? Vậy hãy gạch chéo vào tất cả các hình nào mà em thấy là hình trái cây. Em làm xong trang thử nhất này, tiếp tục làm sang trang thử hai.

3. Nhận biết mẫu tự viết hoa và mẫu tự viết thường

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy trắng ra và che thế nào mà em chỉ nhìn thấy được hai câu hỏi đầu tiên mà thôi.

Giáo viên nói tiếp: Đặt ngón tay chỉ vào hình cây bút chì. Ngay kế bên em thấy trước tiên là một mẫu tự viết hoa. Rồi em thấy một hàng những mẫu tự viết thường. Một trong những mẫu tự viết thường là cùng mẫu tự với mẫu tự viết hoa đó. Hãy gạch chéo trên mẫu tự đó. Nếu em gạch sai, em có thể gạch bỏ ngang trên đường gạch chéo đó và gạch một gạch chéo mới. (Hãy lưu ý xem tất cả các em có gạch chéo vào đúng mẫu tự không.)

Giáo viên nói tiếp: Đặt ngón tay chỉ vào hình trái cam. Ngay kế bên em thấy một mẫu tự viết thường. Rồi em thấy một hàng những mẫu tự viết hoa. Một trong những mẫu tự viết hoa đó là cùng mẫu tự với mẫu tự viết thường. Gạch chéo trên mẫu tự đó. Hãy giơ bút chì lên khi em đã gạch chéo vào hai câu hỏi đó. (Hãy lưu ý xem tất cả các em có gạch chéo vào đúng mẫu tự không.)

Bây giờ cùng một cách như vậy em sẽ cố làm thật nhiều bài mà khả năng của em có thể làm được trong một phút, nhưng chờ đến khi thầy (cô) bảo làm. Hãy nhìn vào mẫu tự đầu tiên và gạch chéo trên cùng mẫu tự với nó trong hàng bên cạnh. Có khi đó là những mẫu tự viết hoa, có khi đó là mẫu tự viết thường, nhưng em sẽ phải luôn luôn tìm ra cùng mẫu tự đó trong hàng kế bên. Và hãy nhớ rằng có đến ba trang câu hỏi. Chưa phải là hết khi em đã làm xong các câu hỏi trên trang này. Cố gắng tiếp tục làm đến chỗ có ghi chữ NGỪNG LẠI! Lấy tờ giấy để che ra và bắt đầu!

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

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

Elevene får ca 15 sekunder pr oppgave.

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

Sett fingeren på bildet av nắp (lokk) . Skriv den **siste** bokstaven i ordet nắp.

(Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.)

Ordene er:

• chó hund

• chim fugl

1. nắp lokk

2. cam appelsin

3. thư brev

4. cửa dør

5. vai skulder

6. nhà hus

7. gấu bjørn

8. hoa blomst

9. cây tre

10. dép tøffel

11. mẹ mor

12. tóc hår

4. Viết ra mẫu tự cuối cùng của chữ

Trong bài trắc nghiệm này học sinh sẽ viết ra mẫu tự cuối cùng của các chữ theo sau đây. Điều quan trọng là phải cẩn thận với những bài trắc nghiệm này và hiểu rõ là viết ra mẫu tự cuối cùng của chữ.

Giáo viên nói: Chỉ tay vào hình **con chó** (hund). Bây giờ em phải nghe kỹ và viết ra **mẫu tự cuối cùng** của chữ **chó**. (*Lưu ý xem tất cả học sinh có viết được đúng mẫu tự đó không.*)

Giáo viên nói tiếp: Chỉ tay vào hình con chim (fugl). Bây giờ em sẽ viết ra **mẫu tự cuối cùng** của chữ **chim**. (*Lưu ý xem tất cả học sinh có viết được đúng mẫu tự đó không.*)

Học sinh được 15 giây cho mỗi câu.

Giáo viên nói: Bây giờ chúng ta đã giúp đỡ nhau xong. Lấy tờ giấy che ra và để nó dưới xấp bài trắc nghiệm.

Chỉ tay vào hình **cái nắp** (lokk). Hãy viết ra **mẫu tự cuối cùng** của chữ **nắp**.

Lập lại lời hướng cho các chữ theo sau đây.

Các chữ đó là:

• chó	hund
• chim	fugl
1. nắp	lokk
2. cam	appelsin
3. thư	brev
4. cửa	dør
5. vai	skulder
6. nhà	hus
7. gấu	bjørn
8. bông / hoa	blomst
9. cây	tre
10. dép	tøffel
11. mẹ	mor
12. tóc	hår

Ordlesing

5. Ord til bilde

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

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

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

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

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

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

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

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

Đọc chữ

5. Chữ thích hợp với hình

Đây là một bài trắc nghiệm đọc và hiểu chữ, trong mỗi hàng học sinh sẽ phải tìm ra hình (hình vẽ) mà hình đó thích hợp với chữ học sinh vừa đọc. Học sinh được giúp đỡ để làm hai câu luyện tập thử đầu tiên. Nhưng học sinh sẽ tự làm phần còn lại của bài trắc nghiệm.

Học sinh được 2 phút để làm bài trắc nghiệm này.

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy che và để nó thế nào mà em chỉ thấy được hai câu đầu tiên.

A. Trên đầu trang giấy này trước hết em thấy một ô vuông, ở đó em có thể đọc được một chữ. Bên cạnh đó em thấy một dãy các hình vẽ. Một trong các hình đó thích hợp với chữ

mà em vừa đọc. Gạch một gạch chéo lớn trên hình đó.

(Ở câu hỏi làm thử này giáo viên lưu ý xem các em có gạch đúng hình không và giải thích tại sao không thể gạch vào các hình khác.)

B. Hãy xem chữ kế tiếp, nghĩa là phần này (giáo viên giơ cao xấp bài trắc nghiệm lên và giảng). Bên cạnh chữ này em thấy một dãy các hình vẽ. Một trong các hình vẽ đó thích hợp với chữ mà em vừa đọc. Gạch chéo trên hình đó.

(Ở câu hỏi làm thử này giáo viên lưu ý xem các em có gạch đúng hình không và giải thích tại sao không thể gạch vào các hình khác.)

Bây giờ cùng một cách như vậy em sẽ cố làm thật nhiều bài mà khả năng của em có thể làm được trong 2 phút ở trang này và hai trang kế tiếp (đến đây giáo viên giơ xấp giấy bài trắc nghiệm lên và chỉ cho học sinh thấy có ba trang câu hỏi). Nhưng chờ đến khi thầy (cô) bảo làm. Nhìn vào chữ trước, sau đó nhìn vào dãy những hình vẽ bên cạnh. Gạch chéo vào hình vẽ thích hợp với chữ mà em vừa đọc. Nếu gặp chữ nào khó, em cứ làm sang chữ kế tiếp. Nhưng trước hết hãy cố gắng hết khả năng của em. **Lấy tờ giấy để che ra và bắt đầu!**

6. Bilde til ord

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

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

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

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

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

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

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

Læreren fortsetter:

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

Vurdering av arbeidet med heftet

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

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

6. Hình thích hợp với chữ

Đây cũng là bài trắc nghiệm đọc và hiểu chữ. Nhưng ở đây học sinh sẽ phải tìm ra chữ mà hình vẽ nói hàng đầu tiên cho biết. Học sinh sẽ được giúp đỡ hai câu hỏi thử. Sau đó các em sẽ làm bài một mình (hơn ba trang).

Học sinh được 2 phút để làm bài trắc nghiệm này.

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy che và để nó thế nào mà em chỉ thấy được hai câu hỏi đầu tiên mà thôi.

A. Trên đầu trang giấy này trước hết em thấy một hình vẽ. Rồi em thấy một dãy những chữ. Một chữ trong số đó thích hợp với hình vẽ. Hãy gạch một gạch lớn trên chữ này.

(Ở câu hỏi làm thử này giáo viên lưu ý xem tất cả các em có gạch đúng chữ không và giải thích ngắn gọn lý do).

B. Hãy nhìn hình kế tiếp. Nhìn vào một hàng chữ bên cạnh hình và tìm ra chữ thích hợp với hình. Gạch chéo trên chữ đó.

(Ở câu hỏi làm thử này giáo viên lưu ý xem tất cả các em có gạch đúng chữ không và giải thích tại sao không thể gạch những chữ khác).

Giáo viên nói tiếp: Bây giờ cùng một cách như vậy em sẽ cố làm thật nhiều bài mà khả năng của em có thể làm được trong 2 phút, trên trang này và cả trên hai trang kế tiếp (đến đây giáo viên giở cao xấp bài trắc nghiệm lên và chỉ cho học sinh thấy ba trang câu hỏi). Nhưng chờ đến khi thầy (cô) bảo làm. Hãy nhìn vào hình trước, sau đó nhìn vào một hàng chữ bên cạnh. Gạch chéo vào chữ thích hợp với hình. Nếu em gặp chữ nào khó, cứ bỏ qua và làm sang chữ kế tiếp. Nhưng trước hết hãy cố gắng hết khả năng của em. Lấy tờ giấy che ra và bắt đầu!

Đánh giá việc làm bài trong xấp bài trắc nghiệm này

Ở cuối của xấp bài trắc nghiệm này học sinh sẽ bày tỏ cảm nghĩ về việc các em đã làm bài như thế nào.

Giáo viên nói: Trên trang cuối cùng này em thấy ba khuôn mặt. Hãy gạch chéo trên khuôn mặt nào phù hợp với cảm nghĩ là em hài lòng về việc làm các bài trong xấp bài trắc nghiệm này như thế nào. Có một khuôn mặt cho ta thấy cảm nghĩ là tốt, có một khuôn mặt ở giữa cho ta thấy cảm nghĩ là trung bình/tạm được, và khuôn mặt cuối cùng cho ta thấy cảm nghĩ là không được. Ở phần này không có câu trả lời nào là đúng hay sai. Chính em là người biết rõ nhất điều em nghĩ. Em sẽ gạch trên khuôn mặt thích hợp với ý nghĩ của em. Hãy gạch chéo vào khuôn mặt nào mà nó cho biết rõ ràng nhất cảm nghĩ của em. Sau đó em sẽ nói cho thầy, cô biết điều mà em hài lòng hoặc không hài lòng về bài lượng định này.

Prøven for 3. klasse

Delprøvene for 3. klasse er:

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

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

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

Bài trắc nghiệm cho lớp Ba.

Bài trắc nghiệm cho lớp Ba là:

Câu hỏi thử trong thời hạn 1 phút, giống như lớp Hai

- | | |
|-----------------------------------|--------|
| 1. Bài trắc nghiệm về chuỗi chữ - | 2 phút |
| 2. Hiểu ý câu văn - | 4 phút |
| 3. Những câu đố - | 5 phút |
| 4. Bài trắc nghiệm về tô màu - | 5 phút |

Làm xong cả một xấp bài trắc nghiệm lượng định mất hơn một giờ học một chút. Nhưng có thể khéo léo cho giờ nghỉ giải lao vào khoảng giữa buổi lượng định. Như thế học sinh sẽ không bị mệt mỏi.

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

Hva slags prøver er det for 3.klasse?

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

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

Standardspråk og dialekt

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

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

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

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

Trước khi thầy cô dùng bài trắc nghiệm cho lớp Ba, trước hết hãy đọc điều được viết về cách hướng dẫn làm các bài trắc nghiệm cho cả lớp Hai và lớp Ba trong phần đầu tập hướng dẫn.

Các bài trắc nghiệm cho lớp Ba thuộc loại nào?

Các bài trắc nghiệm cho lớp Ba sẽ đo lường khả năng cả về đọc từ và đọc mạch lạc một bài văn. Trước nhất là bài làm thử để học sinh sẽ hiểu được thời gian một phút là bao lâu. Như vậy tiếp đến bài trắc nghiệm về chuỗi chữ. Đây là bài trắc nghiệm mà học sinh phải tách rời một chuỗi gồm ba chữ viết dính liền vào nhau mà không có khoảng trống ở giữa, để những chữ đó trở lại vị trí tách rời riêng biệt. Đây là loại bài trắc nghiệm đọc chữ. Ta nên hướng dẫn cẩn kẽ bởi vì học sinh có thể không quen thuộc với loại bài trắc nghiệm này.

Học sinh sẽ đọc những câu văn để ta có thể biết được các em có khả năng đọc được bài văn đơn giản hay không. Theo sau phần này là bài trắc nghiệm câu đố mà nó cho ta biết được khả năng đọc một đoạn văn ngắn của học sinh ở trình độ nào. Bài trắc nghiệm này cũng đòi hỏi rằng học sinh sẽ phải suy nghĩ nhiều hơn một chút và tự suy luận để tìm ra câu trả lời đúng. Cuối cùng đến bài trắc nghiệm mà học sinh sẽ tô màu một hình vẽ theo sự mô tả trong một bài văn mà bài văn này dài hơn các bài kia. Ở đây cũng có một đôi câu giữa bài văn hỏi khó hiểu một chút.

Ngôn ngữ chuẩn định và tiếng địa phương.

Một số học sinh có thể dùng ngôn ngữ khác biệt với ngôn ngữ mà giáo viên cho là đúng và hay. Các em dùng chữ khác với chữ được ghi trong sách vở. Các em cũng dùng ngôn ngữ nói khác biệt với ngôn ngữ chuẩn định mà các em học được trong học đường. Nhiều ngôn ngữ có những tiếng địa phương khác nhau. Tiếng Na Uy cũng có nhiều tiếng địa phương. Trong vòng 20 năm qua điều trở nên thông thường là mọi người sử dụng tiếng địa phương của mình, không theo ngôn ngữ tiêu chuẩn, chẳng hạn khi họ nói trên đài vô tuyến truyền thanh hoặc truyền hình tại Na Uy. Giáo viên thường thì không sửa ngôn ngữ nói hoặc tiếng địa phương của học sinh trong học đường². Nhưng học sinh sẽ dần dần học hỏi để tuân theo những qui định chính tả thông thường.

Trong tất cả năm ngôn ngữ mẹ đẻ được dùng trong các bài trắc nghiệm lượng định thì chúng đều có những tiếng địa phương khác biệt. Do đó những giáo viên dùng bài trắc nghiệm lượng định đều phải hiểu rõ điều này. Những bài trắc nghiệm lượng định này là các bài trắc nghiệm về khả năng đọc chứ không phải sách bài học. Điều phải làm không phải là tìm hiểu xem học sinh đã học được ngôn ngữ chuẩn định hay chưa, mà là phải biết được các em có khả năng đọc và hiểu được một bản văn hay không. Trong ngôn ngữ nói của mình nếu học sinh dùng những chữ khác biệt với những chữ trong các bài trắc

² Một vấn đề khác nữa là đối với những học sinh đang phát triển về ngôn ngữ, thông thường thì chúng ta có thể là kiểu mẫu ngôn ngữ tốt để học sinh bắt chước và giúp cho học sinh diễn tả điều em muốn nói. Điều đó liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ đúng và có khả năng làm thế nào khéo léo diễn đạt ra được nếu ta muốn người khác hiểu được mình. Điều này được nói đến nhiều hơn trong phần các kế hoạch giảng dạy.

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.

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

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

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

nhịệm, như thế thì các bài trắc nghiệm lượng định sẽ trở thành các bài trắc nghiệm về kiến thức từ ngữ chứ không còn là các bài trắc nghiệm về khả năng đọc nữa. Điều đó cũng giống như là khi học sinh hai ngôn ngữ tham dự các bài trắc nghiệm thử nghiệm về khả năng đọc tiếng Na Uy lại không biết được phần nhiều trong những từ ngữ Na Uy trong bài đó. Vì thế những tiếng địa phương nào đó xuất hiện trong cách dùng chữ của học sinh thì chúng phải được viết thêm trong dấu ngoặc đơn ngay sau chữ chuẩn định. Điều này đặc biệt được áp dụng với ngôn ngữ An Ba Ni (Albansk) và cả ngôn ngữ Urdu. Trong những ngôn ngữ có những tiếng địa phương khác biệt thuộc về địa lý mà tất cả đều được coi như tiếng chuẩn định, chúng đều được ghi vào với một gạch nghiêng ở giữa chúng. Điều này đặc biệt được áp dụng với ngôn ngữ Somali.

Không phải tất cả mọi người nói cùng một ngôn ngữ đều dùng cùng chữ chỉ màu sắc. Vì thế chúng tôi đã cố gắng bao gồm càng nhiều càng tốt những từ ngữ chỉ màu sắc vàng, đỏ, xanh lá cây, xanh dương mà học sinh có thể sử dụng. Điều quan trọng là giáo viên trước tiên nói về tên các màu sắc và lưu ý học sinh về dấu ngoặc đơn và dấu gạch nghiêng có ý nghĩa gì. Khi phân phát các bút chì màu có thể là lúc thích hợp để thảo luận về tên của các màu sắc.

Trước hết giáo viên hướng dẫn cho học sinh như đã được ghi nói phần: **Giáo viên sẽ nói điều gì với cả hai cấp lớp.**

Câu hỏi thử để học sinh sẽ hiểu được thời gian một phút là bao lâu

Câu hỏi thử này có cả trong xấp bài trắc nghiệm lượng định dành cho lớp Hai và lớp Ba, đó là câu hỏi thử mà nó không được tính điểm như những bài trắc nghiệm lượng định khác. Bài trắc nghiệm này với mục đích là giúp cho học sinh hiểu được thời gian của một phút là bao lâu khi các em làm bài cùng một cách thức như vậy. Hướng dẫn cho học sinh trước khi các em mở trang có câu hỏi thử.

Giáo viên nói: Để bút chì xuống bàn và nghe thật kỹ. Bây giờ thầy (cô) giải thích cách làm cho từng câu hỏi nhỏ. Những câu hỏi kế tiếp em sẽ tự làm một mình, trong một, hai, bốn hoặc năm phút. Đôi khi chúng ta nghĩ rằng những phút trôi qua thật nhanh, và có những lúc khác chúng ta lại nghĩ rằng những phút đó là một thời gian dài. Câu hỏi mà em sắp làm đây sẽ giúp em nhận thấy một phút là khoảng bao lâu.

Giáo viên nói: Ở hai trang kế tiếp có nhiều hình vẽ khác nhau. Em sẽ gạch chéo vào một số hình trong đó. Ngay sau đây thầy (cô) sẽ giải thích cho em biết em sẽ gạch chéo vào hình nào. Em sẽ làm bài này trong một phút, và nếu em làm xong trước khi thầy (cô) bảo ngừng, em hãy đặt bút chì xuống bàn, ngồi yên lặng và chờ.

Giáo viên nói: Cho học sinh mở trang có bài làm thử (2).

Em biết trái cây như thế nào chứ gì? Vậy hãy gạch chéo vào tất cả các hình nào mà em thấy là hình trái cây. Em làm xong ở trang thử nhất này, tiếp tục làm sang trang thử hai.

1. Ordkjeder

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

Læreren skriver det første ordet på tavla og sier: Se på dette ordet. Her mangler mellomrom mellom ordene. Nå hjelper vi hverandre og setter en strek mellom hvert ord istedenfor mellomrom. Det skal bli tre ordentlige (meningsfulle) ord. Hvor skal den første streken stå?

Læreren viser så med en strek mellom de to første ordene i kjeden og spør: Og hvor skal den andre streken stå?

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

Læreren fortsetter: Finn fram det løse arket og legg det slik at du ser de tre første ordkjedene. Nå kan du selv sette strekene slik at du får tre ord i den første ordkjeden slik vi gjorde på tavla. Prøv så selv å sette strek, istedenfor mellomrom (slik at streken skiller) mellom ordene i de to oppgavene i rekken ved siden av.

(Læren ser til at elevene setter strekene på riktig sted.)

Elevene får to minutter på denne oppgaven.

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

(Læreren forklarer dersom det er noen som ikke har fått med seg hva de skal gjøre.)

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

1. Bài trắc nghiệm về chuỗi chữ

Bài trắc nghiệm này sẽ cho biết về khả năng đọc trọn vẹn một chữ của học sinh. Những chữ đó sẽ được cố ý viết dính vào với nhau. Mỗi chuỗi chữ sẽ không có ý nghĩa gì cả như chúng được viết ra. Học sinh sẽ tách rời các chữ đó ra thành từng chữ riêng biệt vào đúng vị trí của nó. Học sinh sẽ kẻ hai đường gạch giữa các chữ để các em có được ba chữ đầy đủ ý nghĩa.

Giáo viên viết chữ đầu tiên lên bảng và nói: Hãy nhìn chữ này. Ở đây còn thiếu mất khoảng trống giữa các chữ. Bây giờ chúng ta cùng giúp nhau và kẻ một đường gạch vào giữa mỗi chữ thay thế cho khoảng trống. Như vậy nó sẽ trở thành ba chữ đầy đủ ý nghĩa. Đường gạch thứ nhất sẽ được đặt ở đâu? (Giáo viên sẽ trình bày với một đường gạch giữa hai chữ đầu tiên trong chuỗi chữ). Và đường gạch thứ hai sẽ được đặt ở đâu? (Giáo viên sẽ kẻ một đường gạch thứ hai ở giữa hai chữ cuối cùng.) Bây giờ chúng ta có được ba chữ bằng cách kẻ vào hai đường gạch.

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy rời đó và che lại để em chỉ thấy ba chuỗi chữ đầu tiên mà thôi.

Bây giờ em có thể tự kẻ vào các đường gạch để có được ba chữ trong chuỗi chữ đầu tiên như chúng ta đã làm trên bảng. Cố gắng tự kẻ lấy đường gạch, thay thế cho khoảng trống (để đường gạch đó tách rời) giữa các chữ trong hai câu hỏi tiếp tục kẻ bên. (Giáo viên lưu ý cho học sinh kẻ các đường gạch đúng chỗ.)

Học sinh được hai phút để làm câu hỏi này.

Giáo viên tiếp tục: Bây giờ tự em sẽ kẻ những đường gạch giữa các chữ trên trang này. Làm theo chiều từ trái sang phải giống như khi em đọc sách vậy. Nếu có một số bài mà em không làm được, em cứ làm tiếp sang câu hỏi kế. Nhưng hãy cố gắng tìm được tất cả các chữ trong chuỗi. Em được hai phút để làm câu hỏi này. Có nhiều chuỗi chữ đấy và không chắc là em làm xong được, nhưng hãy làm hết khả năng. Điều thật tốt là khi em làm được một chuỗi chữ. Tất cả các em đã hiểu được điều mình phải làm chưa? (Giáo viên sẽ giải thích lại nếu có em nào chưa hiểu được điều phải làm).

Lấy tờ giấy để che ra và bắt đầu!

2. Setningsforståelse

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

Elevene får 4 minutter til dette arbeidet.

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

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

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

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

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

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

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

Læreren viser at det er fire sider:

Ta vekk arket og begynn!

2. Hiểu ý câu văn

Trước hết học sinh sẽ đọc một câu trong mỗi dòng. Sau đó các em sẽ phải tìm ra hình vẽ chỉ về điều mà các em đã đọc trong câu văn. Sau câu hỏi thứ này các em sẽ tự làm phần còn lại của bài trắc nghiệm.

Học sinh được 4 phút để làm bài trắc nghiệm này.

Giáo viên nói: Lấy tờ giấy che và che lại để em chỉ thấy được hai câu hỏi đầu tiên mà thôi.

A. Em thấy một người đang ăn, một người đang đọc sách, một người đang ngủ và một người đang vẽ. Hãy đọc câu văn bên trên các hình đó. Một trong các hình đó chỉ về điều em đã đọc. Gạch chéo vào hình chỉ về điều em đã đọc.

Em sẽ tìm và gạch chéo lớn thật đẹp vào đúng hình trong câu hỏi đầu tiên này.

Hãy nhớ rằng nếu em gạch chéo vào sai hình, em sẽ chỉ cần gạch một gạch lớn ngay trên chỗ làm sai và gạch một gạch chéo mới. Ở phần này em sẽ chỉ dùng duy nhất một cây bút chì màu.

Lưu ý! Ở câu hỏi thứ giáo viên cần lưu ý cho tất cả các em gạch chéo vào đúng hình và giải thích lý do.

B. Làm tiếp tục đến câu hỏi kế tiếp và xem bốn hình vẽ ở câu hỏi đó. Hãy đọc câu văn bên trên các hình đó. Một trong các hình vẽ chỉ về điều em đã đọc. Gạch chéo vào hình chỉ về điều em đã đọc trong câu.

(Ở câu hỏi thứ giáo viên cần lưu ý cho tất cả các em gạch chéo vào đúng hình và giải thích lý do.)

Bây giờ em sẽ làm giống như vậy với nhiều câu hỏi mà em có thể làm được trên trang này và ba trang nữa trước khi thầy (cô) bảo ngừng lại. Lúc đó là hết bốn phút làm bài. Khi em làm xong một bài, em cứ tiếp tục làm sang bài kế tiếp. Hãy nhớ rằng có mười sáu dãy ngang / dọc / hàng như vậy trong các câu hỏi trên ba trang.

(Giáo viên chỉ cho học sinh thấy có bốn trang):

Lấy tờ giấy để che ra và bắt đầu!

3. Fortellende tekst. Gåter

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

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

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

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

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

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

3. Bài văn tưởng tượng. Những câu đố

Ở phần này học sinh giải đáp chín câu đố (hoặc còn gọi là bài trắc nghiệm khám phá) mà ở đó các em phải phải nghĩ nhiều hơn để tìm ra câu trả lời. Sau khi các em đã đọc từng câu hỏi, các em sẽ kéo một đường gạch từ một câu chưa đủ nghĩa "Tôi là một" đến một hình vẽ thích hợp với ý mà câu hỏi muốn diễn đạt ra. Không bị coi là làm sai nếu các em viết chữ mà hình vẽ cho biết vào chỗ có các chấm trong câu.

Điều quan trọng là học sinh phải hiểu được rằng các em sẽ phải đọc toàn thể bài văn trong mỗi câu hỏi trước khi các em bắt đầu tìm đúng hình thích hợp. Một điều cũng quan trọng nữa là các em hiểu rằng các em phải tìm trong số tất cả các hình vẽ trên trang câu hỏi, chứ không phải chỉ tìm trong những hình vẽ ngay bên cạnh câu hỏi. Thời hạn cho câu hỏi này là năm phút.

Giáo viên nói: Hãy lấy tờ giấy che và đặt thế nào để em chỉ thấy được câu hỏi đầu tiên và tất cả các hình.

A. Hãy nhìn vào câu hỏi đầu tiên. Đó là một câu đố. Trong bài đó trước tiên em có câu: "Tôi mọc trong đất." Nhưng có thể có nhiều vật mọc trong đất, cả nấm và bông hoa, nhưng không phải là những vật khác. Bây giờ em không được gạch mà hãy đọc tiếp để không bị lầm lẫn. Trong bài ghi: "Tôi có những lá xanh. Tôi là một . . ." Vật gì có những lá xanh và mọc trong đất? Đó là nấm hay là con dao? Không, đó là bông hoa. Vậy em kéo một đường kẻ từ chỗ ghi "Tôi là . . ." đến đúng hình vẽ đó. Đó là hình bông hoa.

(Ở bài làm thử này giáo viên cần lưu ý cho tất cả các em gạch một đường kẻ đến đúng hình):

Bây giờ các em sẽ làm giống như vậy ở những câu hỏi mà em có khả năng làm được trên trang này hoặc hai trang nữa, trước khi thầy (cô) bảo ngừng. Thời gian năm phút đã qua. Khi nào em làm xong một câu hỏi, cứ tiếp tục làm bài kế tiếp. Có tổng cộng là chín câu hỏi. Hãy nhớ rằng đừng để mình bị lầm lẫn, nhưng hãy đọc tất cả những gì đã ghi trong từng câu hỏi. Nếu em làm được tất cả, em sẽ phải gạch tất cả là chín đường kẻ. Nếu em gạch một đường đến sai hình vẽ, em có thể gạch bỏ bằng một đường ngang trên đó và gạch một đường kẻ mới. Em phải quan sát tất cả các hình trên trang bài trắc nghiệm em đang làm. Em có thể bị lầm ở đây, nếu em chỉ nhìn vào những hình vẽ ở ngay bên cạnh bài trắc nghiệm.

4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging

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

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

Når fargeblyantene er delt ut, går læreren gjennom navnene på de fire fargene gul, rød, grønn og blå: Hva kaller du den fargen som denne fargeblyanten gir?

Dersom eleven har et navn på fargen som er forskjellige fra standardnavnet, gjentar læreren dette navnet og sier hva standardnavnet er: Ja, du bruker dette navnet. I bøkene står det ofte....

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

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

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

Nå kan du fargelegge slik det står. Hvem er Mai? 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!

4. Hướng dẫn bằng văn viết. Bài trắc nghiệm tô màu

Trong bài trắc nghiệm này học sinh sẽ tô màu hình vẽ theo sự hướng dẫn mà các em đọc được trong bài văn.

Thời gian tối đa cho bài trắc nghiệm này là năm phút và giáo viên sẽ báo khi qua hết nửa thời gian làm bài.

Khi đã phát xong bút chì màu giáo viên nói qua tên của bốn màu đó: màu vàng, đỏ, xanh lá cây và xanh dương: Màu mà bút chì này vẽ ra em gọi đó là màu gì?

Nếu học sinh nói tên gọi của màu sắc đó khác với tên gọi chuẩn định, giáo viên sẽ lặp lại tên gọi này và cho học sinh biết tên gọi chuẩn định đó là gì bằng cách: Phải, em dùng tên gọi này cho màu đó. Nhưng trong sách thường ghi tên gọi của màu đó là...

(Học sinh cũng có thể biết tên gọi của màu mà cái tên đó nghe thật phong phú hơn cái tên gọi đang được dùng ở đây, chẳng hạn như màu xanh (dương) trong tiếng Việt Nam.)

Giáo viên tiếp tục: Hãy xem ở trên đầu của tờ giấy và hình vẽ bên cạnh. Câu văn đó cho em biết em sẽ phải tô màu vào hình vẽ như thế nào. Hãy nghe kỹ sau đây:

"Mai đang ăn một cái bánh. Em ấy đang mặc áo đầm màu xanh (dương) và đội nón đỏ. " Bây giờ em hãy tô màu như đã ghi. Mai là ai? Đó là người đang ăn cái bánh. Em thấy em ấy đang có cái bánh trong miệng. Cái áo đầm màu gì? Nó màu xanh (dương). Cái nón màu gì? Nó màu đỏ. Bây giờ em tô màu như đã ghi.

Giáo viên lưu ý cho tất cả học sinh đều làm và tô đúng màu vào áo đầm và nón:

Bây giờ em sẽ tự mình tô màu thêm nữa. Em sẽ tô màu vào những đồ vật của các em khác và vài quả bong bóng. Em có năm phút để làm bài trắc nghiệm này, và thầy (cô) sẽ báo cho biết khi còn lại một nửa thời gian (hai phút rưỡi). Hãy lấy tờ giấy để che ra và bắt đầu!

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".

Đánh giá về việc làm xấp bài trắc nghiệm này

Nội phần cuối của mỗi xấp bài trắc nghiệm lượng định học sinh sẽ bày tỏ cảm tưởng của mình là các em nghĩ rằng các em đã làm các bài trắc nghiệm này như thế nào.

Giáo viên nói: Em thấy ba khuôn mặt nổi trang cuối cùng. Hãy gạch chéo vào một khuôn mặt nào mà nó bày tỏ đúng nhất cảm tưởng của em khi đã làm các bài trắc nghiệm trong xấp bài này. Em nghĩ rằng "tốt", hoặc là em nghĩ rằng "trung bình" hoặc em nghĩ rằng "không tốt". Hãy gạch chéo vào khuôn mặt thích hợp với cảm nghĩ của em về việc làm tất cả các bài trắc nghiệm này. Nếu em muốn, em có thể viết một chút về lý do mà em nghĩ rằng em đã làm bài "tốt", hoặc là "trung bình" hoặc là "không tốt".

Retting og vurdering

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

Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det

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

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

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

¹ Opplæringsloven § 2.8

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

Chấm bài và đánh giá

Anh/chị phải đọc những điều dưới đây trước khi dùng kết quả bài lượng định để đánh giá trình độ đọc của các em.

Bài lượng định sẽ góp phần giúp đỡ học sinh cần giúp

Bình thường những em mới học đọc vất vả một ít với việc đọc và viết. Đa số học sinh cần thời gian để học đọc và viết. Học sinh cần tập luyện để đọc giỏi. Mục đích chính của bài lượng định trình độ là tìm ra những học sinh có nhiều vấn đề hơn những học sinh khác trong việc đọc và viết. Những học sinh này có quyền được giảng dạy thích hợp trình độ, và có thể được hưởng giúp đỡ sự phạm đặc biệt. Điều này được nêu trong điều §5 trong luật giáo dục và trong chương trình giáo dục, L97 trang 58. Luật giáo dục và các nghị định của luật này áp dụng cho tất cả trẻ em ở Na Uy, ngoại trừ những em là khách du lịch (ngắn hơn 3 tháng). Điều đó có nghĩa là các em có quyền được dạy bằng song ngữ¹ và giúp đỡ sự phạm đặc biệt như luật và nghị định quy định². Bởi thế các kết quả bài lượng định này phải được dùng để tìm biện pháp giúp đỡ học sinh tốt hơn qua sự theo dõi các em. Điều quan trọng là sớm tìm ra học sinh có dấu hiệu có vấn đề đọc và viết. Theo kinh nghiệm và nghiên cứu cho thấy làm vài điều gì đó cho các em đều hữu ích. Khi một vài học sinh đạt điểm thấp, nhà trường nên suy nghĩ tìm ra nguyên nhân có thể từ đâu. Hoàn cảnh đời sống và trường học của học sinh như thế nào? Học sinh có cần được giới thiệu đến cơ quan chuyên môn để tìm hiểu tận tường thêm không?

Có nhiều cảnh huống chi phối học sinh làm bài lượng định như thế nào

Giáo viên phải cân nhắc nếu kết quả của một học sinh không đúng như ấn tượng hàng ngày về khả năng em. Ta có thể giải thích bằng nhiều cách tại sao vài học sinh đạt điểm không giống như ta đã tưởng. Như đã nêu trước đây, nếu giáo viên không theo sự hướng dẫn, thì kết quả bài lượng định không có giá trị. Nhưng có thể học sinh bị căng thẳng, các em có thể quá mệt mỏi, hay là các em ngồi quá gần và xem bài của nhau. Cũng có vài học sinh có thể gạch chéo hay trả lời một cách ngẫu nhiên. Khi đó bài lượng định không phản ánh khả năng của học sinh. Điều quan trọng là tìm hiểu xem sự gì đã xảy ra trong khi làm bài lượng định, và xem điều đó có giải thích nguyên nhân được không. Sau nữa, có thể vài học sinh có ít vốn từ ngữ trong ngôn ngữ thứ nhất, hay là các em đã vắng mặt nhiều và bởi thế không được dạy đọc ngôn ngữ này đầy đủ. Những học sinh khác có thể vừa trải qua sự việc trong quá khứ gần đây làm chi phối năng lực tập trung tư tưởng của các em. Nhưng vài học sinh cũng có thể có vấn đề đặc biệt với đọc và viết. Điều này được gọi là loạn từ ngữ (dysleksi) hay vấn đề đọc và viết đặc hiệu. Hiện tượng này không tất cả các châu trên thế giới đều biết đến, và chúng tôi sẽ mô tả rõ hơn ở phần sau. Trong tập sách riêng Biện pháp và ý niệm, chúng tôi sẽ

¹ Luật giáo dục §8.2 và nghị định của luật này §24.1

² Về tài chính thì thông tư F 19/01 ngày 13 tháng 3 năm 2001 quy định tiền trợ cấp giáo dục cho học sinh có tiếng mẹ đẻ khác ngoài tiếng Na Uy và Samisk (thay thế thông tư F 47/87 và 101/97), trong khi đó tiền trợ cấp giáo dục các trẻ em trong trung tâm tiếp nhận tị nạn vẫn tiếp tục được trả theo đường hướng của thông tư F 49/88. (Các dữ kiện này và sự hướng dẫn về luật giáo dục có hiệu lực cho những ai, đã được cung cấp bởi Bjørg-Karin Ringen trong công đoàn giáo dục)

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

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

Hvordan skåre resultatene

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

Rettemal for bokstavedikaten og ordlesingsoppgavene

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

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

thảo luận chúng ta có thể làm gì, hay chúng ta có thể tìm thêm sự hướng dẫn ở đâu để biết có thể làm gì, để giúp cho học sinh đọc và viết khá hơn.

Có những câu dễ, trong khi những câu khác thì khó đối với đa số học sinh

Điều quan trọng nên biết rằng không phải tất cả học sinh đã tham dự vào bài thử nghiệm trả lời đúng tất cả các bài trắc nghiệm. Các bài trắc nghiệm dành cho lớp hai ở phần đầu tập giấy dễ hơn các bài ở phần cuối. Các bài học sinh phải chấp nối mẫu tự hoa và thường, có vẻ dễ cho đa số. Trong tiếng Urdu không có hệ thống mẫu tự hoa và thường hoàn toàn giống như các mẫu tự La tinh, bởi thế bài làm hơi khác. Trong bài đó, học sinh chấp nối một mẫu tự trong dạng đúng một mình, với mẫu tự này trong dạng đúng đầu một từ. Nhất là sau khi chúng tôi đưa vào bài làm thử, có dấu hiệu cho thấy ít học sinh tính làm thời gian hơn trong bài trắc nghiệm thứ ba. Đối với học sinh lớp ba, bài đọc câu có vẻ dễ nhất, trong khi các bài khác thì có em thấy khó hơn. Nhiều học sinh không quen với bài làm phải chia chuỗi từ thành từng từ. Có em làm được hết, trong khi những em khác có vẻ như khó hiểu bài trắc nghiệm này. Bởi thế tạm thời không đưa ra mức giới hạn điểm cho bài này.

Cho điểm như thế nào

Giáo viên cho điểm bài trắc nghiệm bằng cách đếm và ghi học sinh đã làm đúng được bao nhiêu câu. Trong mỗi bài trắc nghiệm, mỗi câu có giá trị điểm như nhau. Nhưng giáo viên phải biết rõ rằng trong bài trắc nghiệm viết mẫu tự đầu và cuối, cùng bài đọc từ ngữ, các câu dần dần khó hơn. Theo bảng dưới đây giáo viên có thể xem học sinh dự vào cuộc thử nghiệm đã đạt điểm như thế nào trong những bài trắc nghiệm này. Điểm trung bình được ghi ra. Người ta tính ra một khoảng cách điểm từ mức trung bình và gọi đó là độ lệch tiêu chuẩn. Đa số học sinh tham dự vào cuộc thử nghiệm có điểm nằm trong khoảng cách từ mức trung bình này. Nhưng khoảng 20% ở dưới mức này. Ta có thể có lý do để xem xét kỹ hơn những học sinh có điểm kém hơn mức dưới này. Bởi thế mức này được dùng như một mức dưới. Nhưng đây không phải là mức chuẩn định. Số học sinh quá ít không đủ để chuẩn định, và những học sinh không được chọn ra một cách ngẫu nhiên. Vì thế mức này phải được coi như có tính cách hướng dẫn và tạm thời. Chúng tôi sẽ tiếp tục thu thập kết quả nhiều đợt hơn để kết quả này được chắc chắn hơn.

Mẫu chấm bài chính tả mẫu tự và đọc từ

Chúng tôi đã làm một mẫu chấm bài cho biết câu trả lời đúng trong bài chính tả mẫu tự và hai bài đọc từ dành cho lớp hai. Những mẫu đó ở sau cùng chương này. Mẫu tự đúng trong bài chính tả chữ cái được in lớn ra. Ta nên tô màu vào mẫu tự đúng để chấm bài nhanh hơn. Trong bài đọc từ ngữ, câu trả lời đúng cũng in lớn ra. Các từ ngữ này được dịch ra tiếng Na Uy đúng ở bên dưới từ ngữ bài làm.

Những mẫu tự nào đúng, khi học sinh phải viết mẫu tự đầu và cuối, hay là chấp nối các mẫu tự, phần hướng dẫn đã cho biết. Nhưng ở phần cuối của chương này ghi tất cả cho những bài 'Viết mẫu tự đầu và cuối', như vậy để giáo viên có thể xem tất cả câu trả lời ở một chỗ. Mẫu tự viết ngược được kể là sai, mặc dầu lúc bắt đầu trẻ em thường

Tabell 1. Skåremønster på karteggingsprøven for 2 klassingene.

Bảng 2. Mẫu điểm cho bài lượng định học sinh lớp hai.

Albansk (N=96)

Delpøver <i>Bài trắc nghiệm</i>	Antall mulige Số câu trả lời có thể đúng	Gjennomsnitt <i>Mức trung bình</i>	Bekymrings- grense <i>Mức dưới</i>
1. Bokstavdiktat	20	17	14
2. Å skrive første bokstav	12	10	7
3. Å koble bokstaver	16	12	8
4. Å skrive siste bokstav	12	9	6
5. Ordlesing, ord til bilde	20	11	5
6. Ordlesing, bilde til ord	22	9	4

Somali (N=45)

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

Tyrkisk (N=72)

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

Urdu (N=79)

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

Vietnamesisk (N=118)

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

viết ngược mẫu tự. Mẫu tự không đúng, nhưng thực ra cho biết rằng học sinh nghe âm vị (språklyd) giỏi, ở đây tính là sai. Điều này hơi bất công và có hậu quả đặc biệt cho học sinh viết tiếng Việt Nam và Urdu. Điều này được giải thích rõ hơn ở đoạn dưới và trong từng bài trắc nghiệm.

Các bài trắc nghiệm không khó như nhau trong tất cả các ngôn ngữ

Hãy lưu ý rằng mỗi ngôn ngữ có mức điểm khác nhau. Điều này xảy ra rất có thể vì một phần lớn các hệ thống chữ viết khác nhau. Nhưng điều này cũng có thể liên quan với số giờ học sinh được dạy đọc và viết, các em được dạy cách nào và phụ huynh có cơ hội nào để hỗ trợ và giúp đỡ trong việc học đọc. Để mức điểm của các em không bị hiểu lầm, điều quan trọng là biết hệ thống chữ viết có thể ảnh hưởng như thế nào trong việc học sinh đọc và viết như thế nào trong bước đầu.

Phép chính tả trong suốt và không trong suốt

Trong vài hệ thống chữ viết có sự liên quan độc nhất giữa một mẫu tự và âm vị được gắn liền với mẫu tự đó³. Một thí dụ điển hình về một phép chính tả độc nhất là tiếng Thổ Nhĩ Kỳ. Một mẫu tự nhất định nói chung chỉ có thể được đọc bằng một cách. Thí dụ như mẫu tự 'c'⁴. Mẫu tự này được đọc cùng một cách trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ nói chung, bất kể nó đứng chung với mẫu tự nào. Và không có mẫu tự nào khác trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ gắn liền với âm của 'c'⁵. Trong tiếng Na Uy thì 'c' khác hơn. Nó có thể được phát âm một là như 's' trong tên Cecilia, hay là như 'k' trong tên Carl. Một học sinh phải viết một âm 'k' trong tiếng Na Uy, không biết mẫu tự nào đúng, em có thể chọn giữa hai mẫu tự 'k' và 'c'. Bởi thế tiếng Thổ Nhĩ Kỳ dễ đoán được và người ta nói là tiếng Thổ Nhĩ Kỳ trong suốt hơn tiếng Na Uy.

Học sinh viết tiếng Việt Nam cũng gặp trường hợp có hai mẫu tự để lựa chọn cho âm 'k', chính là 'k' và 'c'. Quan hệ đó không độc nhất như tiếng Thổ Nhĩ Kỳ. Điều đó có nghĩa là dễ viết sai hơn trong bước đầu, trước khi đọc từ đó vài lần và biết. Một ngôn ngữ được coi như có rất đa dạng và bởi thế khó hơn cho học sinh để đoán trước khi học đọc và viết, đó là tiếng Anh. Người ta đã nghiên cứu sự khác nhau giữa tiếng Anh và tiếng Đức đối với những em mới học đọc. Học sinh tiếng Anh đọc sai nhiều hơn học sinh tiếng Đức. Tiếng Urdu cũng không độc nhất, vì một mẫu tự thí dụ như ڤ (vav), có thể được đọc như 'v', 'o' hay 'a' trong tiếng Na Uy, trong khi đó چ (choti-je) có thể được đọc như 'j', 'i' hay 'e'. Thêm vào đó có nhiều cách để viết những mẫu tự này tương đương với âm 'z', 's' và 't' của tiếng Na Uy. Và bởi vì tiếng Urdu không viết nguyên âm ngắn trong các từ, nên có nhiều cách để đọc một từ đã viết. Người ta phải xem đến sự liên hệ của các từ với nhau để hiểu một từ trong tiếng Urdu là từ nào.

³ Để cho thấy một âm vị Na Uy, hãy thử nói tên mẫu tự mà không phát âm nguyên âm trong tên đó. Âm của mẫu tự 'p' trở thành gần như 'pø', nói với nguyên âm ngắn

⁴ Trong tập hướng dẫn này, các mẫu tự, từ và câu được viết giữa hai dấu " khi bàn đến. Đây là điều thông thường trong sự nghiên cứu ngôn ngữ. Có lẽ việc này có thể làm rối khi viết các mẫu tự Việt Nam, vì các mẫu tự này được dùng thêm dấu nguyên âm và dấu giọng trong phép chính tả. Trong phần thảo luận về bài trắc nghiệm chính tả mẫu tự được dùng mẫu tự hoa khi nói đến mẫu tự, vì chúng được dùng trong bài trắc nghiệm này. Khi từ Na Uy đứng trong ngoặc đơn, không được dùng dấu để chỉ đây là từ vì không bị hiểu lầm. Từ và mẫu tự tiếng Urdu cũng không đánh dấu trong bản tiếng Na Uy vì điều này gây rối.

⁵ Cùng âm vị như âm g trong tên George của tiếng Anh hay âm j trong từ journalist

Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene

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

Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier

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

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

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

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

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

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

Tiếng Albania và Thổ Nhĩ Kỳ có phép chính tả độc nhất rõ ràng, mặc dầu mẫu tự kép 'xh' và 'gi' đối với người Kosova-Albania được nghe như chúng có cùng âm vị. Ngược lại tiếng Việt Nam không độc nhất. Nhiều mẫu tự khác nhau được phát cùng một âm, không chỉ 'k' và 'c', mà cả 'i' và 'y'. Thêm vào đó tiếng Việt Nam có thủ được gọi là sự phát âm kép. Thí dụ mẫu tự 'c' ở cuối từ sau một số nguyên âm được phát âm như sự phối hợp của 'k' và 'p'⁶. Nói theo một cách, người ta có thể nói mẫu tự 'c' cũng tiêu biểu âm 'p' bên cạnh âm 'k' trong trường hợp này.

Tiếng Somali tương đối độc nhất, nhưng giáo viên có thể biết rằng trong tiếng Somali mỗi nguyên âm có thể đại diện cho những âm vị mà có thể được nhận thức như hai nguyên âm khác nhau. Đối với nhiều học sinh nói tiếng Somali và người Na Uy thì âm 'oo' trong từ 'maroodi' được nghe như một âm 'ø' tiếng Na Uy, trong khi đó âm 'oo' trong từ 'roob' giống âm 'å' Na Uy nhiều hơn.

Vốn ngữ vựng của học sinh

Những bài trắc nghiệm này đã được thử trước với nhiều học sinh, trước những đợt thử nghiệm mùa xuân 2000 và 2001. Làm như vậy để chắc rằng học sinh sẽ quen với từ. Có nhiều từ được dùng trong bài đọc từ cũng dùng trong bài chính tả mẫu tự và trong bài học sinh phải viết mẫu tự đầu và cuối trong một từ. Điều đó cũng để chắc chắn rằng học sinh quen những từ này. Nhưng vì học sinh ở trong một tình trạng ngôn ngữ thiếu số, ta khó chắc chắn rằng tất cả học sinh này biết những từ ở trong các bài trắc nghiệm. Trong trường hợp học sinh không biết những từ này, cuộc trắc nghiệm này lượng định vốn từ ngữ của các em nhiều hơn là lượng định khả năng đọc. Ngoài ra, hãy xem các lời bàn dưới phần hướng dẫn của các bài trắc nghiệm lớp ba về thổ ngữ và ngôn ngữ tiêu chuẩn.

Chúng loạn từ ngữ (dysleksi) và những khó khăn đặc hiệu

Những bài trắc nghiệm này được làm để các học sinh có vấn đề đọc và viết sẽ được phát hiện và sớm được giúp đỡ. Một loại vấn đề đọc và viết được gọi là chúng loạn từ ngữ. Thực ra chúng loạn từ ngữ là cái gì, và học sinh nào có vấn đề này, các nhà nghiên cứu và chuyên môn vẫn tiếp tục bàn luận. Nhưng ngày nay người ta đồng ý tương đối lớn về vấn đề đọc và viết này đối với nhiều học sinh coi như có khó khăn với những phần nhỏ nhất trong ngôn ngữ⁷. Điều này nói về có những vấn đề nhận biết âm vị và sự liên quan gắn liền với những âm vị này. Nhưng người ta cũng bàn đến vấn đề trong quá trình thông tin tổng quát hơn và có thể vấn đề đối phó sử dụng ấn tượng thị giác trong óc. Người ta nói chung đồng ý rằng đây là một vấn đề đọc và viết gây ra bởi tình trạng sinh học trong óc, và có dấu hiệu cho thấy vấn đề này có thể di truyền. Vài nhà chuyên môn nói về những khó khăn đọc và viết đặc hiệu. Từ 'đặc hiệu' (spesifikk) được dùng để phân định giữa những vấn đề đọc và viết chỉ vì căn bản sinh học, và những phối hợp các vấn đề do nhiều nguyên nhân khác.

Bình thường người ta chỉ nói đến chúng loạn từ ngữ đối với học sinh không có vấn đề kèm theo. Nhưng một sự giới hạn như vậy đang được thảo luận giữa các nhà chuyên môn ngày nay. Tầm mức của các khó khăn, và cá nhân học sinh bị ảnh hưởng như thế

⁶ Olaf Husby (1991) viết về điều này trong quyển văn phạm Việt Nam của ông

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

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

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

Elevenes ordforråd

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

Dysleksi og spesifikke vansker

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

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

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

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

nào, tất cả không như nhau. Những điều quan trọng nhất là làm điều gì đó để gây hữu ích cho đa số các học sinh có vấn đề đọc và viết. Hãy đọc đoạn về ta có thể làm gì, trong tập sách Biện pháp và ý niệm.

Chứng loạn từ ngữ - khó khăn âm vị, khó khăn giải mã từ và những vấn đề với từng khớp trong một tiến trình đọc?

Bình thường người ta xem viết và đọc như những tiến trình. Trước tiên là những tiến trình phát triển. Nhiều trẻ em học được sớm trong đời sách vở, chữ viết và bản văn là gì. Dần dần nhiều trẻ cũng học được chữ viết là cái gì. Điều thú hai, người ta nghĩ rằng điều xảy ra trong giây phút khi một người đọc, cũng là một tiến trình phức tạp. Tiến trình bắt đầu từ khi mắt nhìn bài văn và kéo dài đến khi từ, hay những từ trong bản văn, được đọc lớn hay thầm. Bình thường để một tiến trình được gọi là đọc, người ta đòi hỏi bình thường là ta phải hiểu một phần nào đó của các từ. Người ta nghĩ rằng có nhiều điều cùng xảy ra trong tiến trình đọc và giải mã này.

Một cách định nghĩa người bị chứng loạn từ ngữ, là học sinh có vấn đề đọc các từ. Bởi thế quan trọng là xem học sinh đọc từng từ như thế nào. Người ta nghĩ rằng các em có thể có vấn đề trong những khớp khác nhau trong, hay những phần của một tiến trình đọc từ⁸. Bởi vì những em mới học đọc thường có một ít vấn đề trong bước đầu, nên không dễ để phân biệt học sinh bị loạn từ ngữ và những em mới học đọc với nhau bằng việc đọc từ, ngay trong bước đầu. Ngoài ra, một vài lỗi sai học sinh mắc phải, có thể là dấu hiệu của một sự phát triển đọc và viết bình thường và chính đáng. Nhưng một điểm chính yếu là những học sinh loạn từ ngữ có vấn đề đọc và viết, mặc dầu các em được dạy cùng một phương cách, và học hành cực nhọc như những em không có vấn đề. Những học sinh loạn từ ngữ thường được phát hiện vì các em phát triển khả năng đọc chậm hơn học sinh khác, các em làm việc chậm chạp hơn và có nhiều lỗi hơn những em khác. Trong thời gian lâu dài các em này có vấn đề nghe các âm mẫu từ khác nhau, có vấn đề để nhớ âm nào của mẫu từ nào, có vấn đề ghép nối những âm mẫu từ lại thành từ.

Người ta gọi vấn đề âm mẫu từ là những vấn đề âm vị. Những điều đó không có nghĩa là học sinh có vấn đề âm vị không thể phát từng âm. Một học sinh có thể nói 'ayakbaki' thay vì 'ayakkabi' trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ đến lúc tuổi đi học đã cao. Nhưng em đó không có vấn đề phát những âm trong từ này theo từng âm một. Chắc chắn rằng học sinh này có thể nói từ này đúng theo sau người nói từng phần của từ, chậm và rõ ràng trước. Nguyên do để một học sinh như thế này nói sai từ, có thể là vì khó lãnh hội và nắm vững sự kết hợp âm trong từ này. Cũng như vậy, có những học sinh có thể gặp vấn đề lớn hơn những em khác trong việc nhận ra và nhắc lại những từ hơi phức tạp, mặc dầu các em đã nghe những từ này nhiều lần.

Vấn đề lãnh hội và nhớ từ dài có thể cũng tại vì học sinh có những khó khăn lớn hơn bình thường để nắm vững nhiều mảnh nhỏ của ngôn ngữ cùng một lúc. Khi đó người ta nói đến vấn đề trí nhớ liên quan thông tin ngôn ngữ và nhất thời. Người ta nghĩ rằng trí nhớ này hoạt động từ tiến trình âm vị. Trong giới chuyên môn, người ta gọi những vấn đề này là vấn đề trí nhớ hoạt động.

⁸ Đương nhiên khuôn mẫu đọc cũng được bàn luận. Điều này quá bao quát để nêu ra ở đây, nhưng có thể xem thí dụ như Oftedal (2000) và Høien và Lundberg (2000)

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

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

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

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

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

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

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

Dần dần người ta cũng chú ý nhiều hơn vào những học sinh có vấn đề đọc và viết có thể có những vấn đề tìm ra từ ngữ đúng từ trí nhớ và tự nghĩ ra từ quen thuộc trong sự liên tục nhanh. Trong trường hợp này có thể khó nghe học sinh cực nhọc với những âm vị từ việc các em đọc và viết như thế nào. Khi các em tập đọc và viết thì chỉ chậm thêm. Vài học sinh có vấn đề đọc và viết có cả vấn đề phân biệt và lãnh hội âm vị lẫn việc tìm ra hình thể âm của các từ. Khi đó được nói đến một vấn đề kép (double deficit).

Chứng loạn từ ngữ và hai ngôn ngữ?

Có phải là chứng loạn từ ngữ hay không khi một học sinh có ngôn ngữ đầu khác tiếng Na Uy có vấn đề đọc và viết tiếng Na Uy? Câu trả lời thường là: 'không, không nhất thiết như vậy'. Trong giai đoạn đầu thường khó đọc một ngôn ngữ có các từ không quen thuộc, và các âm vị khác với các âm người ta sử dụng. Đọc như vậy dễ bị như máy móc và vấp vấp. Nhưng đây này là một vấn đề mà mọi người trong cùng một tình trạng đều gặp phải. Và khi đó tình trạng ngôn ngữ thứ hai là vấn đề. Sự hiểu biết về ngữ vựng, văn phạm, âm vị và phát âm tiếng Na Uy rất có thể giúp ích. Sự giúp đỡ sự phạm ở đây phải là vấn đề khác chứ không phải vấn đề loạn từ ngữ. Nếu trong một thời gian học sinh viết tiếng Na Uy bị ảnh hưởng từ ngôn ngữ đầu, thí dụ trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ 'borormun' thay vì 'broren min', đây cũng không phải là chứng loạn từ ngữ. Điều này được coi như bình thường. Nhưng nếu cách viết dần dần không tiến tới cách viết tiếng Na Uy, đó có thể là lý do gây lo âu.

Nếu một học sinh có chứng loạn từ ngữ trong ngôn ngữ đầu (tiếng mẹ đẻ) thì học sinh này cũng có vấn đề đọc và viết tiếng Na Uy? Cả kinh nghiệm lẫn các sự giải thích trên lý thuyết cho biết: 'có, nói chung', nhưng chứng loạn từ ngữ có thể sẽ biểu lộ trong tiếng Na Uy khác với tiếng mẹ đẻ. Điều này tùy thuộc vào phép chính tả của tiếng mẹ đẻ và tiếng mẹ đẻ được cấu tạo như thế nào, so sánh với tiếng Na Uy. Rất có thể cũng tùy thuộc vào học sinh đọc ngôn ngữ đầu giỏi ở mức độ nào. Một phần khả năng đọc có thể được chuyển qua. Các nhà nghiên cứu bàn luận chuyển qua bao nhiêu. Nhưng nhiều người đọc ngữ Na Uy bị chứng loạn từ ngữ đã phàn nàn về việc cực nhọc bắt đầu lại từ đầu trong việc đọc và viết, vì họ bắt đầu học ngoại ngữ tiếng Anh.

Việc nghĩ rằng chứng loạn từ ngữ xuất hiện trong cả hai ngôn ngữ, là nguyên do nghĩ rằng ta cũng nên xem xét khả năng đọc tiếng Na Uy của học sinh. Với điều kiện là các học sinh có một sự hiểu biết tiếng Na Uy tối thiểu, và không bị một cảm giác thất bại khi ta cũng lượng định trình độ các em trong tiếng Na Uy.

Bài lượng định trình độ muốn tìm hiểu điều gì về các học sinh?

Những bài trắc nghiệm sẽ đo lường xem học sinh có nắm vững những điều liên quan đến việc đọc. Bốn bài trắc nghiệm đầu dành cho lớp hai không đòi hỏi học sinh có thể đọc hay viết trôi chảy. Những bài trắc nghiệm này đo lường xem học sinh có thể nhận ra được các mẫu tự và lãnh hội được các âm trong từ. Những bài trắc nghiệm cố gắng phần lớn phản ánh khả năng âm vị của học sinh. Những bài đọc từ sẽ đo lường khả năng đọc từng từ của học sinh.

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

Dysleksi og to språk?

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

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

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

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

⁹ Elbro (1990)

Bài chính tả mẫu tự không có ý xem học sinh có thể thuộc các mẫu tự theo thứ tự hay không. Một nhà nghiên cứu về đọc (Geva 2000) đã xét nghiệm học sinh học đọc hai ngôn ngữ cùng lúc. Bà ta đã thấy rằng những học sinh đã thuộc mẫu tự trong một ngôn ngữ, dường như học các mẫu tự trong ngôn ngữ thứ hai không cần theo thứ tự. Không thuộc mẫu tự theo thứ tự trong một ngôn ngữ, không phải là dấu hiệu các học sinh nói hai ngôn ngữ có vấn đề. Những phần lớn học sinh dần dần sẽ nhận ra được các mẫu tự, học phân biệt tên và âm của các mẫu tự. Các mẫu tự trong bài trắc nghiệm được sắp xếp để học sinh có thể bị lừa bởi các mẫu tự giống mẫu tự được giáo viên đọc, hoặc là bởi vì các mẫu tự trông giống nhau, hay là bởi vì các mẫu tự nghe giống nhau.

Trong một truyền thống dạy đọc tiếng Na Uy người ta chú trọng vào việc dạy học sinh nhận thức được các âm vị nối kết với các mẫu tự. Điều đó áp dụng cho hệ thống chữ viết được xây dựng trên âm vị, như cách viết theo âm của tiếng La Tinh và Ả Rập. Khi học sinh nghe các âm trong từ, người ta mong rằng các em có thể nghe thứ tự và ghép thành các từ ngữ theo những âm đó. Khi học sinh đọc, người ta nghĩ rằng ghép các âm vị lại thành từ làm các em dễ đọc hơn.

Âm vị và tên của một mẫu tự có liên quan với nhau. Những âm cần có một ít thời gian để phát âm là âm dễ nhất để bày tỏ bằng các mẫu tự. Tất cả các nguyên âm đều như vậy. Các phụ âm và bán nguyên âm, thí dụ như: 'j', 'l', 's', 'f', 'm', và 'r' cũng dễ bày tỏ hơn. Trong tiếng Albania tên của các mẫu tự rất giống các âm vị nó đại diện. Trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ tên các mẫu tự cố định hơn tiếng Na Uy. Mẫu tự 'k', 'l', 'm', 'n', và 'r' được gọi là 'ke', 'le', 'me', 'ne', và 're', không phải là 'kả', 'el', 'em', 'en', và 'er'. Bởi thế một học sinh lẫn lộn nhiều mẫu tự có âm giống nhau, sau khi em đó đã học vô lòng, điều này có thể em đó có vấn đề về âm vị.

Hai bài trắc nghiệm mà học sinh phải tìm và viết mẫu tự đầu và cuối của một từ cho sẵn là một cách để đo lường cái gọi là ý thức âm vị hay là sự phát triển về âm. Sự liên kết các âm trong ngôn ngữ như thế nào có thể tạo điều kiện dễ dàng cho học sinh nhận biết được các âm trong từ. Trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, phụ âm cuối trong một từ là quan trọng vì tiếp vĩ ngữ được nối vào cuối từ. Phụ âm ở đây cũng có thể thay đổi khi nối tiếp vĩ ngữ mới vào từ. Điều này có thể giải thích rằng trẻ em Thổ Nhĩ Kỳ có thể nhận biết âm cuối trong một từ nhanh hơn trẻ nói tiếng Anh.

Nói chung người ta nghĩ rằng sự phát triển âm vị bắt đầu từ việc nhận biết âm đầu, rồi âm cuối và dần dần đến các âm/mẫu tự ở phần giữa của một tiếng (Ehri - 1998). Điều này quyết định cho sự sắp xếp thứ tự của các phần bài trắc nghiệm. Mức độ khó dần cũng có vẻ phù hợp với khả năng giải các bài trắc nghiệm này của học sinh. Phần đọc từ được sắp xếp những từ bắt đầu và chấm dứt giống với từ được cho là đúng. Học sinh gạch chéo vào những từ giống, có thể hiểu rằng học sinh chỉ nhận biết những âm đầu của từ, nhưng có lẽ không biết âm cuối và âm ở giữa trong những từ này. Trong bài lượng định khả năng tiếng Na Uy do Læringssenter phát hành (dành cho lớp 2, 2000) những bài chính tả từ ngữ tưởng tượng bài viết mẫu tự đầu và cuối trong một từ. Nhưng nói chung bài chính tả tiếng Na Uy khó hơn cho học sinh, vì nó đòi hỏi học sinh phải viết đúng cả từ để bài làm được đúng.

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

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

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

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

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

Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?

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

¹⁰ Ehri (1998)

Những bài trắc nghiệm dành cho lớp ba sẽ đo lường xem học sinh đọc bài đọc giỏi đến đâu. Các học sinh lớp ba cũng có một bài trắc nghiệm để đo lường học sinh có thể đọc và nhận biết từng từ. Đó là bài chuỗi từ ngữ.

Bài trắc nghiệm và giới hạn có mức độ chắc chắn nào cho học sinh song ngữ?

Tất cả những người dùng bài trắc nghiệm này phải biết rằng bài trắc nghiệm có tính cách hướng dẫn, chủ không phải giới hạn dựa vào nhóm học sinh được lựa chọn đúng tiêu chuẩn. Điều thú nhất là học sinh không được lựa chọn một cách ngẫu nhiên. Các em được lựa theo hoàn cảnh thực tế cho phép. Không thể nói chắc chắn rằng những học sinh này đại diện cho tất cả các học sinh song ngữ được học đọc năm thứ ngôn ngữ này. Điều thú hai là tương đối ít học sinh tham gia vào sự khảo sát này. Việc này áp dụng cho học sinh Somalia, đặc biệt lớp ba. Điều thú ba là vấn đề các bài trắc nghiệm này có tìm ra được những điều ta muốn biết hay không. Điều này áp dụng cho cả khả năng đọc lẫn các học sinh có vấn đề. Bởi vì các bài trắc nghiệm này được dựa theo các bài trắc nghiệm tiếng Na Uy, những bài này có vẻ như chủ yếu đo lường khả năng đọc. Các giáo viên song ngữ cũng đã cho biết ý kiến rằng khả năng đọc của học sinh và kết quả các bài trắc nghiệm trùng hợp một cách tương đối chính xác. Điều khó hơn là làm sao biết được các bài trắc nghiệm này có tìm ra được học sinh có vấn đề hay không. Những giới hạn đã tạm thời ấn định. Những điều này được khảo sát bằng cách khảo sát kỹ hơn những học sinh đã tham gia vào các bài trắc nghiệm và có dấu hiệu không tốt. Sự ước lượng của giáo viên song ngữ, của nhà trường và kế hoạch nếu có, sự lo lắng của phụ huynh được đối chiếu với kết quả của học sinh làm bài trắc nghiệm lượng định trình độ này bằng tiếng mẹ đẻ, và nếu có thể, bằng tiếng Na Uy.

Đây là những học sinh song ngữ, nên điều quan trọng là biết khả năng các em đọc hay là được điểm tiếng Na Uy. Trong một vài trường hợp học sinh đạt điểm bài tiếng Na Uy trên mức hạn nguy nan⁹ đã được ấn định. Điều đó có nghĩa là không có lý do gì phải lo âu về vấn đề học đọc học viết trong sự bình thường của học sinh.

Nhưng một số học sinh đạt điểm tương đối thấp trong các bài trắc nghiệm bằng cả hai thứ tiếng. Một số học sinh khác chưa đủ trình độ để làm các bài trắc nghiệm tiếng Na Uy. Các em đã làm các bài trắc nghiệm bằng tiếng mẹ đẻ, và một số trong những học sinh này đạt điểm thấp trong những bài trắc nghiệm tiếng mẹ đẻ đó. Hai nhóm học sinh cuối cùng vừa nêu, đã điểm thấp trong ngôn ngữ thứ nhất, người ta đã thông báo cho nhà trường. Đạt điểm thấp có nghĩa là do ít điểm trong một hay nhiều bài trắc nghiệm bằng tiếng mẹ đẻ. Có dấu hiệu cho thấy là sự lo âu của nhà trường và của giáo viên tương đối phù hợp với kết quả của các bài trắc nghiệm. Trường hợp ngoại lệ là khi một số ít học sinh được ít điểm trong một bài trắc nghiệm riêng biệt.

Một vài học sinh điểm thấp hơn mức giới hạn trong tiếng Na Uy so với tiếng mẹ đẻ. Khi đó nhà trường phải nghĩ chính sự phát triển tiếng Na Uy là một thử thách, chủ không phải vì các em có vấn đề đọc và viết. Một vài học sinh được khảo sát với những

⁹ Trong các bài trắc nghiệm được ghi là 'mức hạn nguy nan'. Nhưng Liv Engen, người có nhiều trách nhiệm cho bài trắc nghiệm lượng định trình độ tiếng Na Uy dành cho cấp học vô lòng, cũng gọi giới hạn này là giới hạn lo âu. Bởi vì tiếng "nguy nan" nghe có vẻ như số mạng đã được an bài. Tiếng "lo âu" cho chúng ta biết là sẽ đề phòng và theo dõi

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

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

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

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

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

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

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

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

bài trắc nghiệm khác. Điều đó để có thể xác định về lý do lo âu. Cho tới nay có dấu hiệu cho thấy sự phù hợp khá chính xác về những bài trắc nghiệm có thể được dùng để tìm ra những học sinh cần phải lo âu bằng những giới hạn đã ấn định. Đương nhiên với điều kiện là giáo viên theo sự chỉ dẫn và cố vấn.

Khi nào cần lo âu về việc đọc của một học sinh nào đó?

Những giới hạn thấp tuyệt đối như thế nào? Có phải không cần lo âu trước khi một học sinh ở dưới mức giới hạn trong một hay nhiều bài trắc nghiệm bằng tiếng mẹ đẻ?

Câu trả lời là tùy theo trường hợp. Tùy theo bài trắc nghiệm nào học sinh không đạt yêu cầu, và hơn nữa học sinh đã đạt điểm như thế nào. Có những học sinh có thể bị chi phối hay là hiểu lầm một trong những bài làm, nhưng đã có khả năng giải các bài khác một cách mãn nguyện. Cũng có thể học sinh bị mệt mỏi trong thời gian cuối, từ đó các em hoạt động kém hơn ở phần cuối của bài trắc nghiệm. Trước khi bài trắc nghiệm thủ được phát ra, có nhiều học sinh tính làm thời gian trong bài làm nối liền. Một trong những học sinh đã làm thủ, rất có thể đã hiểu lầm bài trắc nghiệm số 4, và nhà trường đã không lo âu về em này. Đối với những học sinh ít điểm nhiều lần, nghĩa là kết quả nhiều bài trắc nghiệm ở dưới mức giới hạn ấn định, ta có thể tin chắc chắn hơn là học sinh có vấn đề. Và nếu thấy vấn đề đó có liên quan với nhau, thí dụ như cùng loại lẫn lộn âm vị, có thể nói chắc rằng đã tìm ra một em có vấn đề. Suy diễn kết quả của học sinh từ một bài trắc nghiệm đơn độc cũng không chắc chắn. Bài trắc nghiệm số 3 là nguy hiểm nhất. Bài này gồm có chấp nối các mẫu tự viết hoa và viết thường, hay mẫu tự đứng riêng lẻ với mẫu tự đứng đầu trong một từ. Phần này ít liên quan với những bài khác. Ở phần này những học sinh gây sự lo âu có thể điểm cả cao lẫn thấp. Các bài trắc nghiệm khác liên quan với nhau (tương quan) tương đối lớn. Nhưng nói chung ta phải cẩn thận giải thích các kết quả một cách tuyệt đối. Điều đó bởi vì giới hạn đã được ấn định ra có tính cách hướng dẫn, và đây không phải là bài trắc nghiệm chuẩn định.

Kết quả bài lượng định trình độ tiếng Na Uy có thể giúp cho việc giải thích

Vì học sinh là song ngữ, giáo viên phải cộng tác với nhau để cân nhắc kết quả trong việc đọc của học sinh cả tiếng Na Uy lẫn tiếng mẹ đẻ. Có thể vì vốn ngữ vựng tiếng mẹ đẻ có ít nên một số học sinh gặp khó khăn trong bài trắc nghiệm tiếng mẹ đẻ, chứ không phải vì học sinh gặp vấn đề đặc hiệu. Tuy nhiên giáo viên không được áp dụng bài trắc nghiệm tiếng Na Uy một cách máy móc cho các học sinh song ngữ. Nếu học sinh mới đến Na Uy, hay là vì những lý do khác khả năng phát triển ngôn ngữ bị hạn chế, áp dụng bài trắc nghiệm một cách máy móc có thể chỉ tạo cho học sinh cảm giác thua thiệt mà không được biết nhiều về khả năng đọc của các em. Nhưng một vài học sinh cũng có thể đọc tiếng Na Uy. Các em có thể chuyển khả năng đọc của mình qua tiếng Na Uy khi các em đã học đọc tiếng mẹ đẻ. Cũng có em được dạy song song hai thứ tiếng ở lớp hai. Đa số học sinh song ngữ ở lớp ba cũng đã được dạy đọc tiếng Na Uy. Khi đó ta có thể lượng định khả năng đọc tiếng Na Uy của học sinh. Một học sinh không có quá ít điểm trong tất cả bài trắc nghiệm tiếng Na Uy, chỉ trong bài trắc nghiệm tiếng mẹ đẻ, điều đó không có lý do gì để tin là học sinh bị chứng loạn từ ngữ hay bị những khó khăn đặc hiệu trong việc đọc và viết. Ta không thể đối chiếu trực

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

Elevens resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen

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

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

Drøfting av kartleggingsprøven for 2. klasse

Delprøve 1. Bokstavediktat

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

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

tiếp mức điểm của học sinh trong bài lượng định tiếng Na Uy với bài lượng định tiếng mẹ đẻ. Đúng ra những bài lượng định này được soạn ra cùng cách thức, nhưng điểm trung bình và giới hạn cho các ngôn ngữ thiểu số thấp hơn. Điều này có thể vì học sinh ngôn ngữ thiểu số được tập luyện ít hơn. Hơn nữa có thể những từ ngữ trong bài lượng định tiếng mẹ đẻ khó hơn đối với học sinh này so với những từ ngữ Na Uy dành cho học sinh nói tiếng Na Uy. Vài ngôn ngữ có phép chính tả và cách nói khó hơn những ngôn ngữ khác. Bởi thế học sinh tiến chậm hơn. Cũng không bảo đảm được rằng những học sinh đã làm bài lượng định tiếng Na Uy tưởng chừng các em làm bài lượng định tiếng mẹ đẻ. Về một phương diện ta có thể nghĩ rằng những em tham gia trong việc thử bài lượng định này là đặc biệt giỏi. Điều đó có thể vì các em sử dụng giỏi hai ngôn ngữ và đã chuyển khả năng âm vị từ một ngôn ngữ qua ngôn ngữ khác. Nhưng cũng có thể trong những học sinh song ngữ được chọn này có nhiều em có vấn đề hơn là số học sinh được chọn cho bài lượng định tiếng Na Uy. Điều này có thể phụ thuộc vào ai được lựa chọn để được dạy đọc bằng ngôn ngữ thứ nhất. Trong mọi trường hợp người ta nghĩ rằng hoàn cảnh của học sinh có ngôn ngữ thiểu số, số giờ học sinh được dạy đọc và viết, các em được dạy cách nào và cha mẹ có cơ hội nào để khuyến khích và giúp đỡ trong việc học đọc và viết, có ảnh hưởng đến học sinh đọc giỏi như thế nào.

Nhận xét về bài lượng định trình độ cho lớp 2

Bài trắc nghiệm 1. Chính tả mẫu tự

Để xem học sinh có thể nhận ra, thấy và nghe sự khác nhau giữa các mẫu tự

Có dấu hiệu cho thấy đây là bài trắc nghiệm có thể tìm ra những học sinh có vấn đề. Tạm thời qua các kết quả, bài trắc nghiệm này có vẻ dễ cho đa số học sinh trong tất cả các ngôn ngữ. Khoảng 17% tất cả các học sinh lớp hai làm được hết các bài này. Mức điểm trung bình khoảng 16 và 17 mẫu tự. Trong lần đầu có thể có lý do để lo âu nếu một học sinh có nhiều sự lẫn lộn và sai lầm trong bài trắc nghiệm này. Ta cũng nên lo âu nếu học sinh bỏ sót nhiều mẫu tự.

Điều quan trọng là cần nhắc xem học sinh đã lẫn lộn như thế nào. Trong trường hợp giáo viên dùng âm vị thay cho tên của mẫu tự khi đọc chính tả thì học sinh dễ bị lẫn lộn các mẫu tự có cùng âm. Trong tiếng Việt Nam học sinh thường lẫn lộn 'x' và 's', 'd' và 'gi', 'c' và 'k', 'i' và 'y'. Những sự lẫn lộn như vậy là dấu hiệu học sinh nghe âm mẫu tự, và đó không phải là sự lo âu cho sự phát triển đọc của học sinh.

Những mẫu tự dễ lẫn lộn

Có những mẫu tự dễ bị lẫn lộn cho nhiều học sinh cùng ngôn ngữ. Trong tiếng Urdu có những mẫu tự ک 'kaf' và ق 'qaf'. Gần một nửa học sinh học đọc tiếng Urdu đã lẫn lộn hai mẫu tự này. Điều này có thể vì hai mẫu tự này nghe rất giống nhau. Chúng được phát âm cùng một cách, và có khoảng cách nhỏ giữa vị trí sau miệng để cấu tạo những âm vị này. Một phần từ những học sinh đã được dạy tiếng Urdu còn lẫn lộn گ 'gaf' và ک 'kaf'. Điều này có thể vì những mẫu tự này trông giống nhau, không phải vì âm vị giống nhau. Hơn nữa chỉ có 2% học sinh lớp hai học đọc các ngôn ngữ khác đã lẫn lộn 'g' và 'k' trong bài chính tả mẫu tự. Hai trong số các mẫu tự có âm 'z', ز (zoe) and ض (zoad), cũng có nhiều học sinh lẫn lộn trong tiếng Urdu, sự lẫn lộn như thế này không phải là dấu hiệu của vấn đề âm vị. Nhưng có thể vì tên của những mẫu tự này

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

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

Bokstaver som er lette å forveksle

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

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

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

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

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

giống nhau và những âm từ không phải là nguyên nhân chính của sự lẫn lộn này. Vì chỉ có một học sinh đã lẫn lộn *ض* (zoad) với *ز* (ze) trong tiếng Urdu. 13% số học sinh đã học đọc tiếng Somali cũng lẫn lộn 'k' và 'q'. Đây là những mẫu từ có âm vị tương tự như trong tiếng Urdu.

Nghe khác nhau giữa nguyên âm dài và ngắn là điều khó khăn cho nhiều trẻ 8 tuổi, bất kể ngôn ngữ. Những học sinh đọc tiếng Somali cũng cho thấy dấu hiệu như vậy. Nhiều học sinh không có vấn đề cũng lẫn lộn 'a' và 'aa', 'i' và 'ii'. Thêm vào đó có 13% số học sinh đọc tiếng Somali lẫn lộn 'q' với 'kh'. Các mẫu từ của những âm này được phát âm cùng vị trí, nhưng 'kh' được phát âm với nhiều ma sát hơn. 13% những học sinh đọc tiếng Somali cũng lẫn lộn 'kh' và 'x'. Hai âm vị này được phát âm cùng một cách, nhưng khác vị trí một chút. Những sự lẫn lộn này không gây nguyên nhân để lo âu về sau.

Tiếp theo là học sinh từ Kosova gần như không thể nào nghe khác nhau các âm của 'gj' và 'xh'. Những mẫu từ này có 40% học sinh bị lẫn lộn. Rất dễ bị sai khi đoán mẫu từ nào trong hai mẫu từ kép này là đúng.

Những học sinh học đọc tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, có dấu hiệu cho thấy một phần năm (22%) khó phân biệt giữa 'ç' và 'c'. Những học sinh có khả năng khá cũng lẫn lộn những mẫu từ này. Sự khác biệt những âm vị này là 'c' là âm kêu (âm hữu thanh) và 'ç' là âm điếc (âm vô thanh).

Những học sinh nói tiếng Việt Nam dễ lẫn lộn nguyên âm 'à' và 'ă', điều này không có gì phải lo âu. 16% trong số học sinh Việt Nam có sự lẫn lộn này. 'Gi' và 'đ' có cùng âm tương đương, nên 19% số học sinh đọc tiếng Việt Nam đã lẫn lộn những âm này.

Ảnh hưởng từ tiếng Na Uy?

Chung cho cả học sinh đọc tiếng Albania, Somali, Thổ Nhĩ Kỳ và Việt Nam, 18% trong số học sinh này đã gạch chéo vào mẫu từ 'o' khi giáo viên nói tên mẫu từ 'u' trong ngôn ngữ đầu. Điều này rất có thể vì ảnh hưởng từ tiếng Na Uy. Trong trường hợp này thì học sinh Somali viết 'j' thay vì 'y'. Sau đó thì khoảng một phần ba học sinh Albania viết 'u' thay vì 'y' trong tiếng Albania. Âm vị của 'y' trong tiếng Albania giống như 'u' của tiếng Pháp. Âm này được cấu tạo với sống lưỡi ở một vị trí giữa 'u' và 'y' của tiếng Na Uy. Sau đó có 17% học sinh Thổ Nhĩ Kỳ gạch chéo vào 'u' thay vì 'ü'. 11% học sinh Việt Nam đã gạch chéo vào 'đ' cho 'd'.

Một số ít học sinh không có dấu hiệu phải lo âu, đã bỏ sót những mẫu từ mà ít khi được dùng để viết. Như 'j' trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, và mẫu từ có cùng âm trong tiếng Urdu.

Sự lẫn lộn mà chỉ có học sinh có vấn đề âm vị mới bị?

Thường thì không có sự khác biệt to lớn trong những lần lẫn lộn giữa học sinh có và không có vấn đề. Trong bài trắc nghiệm thử này hiện cho thấy những học sinh cần lo âu cũng lẫn lộn những chữ dễ lẫn lộn, nhưng bị thêm những lẫn lộn khác. Những trường hợp này khác nhau. Những lẫn lộn phụ âm kêu và điếc 'g' và 'k', 'v' và 'f', 'b' và 'p' chỉ khoảng một hoặc hai phần trăm trong số học sinh đọc chữ viết La Tinh mắc phải. 85-100% trong số những em này có dấu hiệu phải lo âu. Điều này có thể là dấu hiệu gặp vấn đề. Nhưng ta không thể nói rằng nói chung chỉ có học sinh cần lo âu là

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

Påvirkning fra norsk?

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

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

Forvekslinger som bare gjøres av elever som har fonologiske problemer?

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

Delprøve 2. Å skrive første bokstav i et ord

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

Forveksling av bokstaver som representerer samme språklyd

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

gặp khó khăn trong việc phân biệt phụ âm kêu và điếc. Như trên đã nói, học sinh Thổ Nhĩ Kỳ lớp hai khó phân biệt giữa phụ âm kêu và điếc: 'c' và 'ç', điều này không có gì phải lo âu.

Bài trắc nghiệm số 2. Viết mẫu tự đầu của một chữ

Đây là bài trắc nghiệm có vẻ dễ gần giống như bài trước. Khoảng 17% tất cả các học sinh đã làm được các bài trong phần này. Mức điểm trung bình làm đúng khoảng từ 8 đến 10 mẫu tự. Nếu một học sinh có nhiều lỗi cũng trong bài trắc nghiệm này, ta nên lo âu. Cũng vậy, điều quan trọng là xem học sinh đã có sự lẫn lộn mẫu tự nào trong bài trắc nghiệm này.

Lẫn lộn mẫu tự có cùng âm vị

Một vài sự lẫn lộn có thể không quan trọng đối với vấn đề đọc và viết. Nhất là khi nói đến lẫn lộn những mẫu tự có cùng âm vị. Khi học sinh mắc phải lỗi này trong giai đoạn đầu của sự phát triển viết, có thể đó là dấu hiệu học sinh đã tiến khá. Điều đó có thể có nghĩa là các em nghe và nhận ra đúng âm vị. Trong tiếng Urdu có 12% học sinh lớp hai viết mẫu tự ت (se) thay vì س (sin) trong từ سائیکل (saikl). Trong tiếng Na Uy có nghĩa là 'sykkel'. Học sinh đã sử dụng âm 's' ít thông dụng nhất, nhưng nguyên do có thể là (se) đứng đầu trong bảng mẫu tự tiếng Urdu. Có thể học sinh nghĩ đến mẫu tự này ngay.

Trong tiếng Albania có 7% học sinh viết 'gj' thay vì 'xh' trong từ 'xhep'. Như trước đã nêu, học sinh phải biết đó là 'xh' và không phải 'gj'.

Trong tiếng Việt Nam học sinh có nhiều mẫu tự có cùng âm vị hơn. 25% học sinh viết 'k' thay vì 'c' trong từ 'cây' và 'ca', 8% viết 'r' thay vì 'gh' trong từ 'ghế', 5% viết 'x' thay vì 's' trong từ 'sữa' và 3% viết 'gi' thay vì 'd' trong từ 'dao'. Hôn nữa hãy đọc Husby (1991) để có một cái nhìn tổng quát về các mẫu tự có cùng âm trong tiếng Việt Nam.

Các loại lỗi sai chung trong bài trắc nghiệm 1 và 2

Có dấu hiệu cho thấy rằng những mẫu tự khó đối với một số học sinh trong phần chính tả mẫu tự cũng là khó trong bài trắc nghiệm này. Khoảng một phần tư học sinh lớp hai nói tiếng Urdu lẫn lộn những mẫu tự ک (kaf) và ق (qaf) trong từ 'kursi' (ghế). Như trong phần bàn luận về phần bài làm này ở phía trước, có thể là vì hai âm vị này được cấu tạo cùng một cách và gần như cùng vị trí trong miệng. Có nhiều học sinh hơn số học sinh có dấu hiệu có vấn đề đã mắc phải những sự lẫn lộn này.

Âm 'xh' là khó cho 17% học sinh Albania, số học sinh gặp khó khăn này nhiều hơn là số học sinh có điểm thấp trong bài trắc nghiệm này. Âm 'c' là khó cho 19% học sinh Thổ Nhĩ Kỳ. Thông thường nhất thì âm này được thay thế bằng 'c' hay là bỏ sót. Ngoài ra, một lỗi thông thường của học sinh Thổ Nhĩ Kỳ là viết 'u'.

Học sinh đọc tiếng Việt Nam đã cho thấy những lỗi trong bài trắc nghiệm này, như phân biệt 'd' và 'đ'. 12% học sinh viết 'd' thay vì 'đ' trong từ 'đèn', trong khi đó 2% học sinh lẫn lộn ngược lại, các em viết 'đ' thay vì 'd' trong 'dao'. Sự lẫn lộn của hai mẫu tự này có thể là do ảnh hưởng từ tiếng Na Uy như đã nêu trước.

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

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

Felles feiltyper i delprøve 1 og delprøve 2?

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

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

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

Spesielle bokstaver og lyder

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

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

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

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

Mẫu tự và âm đặc biệt

Viết mẫu tự đầu trong từ 'calan' là khó nhất đối với học sinh Somalia. 'C' không có trong bài chính tả mẫu tự. 33% không làm đúng được. Phần lớn trong số học sinh này viết thay thế bằng mẫu tự 'a' hay 'aa'. Điều đó chứng tỏ rằng các em không nghe âm của 'c' nằm sau cổ họng. Một vài học sinh Somalia viết 'q' thay vì 'c'. Đó là sự đoán chừng khá, vì âm của mẫu tự này cũng được cấu tạo từ phía sâu trong miệng. Ngoài ra, mẫu tự 'q' trong 'qalin' cũng gây khó khăn cho nhiều học sinh Somalia hơn ngoài những em thường có điểm thấp. 26% đã bỏ sót mẫu tự này hay viết mẫu tự khác.

Bài trắc nghiệm số 3. Nhận biết mẫu tự viết hoa và mẫu tự viết thường, hay mẫu tự trong dạng tách biệt với mẫu tự đầu trong từ

Như đã nêu, bài trắc nghiệm này ít tương quan với những bài khác. Bởi thế có thể tin rằng bài trắc nghiệm này phát hiện những điểm khác hơn những bài khác.

Nhìn vào bảng thì đây có vẻ là bài trắc nghiệm tương đối dễ cho đa số học sinh. Nhưng ít có học sinh có thể làm được tất cả các bài. Có học sinh sử dụng nhiều thời gian hơn và làm được ít. Có học sinh không hiểu là những bài này gồm hơn ba trang, mặc dù đã có dấu hiệu khá hơn sau khi đã làm bài thử. Một vài giáo viên Na Uy cũng phản ứng về việc một phần dạy vỡ lòng ngày nay chỉ dạy bằng mẫu tự hoa. Những giáo viên biết học sinh chưa quen với mẫu tự thường nên để ý về điều này. Từ kết quả của bài trắc nghiệm thử, có dấu hiệu cho thấy có thể là lý do của sự lo âu nếu một học sinh làm chậm và vì vậy làm được ít trong bài trắc nghiệm này. Trong phần bài làm này tương đối có ít sự lẫn lộn trong tất cả các ngôn ngữ. Vậy nếu một học sinh có nhiều sự lẫn lộn, có thể đây là lý do sự bất ổn. Tuy nhiên có một vài sự lẫn lộn rất thông thường. Khoảng 40% học sinh đọc mẫu tự La Tinh đã lẫn lộn chữ L hoa và thường¹⁰. Một lẫn lộn thông thường khác trong bài trắc nghiệm này là sự lẫn lộn giữa hai mẫu tự 'b' và 'd', cả chữ thường lẫn chữ hoa. Những học sinh đã được điểm cao và thấp trong các bài trắc nghiệm khác có thể lẫn lộn 'b' và 'd'.

Bài trắc nghiệm số 4. Viết mẫu tự cuối cùng của chữ

Trong bài trắc nghiệm này có sự khác nhau đáng kể giữa các ngôn ngữ. Bài này dễ nhất đối với học sinh Thổ Nhĩ Kỳ. 29% học sinh Thổ Nhĩ Kỳ làm đúng hết bài trắc nghiệm này, trong khi đó chỉ có duy nhất một học sinh, như vậy là dưới một phần trăm trong số học sinh Việt Nam làm đúng hết. Nếu một học sinh làm được *tương đối* ít câu ở bài này có thể là một lý do để lo âu. Điều đó có nghĩa là phải so sánh với các học sinh trong cùng nhóm ngôn ngữ.

Ở phần này trong tiếng Việt Nam học sinh mắc phải những sự lẫn lộn mà vẫn được coi như bất công nếu ta gọi đó là lỗi sai. Đường như phép chính tả tiếng Việt Nam đưa đến sự lẫn lộn các mẫu tự có cùng âm. Cả 'i' lẫn 'y' đều có âm 'i' trong tiếng Việt Nam. 23% học sinh viết 'i' thay vì 'y' trong 'cay'. Cách phát âm ghép cuối từ 'tóc' đã là cho các em dễ bị lẫn lộn. Một vài trường hợp lẫn lộn này phải xem như dấu hiệu của sự phát triển âm vị tốt. Một học sinh Việt Nam đã thử viết mẫu tự 'g' trước nhất, rồi 'p', và

¹⁰ Kiểu chữ viết Việt Nam là kiểu có nét nối các mẫu tự với nhau. Điều này có thể giúp học sinh Việt Nam ít lẫn lộn hơn giữa L hoa và thường. Chỉ có 11% học sinh Việt Nam đã mắc sự lẫn lộn này

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

Delprøve 4. Å skrive siste bokstav i et oppgitt ord

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

På vietnamesisk gjør elevene forvekslinger som det fortsatt er urettferdig å regne som feil her. Den vietnamesiske ortografien ser ut til å føre til forveksling av bokstaver som representerer samme språklyd. Både 'i' og 'y' representerer 'i'-lyden på vietnamesisk. 23% av elevene har skrevet 'i' istedenfor 'y' i 'cay'. Den doble artikuleringen i slutten av ordet 'tóc' har også gitt store muligheter til forvekslinger. Noen av disse forvekslingene må betraktes som tegn på en god 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 artikulering. På vietnamesisk skrives bare den ene av konsonantene i en slik dobbel artikulering¹⁴. 10% av de vietnamesisktalende elevene har skrevet nettopp 'p' istedenfor 'c' i 'tóc'. Dette må betraktes som en god feil i andre klasse.

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

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

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

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

cuối cùng viết 'k' thay vì 'c' trong từ 'tóc'. Cuộc thử nghiệm này cho thấy học sinh này có sự phát triển âm vị vững chắc ở cấp lớp này. Em đã viết ra nhiều cách phù hợp đúng với những âm được phát ra trong từ này. Âm cuối phát ra trong từ 'tóc' là một âm 'k' được phát ra cùng với một âm 'p'. Sự phát âm cùng lúc như vậy gọi là sự phát âm ghép. Trong tiếng Việt Nam chỉ được viết một phụ âm duy nhất trong một âm ghép như vậy¹¹. 10% học sinh Việt Nam đã viết liền 'p' thay vì 'c' trong 'tóc'. Điều này phải xem là một cái sai tốt cho lớp hai.

Trong tiếng Việt Nam, âm 'p' không phát ra khi âm này đứng ở cuối một từ (Husby, 1991). Hơi giữ lại trong miệng. Từ đó âm này cũng khó nhận ra hơn. Điều đó cũng có thể là lý do để 32% học sinh Việt Nam đã viết mẫu tự 'm' thay vì 'p' ở cuối các từ 'dép' và 'nắp'. Giọng mũi của 'm' được cấu tạo cùng vị trí như mẫu tự 'p'. Khi hơi không được nhả ra với một cái thở nhẹ của âm 'p', gần như không có sự khác biệt giữa âm 'p' và âm 'm' trong tiếng Việt Nam.

Trong tiếng Albania, có 11% học sinh đã viết 's' thay vì 'z' trong tiếng 'dredhëz' (dầu đất). Điều này có thể một là do sự ảnh hưởng của tiếng Na Uy hay là một vấn đề nhận ra sự khác nhau của hai âm vị này. Khoảng cùng phần trăm học sinh Albania (10%) đã viết 'u' thay 'y' trong từ 'sy' (mắt). Điều đó cũng có thể là ảnh hưởng từ tiếng Na Uy.

Trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ có 14% học sinh viết 'o' thay 'u' trong tiếng 'havlu' (khăn tắm). Trong bài chính tả mẫu tự, điều này chắc là ảnh hưởng từ tiếng Na Uy. Mẫu tự cuối trong từ 'taç' cũng làm cho 14% học sinh có vấn đề. 8% đã bỏ sót mẫu tự này, trong khi số còn lại đã viết 'c' hay 'ş'. Sự lẫn lộn sau rất hợp lẽ vì 'c' được phát âm như một tổng hợp của 't' và 'ş'.

Tiếng Somali có vài âm khó cho nhiều học sinh hơn ngoài số học sinh chậm ở mức thông thường. 13% đã viết 'h' thay vì 'x' trong từ 'ubax' (hoa), trong khi cùng số đó đã bỏ sót mẫu tự này.

Trong tiếng Urdu có 25% học sinh lớp hai viết ج (re) thay vì ر (re). Âm mẫu tự sau được cấu tạo với đầu lưỡi uốn về phía sau. Điều đó không dễ phân biệt hai âm cuối trong từ گُر (gur.) cho học sinh học tiếng Urdu. Ngoài ra có 18% học sinh đã viết ل (lam) thay vì ا (alif) trong từ چولھا (chulha). Sự lẫn lộn này có thể là dấu hiệu phát triển tốt. Có thể học sinh đã nhận ra được âm a trong چولھا (chulha) ngắn và không nghe âm h. Từ cách viết trong tiếng Urdu, đó là điều hợp lý chấm dứt với phụ âm mà nghe cuối cùng trong tiếng khi nguyên âm cuối cùng ngắn, như (lam). Nhưng viết ج (lam) cũng có thể là một sự đảo ngược của ا (alif). 12% học sinh đã lẫn lộn này trong bài chính tả mẫu tự. Nhưng có nhiều học sinh đã viết (lam) trong چولھا (chulha) hơn học sinh đã lẫn lộn trong bài chính tả. Và chỉ có 3% học sinh đã lẫn lộn hay đảo ngược ج (lam) trong từ لَرکی (larki) khi các em viết mẫu tự đầu trong từ này. Như vậy khó có thể giải thích tất cả những sự lẫn lộn này vì viết ngược.

Bài trắc nghiệm số 5. Đọc các từ và gạch chéo vào hình đúng với một từ đã viết

Hãy lưu ý rằng những bài đọc này là khó nhất. Kết quả trung bình của bài trắc nghiệm phần 5 thấp nhất đối với tiếng Urdu và Việt Nam, rất có thể liên quan với phép chính

¹¹ Olaf Husby -1991- viết nhiều hơn về vấn đề này trong quyển văn phạm Việt Nam của ông

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

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

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

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

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

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

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

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

Vietnamesiske tonetegn og andre tegn

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

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

tả của những ngôn ngữ này tương đối không trong suốt và từ đó khó đoán hơn cho những em mới học đọc.

Cũng nên biết rằng học sinh có thể làm đúng nhờ đoán đại và gạch chéo nhanh làm cho các em đạt điểm cao qua khỏi mức nguy nan mà không cần đọc các từ. Nếu một học sinh có ít nhất ba lỗi sai liên nhau, có thể đó là do em này đã đoán chừng. Khi đó giáo viên nên cân nhắc xem học sinh này đã làm các bài trắc nghiệm khác như thế nào, và giáo viên tự đánh giá xem học sinh giỏi ở mức độ nào khi đọc các từ.

Bài trắc nghiệm phần 6. Bài đọc các từ và gạch chéo vào từ hợp với một hình vẽ

Điều áp dụng cho bài trắc nghiệm phần 5 cũng áp dụng cho phần 6. Học sinh có thể đoán chừng và tình cờ trả lời đúng nếu các em không đọc mà chỉ vội vàng gạch chéo.

Dấu giọng và các dấu khác của tiếng Việt Nam

Học sinh Việt Nam đạt điểm trung bình thấp nhất trong bài trắc nghiệm này. Các dấu giọng là đặc điểm quan trọng trong phép chính tả Việt Nam, và chữ Việt Nam thì ngắn. Vì thế bài này có những phần gây rối (distractor) chỉ với những dấu giọng khác nhau trong bài trắc nghiệm này. Nhưng cũng có thể bài trắc nghiệm thứ sáu này hơi khó cho những em mới học đọc. Nghe và biết sự khác nhau giữa các từ với dấu giọng khác nhau có thể là điều các em đạt được sau này trong sự phát triển đọc và viết. Đa số học sinh Việt Nam có thể nghe các thanh điệu khác nhau khi bắt đầu đi học¹². Nhưng khả năng ghi nhận sự khác nhau này trong chữ viết đến với các em sau khi các em nghe được sự khác biệt giữa các thanh điệu. Có lẽ khả năng này có thể so sánh với khả năng biết nguyên âm dài và ngắn trong chữ viết tiếng Na Uy. Giáo viên Na Uy và các nhà sư phạm đặc biệt có thường trù tính rằng đa số học sinh Na Uy không nắm vững phụ âm kép trong tiếng Na Uy trước khi học đọc hai năm. Nghe khác nhau giữa nguyên âm dài và ngắn và các âm điệu khác nhau trong tiếng Na Uy, các học sinh nói một thứ tiếng Na Uy cũng có khả năng này khi bắt đầu đi học. Những từ có dấu mà học sinh Việt Nam lẫn lộn là: 'cho' thay vì 'chó', 'đen' thay vì 'đèn' và 'luối' thay vì 'lười'¹³.

Nhưng ta khó giải thích hơn tại sao có tới 27% học sinh Việt Nam đã lẫn lộn các từ 'máy' và 'mây'. Theo Husby thì hai nguyên âm này không đứng quá gần nhau nên không dễ bị lẫn lộn. Có thể khả năng để nhận biết các dấu của mẫu tự cũng cần thời gian dài hơn các mẫu tự?

Lẫn lộn các từ trông giống nhau?

Sự lẫn lộn nhiều từ có thể giải thích rằng học sinh cố gắng đọc hết cả từ, nhưng chưa có hình ảnh các từ chính xác. Các em gạch chéo vào từ trông giống nhau. Những sự lẫn lộn như thế trong cấp lớp này coi như là một phần của sự phát triển đọc bình thường. Trong tiếng Albania có 11%, và nhiều hơn số học sinh đạt điểm thấp, đã gạch chéo vào 'tiger' thay vì 'thikë'. Những từ này nhìn giống nhau vì có cùng ba mẫu tự. Về

¹² Với điều kiện là học sinh cũng biết tiếng Việt Nam. Nhưng các em nói trôi chảy ở mức độ nào thì khó mà nói được

¹³ Những phần trăm này theo thứ tự 18, 15 và 6, nhưng không phải tất cả học sinh có đủ thời gian để làm hết các từ, nên số phần trăm lẫn lộn không đối chiếu hoàn toàn được

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

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

Forveksling av ord som ligner hverandre av utseende?

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

Drøfting av kartleggingsprøven for 3. klasse

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

Riktig svar gir seg selv for den som kan lese vietnamesisk, men delprøvene er oversatt for at norske lærere som samarbeider med tospråklige lærere, også kan få en oversikt.

Også her er det satt opp gjennomsnittsverdier og standardavvik i tabell. Det har vært meningen å lage delprøver som stiger i vanskegrad. Tekstene blir lengre for hver delprøve. Men tekstmengden for alle oppgavene til sammen er størst for delprøven

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

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

âm thì chúng không có gì đặc biệt giống, vậy giải thích tự nhiên cho điều này là học sinh đã cố gắng đọc cả từ một lần, nhưng không thành công hoàn toàn. Trong tiếng Thổ Nhĩ Kỳ có thể từ 'kutu' là khó. Nhưng ở đây ta cũng có thể giải thích bằng việc sử dụng chiến thuật nguyên từ không hoàn hảo, vì sự lẫn lộn này với những từ 'kutlu', 'kuyo' và 'kuzu'. Trong tiếng Somali có cùng loại lẫn lộn với những cặp từ: 'far' và 'faras', 'miis' và 'muus'. Và tiếng Urdu tương đối có nhiều sự lẫn lộn của ناک (nak) và ناگ (nag), پروس (paros) hay پیر (par) và پارس (pars).

Nhận xét về bài lượng định trình độ cho lớp 3

Trong bài trắc nghiệm này, ta đếm số câu làm đúng của mỗi học sinh. Những thể dạng lỗi sai không được bàn thảo cho từng bài trắc nghiệm, nhưng những câu được đặt ra làm cho học sinh nào không đọc kỹ sẽ dễ bị lừa bởi những câu lựa chọn trả lời. Học sinh nào đọc chậm sẽ không làm được nhiều.

Ai biết tiếng Việt Nam biết câu trả lời đúng, nhưng chúng tôi đã làm bài giải để giáo viên Na Uy cộng tác với giáo viên song ngữ, cũng có thể xem tất cả.

Ở đây chúng tôi cũng đặt ra mức điểm trung bình và độ lệch tiêu chuẩn trong bảng. Chúng tôi cố ý làm những bài trắc nghiệm khó dần dần. Các bài đọc dần dần dài hơn trong các bài sau. Nhưng số lượng bài đọc trong tất cả các bài làm thì bài trắc nghiệm 'Câu đố' là dài nhất. Điều này có thể giải thích tại sao học sinh nói tiếng Urdu đạt điểm trung bình thấp nhất trong bài trắc nghiệm 'Câu đố'. Các bài trắc nghiệm 3 và 4 có vẻ gần khó như nhau đối với các học sinh trong những nhóm ngôn ngữ khác. Hơn nữa, chúng có vẻ đo lường nhiều lãnh vực hơi khác nhau trong việc đọc. Sự tương quan giữa chúng khá cao, nhưng không phải là cao nhất giữa các bài trắc nghiệm khác nhau.

Bài trắc nghiệm phần 1. Bài trắc nghiệm về chuỗi chữ

Bài trắc nghiệm này mới và tạm thời không đặt ra mức điểm trung bình và độ lệch tiêu chuẩn. Các câu trả lời quá khác nhau, và chúng tôi mong có một cuộc thử nghiệm nữa. Chúng tôi đã làm một mẫu chấm bài cho các câu trả lời đúng.

Bài trắc nghiệm phần 2. Đọc câu văn

Mức trung bình và độ lệch tiêu chuẩn đã ghi trong bảng. Những bài làm này được làm khó hơn về phần cuối. Đối với các học sinh Hồi giáo hình vẽ của một rạp xi-nê có thể bị lẫn lộn với một nhà thờ Hồi giáo. Khi ấy hình vẽ đánh lừa các em chú không phải đọc sai.

Bài trắc nghiệm phần 3. Câu đố

Nếu học sinh gạch chéo thay vì gạch nối đường kẻ, vì giáo viên không đọc kỹ phần hướng dẫn, ta không thể chấm bài này được.

Những bài này cũng được làm khó hơn về phần cuối. Nhưng bài 5 có thể lừa các em. Cho trái cà chua vào để gây rối trong việc so sánh trái chuối có thể vàng hay xanh. Trong việc nội trợ Na Uy người ta dùng hầu hết cà chua đỏ. Nhưng một vài học sinh có thể nghĩ rằng ăn cà chua xanh cũng được, và gạch chéo vào một trái cà chua. Khó

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

Delprøve 1. Ordkjeder

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

Delprøve 2. Setningslesing

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

mà biết được điều này nếu không hỏi học sinh, vì các em cũng có thể chỉ chọn hình gần nhất, không đọc kỹ càng.

Bài trắc nghiệm phần 4. Tô màu

Trong bài trắc nghiệm này thì câu ở giữa bài đọc là khó nhất. Bởi vậy có nhiều học sinh sẽ không thấy là quần áo của một trong những đứa con gái có cùng màu như nước ngọt của đứa con trai. Nhiều học sinh khó biết được rằng em phải tô màu cả mũ triều thiên lẫn đôi dép. Giáo viên phải biết rõ là trong bài trắc nghiệm này có vẻ rất dễ nhìn và bắt chước học sinh khác.

Tabell 2. Skåremønster på karteggingsprøven for 3.klassingene.

Bảng 2. Mẫu điểm cho bài lượng định học sinh lớp ba.

Albansk (N=60)

Delprøver <i>Bài trắc nghiệm</i>	Antall mulige <i>Số câu trả lời có thể đúng</i>	Gjennomsnitts- verdier <i>Mức trung bình</i>	Bekymrings- grense <i>Mức dưới</i>
1. Ordkjeder <i>Chuỗi từ</i>	24		
2. Setningslesing <i>Đọc câu</i>	16	12	9
3. Gåter <i>Câu đố</i>	9	5	3
Instruksjon, fargelegging <i>Hướng dẫn, tô màu</i>	9	5	2

Somali (N=31)

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

Tyrkisk (N=61)

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

Urdu (N=33)

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

Vietnamesisk (N=74)

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

Ordliste

Distraktor (Phản gây rối) 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 (Phát âm kép) To lyder uttales på én gang.

Dysleksi (Chứng loạn từ ngữ) 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 (Hiện tượng) 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 (Trôi chảy) Rennende, går av seg selv. En elev kan snakke eller lese flytende.

Fonologisk (Âm vị) 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 (ý thức âm vị) er bevissthet om

at ord kan deles inn i mindre enheter: *stavelser opptakt* (âm tiết), *og rim* og *språklyder* Ordet 'stave' har to stavelser: /sta-ve/, én opptakt og ett rim: /st-ave/, og fem språklyder /s-t-a-v-e/ (thức âm vị) Bevissthet om

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

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

- at bokstaver kan representere språklyder og ord

Hukommelse (Trí nhớ) 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 (Lượng định) 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 (Tuồng quan) 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 (Phép chính tả) Opprinnelig betyr ordet rettskrivning og stavemåte.

Prøve (Bài kiểm) Et ord som dekker mange måter å få tak i elevenes kunnskaper på. Her brukes ordet 'prøve' (bài lượng định) om kartleggingsmaterialet. Det er én prøve for hvert trinn, mens hver prøve er delt inn i seks eller fire **delprøver** (bài trắc nghiệm). Hver delprøve har flere **oppgaver** (câu hỏi). Første kommer et par **øveoppgaver** (câu hỏi thử). 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 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 (Độ lệch tiêu chuẩn) Et statistisk mål som sier noe om hvor stor spredning eller forskjell det er på elevenes resultater.

Standardisering (Tiêu chuẩn hóa) 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 Særegen (Đặc hiệu) (som ikke henger sammen med andre ting).

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

Tiltak (Nỗ lực, biện pháp) 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. klasse

Delprøve 1. Bokstavediktat

1.	B	T	Đ	D
2.	K	G	CH	H
3.	C	S	X	Q
4.	B	P	V	PH
5.	Â	Ô	Ê	E
6.	R	L	Đ	CH
7.	K	C	T	Q
8.	M	N	V	Đ
9.	D	Y	GI	I
10.	S	X	C	Y
11.	B	R	P	E
12.	M	B	N	V
13.	A	Â	O	Ô
14.	D	L	H	T
15.	C	S	Q	CH
16.	D	Y	GI	I
17.	U	Ů	O	Ơ
18.	Â	Ô	A	Ă
19.	CH	V	P	PH
20.	O	Ů	U	Ơ

Delprøve 2. Å skrive den første bokstaven¹ i ord

1. cây	tre	c
2. răng	tann	r
3. đèn	lampe	đ
4. mắt	øye	m
5. dao	kniv	d
6. bàn	bord	b
7. chai	flaske	ch ²
8. táo	eple	t
9. con cá	fisk	c
10. voi	elefant	v
11. sữa	melk	s
12. ghế	stol	gh

Delprøve 4. Å skrive den siste bokstaven³ i ord

1. nắp	lokk	p
2. cam	appelsin	m
3. thư	brev	ư
4. cửa	dør	a
5. vai	skulder	i
6. nhà	hus	à
7. gấu	bjørn	u
8. hoa	blomst	a
9. cây	tre	y
10. dép	tøffel	p
11. mẹ	mor	ẹ
12. tóc	hår	c

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

² Det blir spurt etter første bokstav og ikke første lyd, så 'c' er strengt tatt den første bokstaven i 'chai'. Å skrive 'c' her regnes derfor som rett for andreklassingene. Om elevene skriver digrafen (dobbel-bokstaven) 'ch' regnes selvfølgelig også dette som rett. Det samme gjelder om elevene skriver 'g' eller 'gh' som første bokstav i ordet 'ghế'.

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

Delprøve 5. Ord til bilde

Øveoppgavene:

kim nål
cái tách kopp

chỉ tråd	kim nål	chim fugl	mèo katt
cái ly glass	táo eple	trái lê pære	cái tách kopp

Oppgavene:

1. mèo katt
2. tóc hår
3. mưa regn
4. chim fugl
5. giày sko
6. tiền penger
7. quần bukser
8. ngựa hest
9. áo đầm kjole
10. con cá fisk

mẹ mor	con chó hund	con sư tử løve	mèo katt
tóc hår	thỏ kanin	gương soi speil	củ cà-rốt gulerøtter
cái mũi nese	mưa regn	miệng munn	cây dù paraply
chim fugl	chỉ tråd	kim nål	cây tre
tờ giấy ark	giày sko	vớ, tất sokk	cái giếng brønn
đèn lampe	trăng måne	tiền penger	hột xoàn diamant
cam appelsin	quần bukser	áo sơ mi skjorte	chuối banan
bộ áo ngủ pysjamas	giường seng	ngựa hest	con bò cái ku
dao kniv	áo sơ-mi skjorte	táo eple	áo đầm kjole
cần câu fiskestang	cà-rem iskrem	con cá fisk	kẹo, đồng gọt sukkertøy

11. xe-đạp sykkel
12. trắng mâne
13. muổng skje
14. cái kéo saks
15. cái đầu hode
16. xà-bông sàpe
17. bàn tay hånd
18. giường seng
19. bảng viết tavle
20. trường học skole
21. hươu cao cổ

xe vận tải lastebil	xe-đạp sykkel	chiếc xe bil	đường lộ vei
trứng egg	trắng mâne	nắng sol	trái lê pære
muổng skje	cái nĩa gaffel	sương mù tåke	mưa regn
cái kéo saks	cái chảo steikepanne	trứng egg	tờ giấy ark
miệng munn	con gấu bjørn	trái dâu jordbær	cái đầu hode
ngôi sao stjerne	giặt áo quần rửa vask	xà-bông sàpe	đèn lampe
khăn tay håndkle	bàn tay hånd	banh ball, fotball	bánh hjul el kake
ghế ngồi stol	giường seng	bàn bord	gương soi(fl) speil
phấn viết kritt	bánh ngọt kake	bảng viết tavle	bồn tắm badekar
đường lộ vei	bưu điện postkontor	trường học skole	quyển sách bok
hươu cao cổ, sjiraff	con sư tử løve	chai flaske	chuối ngọc trai perlekjed

Delprøve 6. Bilde til ord

Øvingsoppgavene:

tai øre
kẹo gotteri

tây vest, privat	vai skulder	tao arr/trøbbel elegant	tai øre
kéo saks	kèo rafter	kẹo gotteri	kéo hvis ikke

Oppgavene:

1. mẹ mor
2. chó hund
3. cửa dør
4. đèn lampe
5. mắt øye
6. mưa regn
7. mây sky
8. bút chì blyant
9. chai flaske

mề sove godt	nẻ sprekk	mề sesam	mẹ mor
cho gi	chó hund	khó vanskelig	cột cờ flaggstang
vua konge	cúi Ved	cửa dør	thư brev
đen være svart	đèn lampe	tiền penger	dép tøffel
mắt øye	mùi nese	mất tapt	ma gui spøkelse
mửa oppkast	múa danse	mụ gia svigermor	mưa regn
máy maskin	may å sy	mây sky	rây sikt
bút chì blyant	bù chì å kompensere for	bùi å ha nøtte- smak	bác sĩ doktor
chai flaske	chạy løpe	chảo steke-panne	chài fiskennett/ voodoo

10. rǎng tann
11. kiế sverd
12. lưỡ tunge
13. gà mái høne
14. sử tử løve
15. áo len genser
16. khăn tay håndkle
17. búp-bê dokke
18. bò cái ku
19. trắng mảnh
20. miệng munn
21. trái dâu jordbær

lang ungdom, ulv, korridor ++	dân borger, innbygger	nǎng sol	rǎng tann
kiế sverd	kim nǎl	chim fugl	tim hjerte
lưỡ nett, vev	lược kam	lũng ả vǎre halvfeig	lưỡ tunge
gà tây kalkun	gà mái høne	con rái oter	nha-ga stasjon
sử tích historie	sự-vụ saker	sử tử løve	tử thủ holde ut til det siste
áo đen sort jakke	áo len genser	áo cá fiskedam	mũ len ull-lue
khay brett	khăn tay håndkle	khôn respektare visdom	bàn tay hånd
bút-thê sedler	đúp fordoble	bóp-bẹp knuse.smadr e	búp-bê dokke
bởi ai p g a hvem	bắ cái kǎl	bò cái ku	đó đây her og der
trắng mảnh	trắng lys, hvit	rǎng tann	thắng bremse
miệ hatt, krone	miệ munn	niệm ả lese høyt	niên år
dao kniv	trái dâu jordbær	cái đầu hode	trái táo eple

Rettemaler 3. klasse

Delprøve 1. Ordkjeder

Vietnamesisk ordkjede

- bôn oải chỏi
- đá mèo nhỏ
- đi năm ồn

Oppgavene:

1. cỏ táo tằm
2. hoa trống ít
3. vui nhà chậm
4. ghế đem bánh
5. tay nhỏ núi
6. bay nhảy hoa
7. rẽ rừng áo
8. vua mở chuối
9. khỏe ngồi nhanh
10. kéo mười trước
11. sáng núi ngủ
12. nó tròn giúp
13. nghĩ nhỏ tìm
14. ngủ dao trước
15. lều lạnh sách
16. đốt rơi trơn
17. khó chuột hai
18. dùng sau vai
19. thú chò cam¹
20. đặt chia mềm
21. bơi chín cắt
22. ngựa hồng uống
23. chào gió bột
24. xấu ngoài đêm

norsk oversettelse

fire utslitt leke
stein katt drue
gå fem bråke

gi eple åtte
blomst tom lite (om mengde)
hyggelig hus sakte
stol telle kake
hånd drue fjell
fly hoppe blomst
billig tann bluse/vest
konge åpen banan
frisk sitte rask
dra ti foran
lyse fjell sove
han rund hjelp
tenke liten finne
sove kniv foran
telt kald bok
tenne falle hel
vanskelig mus to
bruke bak noen
dyr vente appelsin
legge dele myk
svømme ni skjære
hest rose drikke
hilse vind mel
dårlig uten natt

¹ Det må gis rom for alternative delinger som her: thúc hò cam som kan oversettes til (bl a):
dytte/binde/fars-yngre-bror rope appelsin

Delprøve 2. Setninger

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

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

Delprøve 3. Gåter

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

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

Delprøve 4. Instruksjonsoppgave. Fargelegging

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

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

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

Registreringskjema for 2. trinn, en enkelt elev

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
Bokstavediktat			20	15
feiltyper:				
Skrive første bokstav			12	7
feiltyper:				
Koble store og små bokstaver			16	12
feil/forvekslinger				
Skrive siste bokstav			12	3
feil/forvekslinger:				
Ordlesing, ord til bilde			20	2
forvekslinger				
Ordlesing, bilde til ord			22	2
forvekslinger:				
Vurdering av arbeidet med prøven:			blid ☐	nøytral ☐ sur ☐
Eventuelle kommentarer				

Registreringsskjema for 3. trinn, en enkelt elev

Navn: Trinn:

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

Registreringsskjema for en elevgruppe, 2 trinn

[illegible]

Registreringsskjema for en elevgruppe, 3 trinn.

[illegible]

Litteratur

- Kartlegging av leseferdighet 2.klasse. Læringssenteret 2001.
- Kartlegging av leseferdighet 3.klasse. Læringssenteret 1997.
- Kartlegging av leseferdighet. Lærerveiledning for 2.klasse. Lærerveiledning for 3.klasse. Idéhefte for 2. og 3. klasse. Læringssenteret 2001.
- Bøyesen, L. 1999: En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. I: Hauge, A. M.: Lærerveiledning småskolen. Generell del. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Oslo: Cappelen.
- Bøyesen, L. 2003: Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet. *HiO rapport 2003 nr 24*, kan bestilles via HiOs nettbokhandel.
- Bøyesen, L. 2004. Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever. Noa-nett, Cappelen; <http://noa.cappelen.no/>
- Bøyesen, L. 2005: Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I: *Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Bøyesen, L. 2006: Kartlegging og utredning - sikring eller marginalisering? I: Brock-Utne, B og Bøyesen, L (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. 2008a: Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: Bjar, L. (red.): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. 2008b: Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I: *NOA norsk som andrespråk*, Vol 23, nr 1. Oslo: Novus.
- Bøyesen, L. 2008c: Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt: *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyesen, L 2009: *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger og Utdanningsdirektoratet.
- Bøyesen, L.: Lesing i alle fag for flerspråklige elever. I: *Fagbok i bruk i alle fag i videregående skole*. Margunn Mossige og Toril Frafjord Hoem (red): Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret. Hftet er en del av veiledningsmateriellet Fagbok i bruk, utgitt av Lesesenteret i Stavanger,
- Bøyesen, L. 2013: Lesing og tekst. Samarbeide mellom foreldre og skole. I: : Sigrun Aamodt, An-Magritt Hauge (red): *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ehri, L. 1998: Research on reading to read and spell: A personal-historical perspective. I: Scientific studies of reading, 2 (2), s. 97-114.
- Elbro, C. 1990: Differences in Dyslexia. Copenhagen: Munksgaard.
- Geva, E. og Siegel, L. S. 2000: Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. I: Reading and Writing. An interdisciplinary journal. Vol. 12. Dordrecht: Kluwer. s. 1-30.
- Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi) 2003: Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons. London: Whurr.
- Hauge, AM: 2004: Den felleskulturelle skolen. Om arbeid i språklig og kulturelt mangfold. Universitetsforlaget.
- Husby, O. 1991: Vietnamesisk grammatikk. En innføring i vietnamesisk grammatikk sett med norske øyne. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Husby, O. og Silva, E. 1992: Tamilsk grammatikk. Trondheim: Friundervisningen forlag.

- Høien, T. 1999: Theories of Deficits in Dyslexia. I: Lundberg, I., Tønnesen, F. E. og Austad, I. (red): Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition. Vol. 16. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Høien, T. og Lundberg, I. (red) 2000: Dyslexia: From Theory to Intervention. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liberman, A. M. 1997: How Theories of Speech Affect Research in Reading and Writing. I: Blachman, B. A. (red): Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention. N. J: Lawrence Erlbaum Ass.
- LS og SLF 2002: Veiledning for prøvene "Kartlegging av leseferdighet" brukt overfor elever med norsk som andrespråk 2. 3. 5. og 7. trinn: <http://ressursbanken.ls.no/kartlegging/>
- 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.