

PATRICIA PRITCHARD OG TORILL SOLBØ ZAHL

PÅ VEI TIL Å BLI EN GOD LESER

KARTLEGGING AV KOMMUNIKATIV KOMPETANSE HOS DØVE OG STERKT TUNGHØRTE BARN

TIL BRUK I FØR- OG GRUNNSKOLE



På vei til å bli en god leser:

Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn

Til bruk i før- og grunnskole

Patricia Pritchard & Torill Solbø Zahl

Revidert juni 2008

Bilde: Irene Landa

Dette materialet er til dels en oversettelse av engelskspråklig kartleggingsmateriell med tilrettelegging etter norske forhold, men også med forfatternes tilføyelser ut ifra deres egne erfaringer i klasserommet og nyere forskning. Etter en tids bruk har forfatterne et håp om at resultatene kan bidra til å beskrive en norm for den gode tospråklige utviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn og hos hørende barn av døve foreldre (KODA).

Forfatterne takker Gallaudet Universitet for deres tillatelse til å basere en stor del av dette arbeid på deres publikasjon: *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy* av M. French, 1999. I tillegg vil vi takke Louise Corfe for hennes tillatelse til å basere vår kartlegging av biblioteksferdigheter m.m. på hennes punkter i *Literacy Toolkit*.

Vi vil takke våre avdelingsledere som har latt oss prioritere dette arbeid i en travel hverdag. Også våre kolleger ved Statped Vest og andre Statpedsentre som har gitt av sin tid og kunnskap i utvikling av dette materialet må takkes, spesielt må nevnes Arnfinn M. Vonen, Svein Arne Storesund og Kari Larsen.

Illustrasjonen på forsiden er tegnet av Irene Landa, Landa Design, Karmøy.

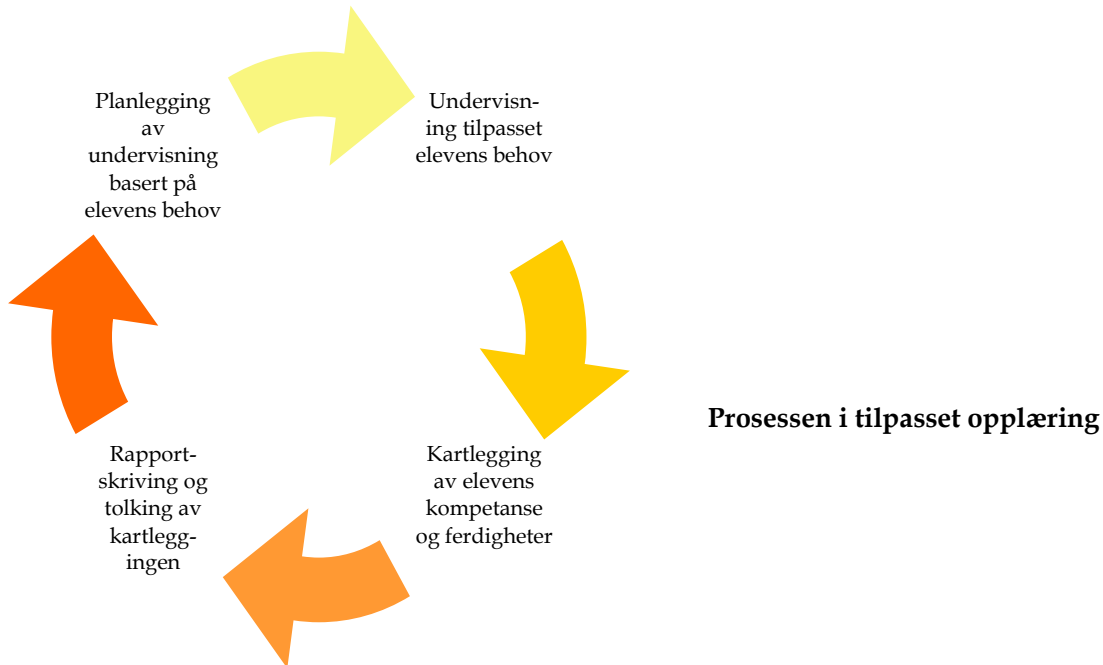
INNHALDSFORTEGNELSE

Introduksjon	4
Kartlegging og tilpasset opplæring	4
Elevgruppen	5
Hørselshemmete barn og tospråklighet	5
Kommunikativ kompetanse.....	7
Kartleggingsarbeidet	7
A. Sjekkliste for kommunikativ kompetanse	9
Nivå 0+	11
Nivå 1	12
Nivå 2	13
Nivå 3	14
Nivå 4	16
Nivå 5	18
Nivå 6	20
Nivå 7	21
A. Kartleggingsark: Kommunikativ kompetanse.....	22
A1. Kartlegging av den tidlige utviklingen av NTS.....	23
Kartleggingsskjema av tidlig norsk tegnspråkutvikling.....	32
Illustrasjon av noen håndformer i norsk tegnspråk	33
Beskrivelse av normal tegnspråkutvikling	34
A2. Kartlegging av norsk talespråkutvikling hos døve og sterkt tunghørte barn	36
B. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter.....	39
Den gryende utviklingen av lese- og skriveferdigheter	40
Det begynnende stadiet av lese- og skriveutviklingen	42
Mellomstadiet av lese- og skriveutviklingen	45
Det modne stadiet.....	48
B. Kartleggingsark for utvikling av lese- og skriveferdigheter.....	51
B1. Å lage en individuell lese- og skriveferdighetsprofil	53
C. Sjekkliste for utvikling av leseferdigheter.....	56
C1. Sjekkliste for utvikling av tidlige leseferdigheter.....	57
C2 Sjekkliste for utvikling på det begynnende lesestadiet.....	59
C3. Sjekkliste for leseferdigheter på mellomstadiet og det modne stadiet	62
D. Nivåer i utvikling av skriftspråk.....	67
Skriftlig nivå 1.....	68
Skriftlig nivå 2.....	69
Skriftlig nivå 3.....	70
Skriftlig nivå 4.....	71
Skriftlig nivå 5.....	72
Skriftlig nivå 6.....	73
Skriftlig nivå 7.....	74
Skriftlig nivå 8.....	75
E. Å tilpasse lesestoff til elevens lesenivå.....	76
Gjenfortellingsveiviseren	79
F. Spørreskjema om lesing for eleven og foresatte	81
Vedlegg 1	85
Vedlegg 2. Bokstavinnlæring	98
Vedlegg 3. Å lese er mer enn å lydere bokstaver	100
Vedlegg 4. Til eleven	101
Litteraturliste	103

Introduksjon

Kartlegging og tilpasset opplæring

Systematisk kartlegging er en forutsetning for skolens mulighet til å gi tilpasset opplæring. Kartlegging er også en forutsetning for å imøtekomme målsettingen i LK06 om vurderbare kompetansemålbeskrivelser.



Kartlegging kan foregå på mange måter. Det finnes tester der testleder må ha testsertifikat for å kunne foreta testing, f eks språk- og evnetester som ITPA, Reynell, og WPPSI /WISC III . Det finnes også verktøy for mer dynamisk kartlegging/ observasjon, f eks TRAS, Språk 4/ Språk 6 - 16. (Se A2 side 36.) Dessuten kan den erfarne pedagog ta i bruk ulike observasjonsteknikker og måleteknikker for å kartlegge elevens funksjonsnivå på ulike områder og på det grunnlaget beskrive deres nærmeste utviklingszone på de samme områdene.

Fremdeles utvikler hver enkelt pedagog til hørselshemmete elever sitt eget kartleggingsmaterieell eller tar i bruk materieell utviklet for hørende elever. Begge metodene kan ha sine styrker, men de har også sine svakheter. Det er stor mangel på et helhetlig kartleggingsmaterieell som kan benyttes av lærere til døve og sterkt tunghørte barn uansett om barna bruker norsk talespråk eller norsk tegnspråk eller begge deler. **På vei til å bli en god leser er utviklet for å dekke dette behovet.** Materieellet er til dels en oversettelse av engelskspråklig kartleggingsmaterieell med tilrettelegging etter norske forhold, men også med forfatterens tilføyelser ut ifra deres egne erfaringer i klasserommet og nyere forskning. Materieellet er basert på et sosiokulturelt læringssyn. Læring er en aktiv, sosial, reflekterende prosess hos eleven

(Wittrock, 1979). Læring skjer i sammenhengende, helhetlige kontekster og er påvirket av indre motivasjon og er avhengig av multi-intelligenser (Gardner, 1983).

Elevgruppen

Hørselshemmete elever er en heterogen gruppe. Det de har felles er hørselsvansken, opplevelser av kommunikasjonsbrudd og de konsekvenser det kan ha. Blant elevgruppen finnes barn der foreldrene har valgt utelukkende norsk talespråk og barn der foreldrene har valgt tospråklighet. (Definisjon av tospråklighet følger). Når det gjelder grad av hørselsvanske, tidspunkt for hørselsnedsettelse, type høretekniske hjelpemidler tatt i bruk, familiens og omgivelsenes språkkompetanse, barnehagers og skolers erfaring og kompetanse og svært mye annet er variasjonene store. Det er derfor utfordrende å beskrive hørselshemmete barns språkutvikling. Men forsøket på å starte et slikt arbeid muliggjøres av at flere forskere i andre land, hovedsaklig engelskspråklige, har beskrevet den gode tospråklige utvikling. Slikt materiell danner mye av grunnlaget for det arbeidet som nå presenteres i Norge.

Materiellet kan være egnet for å kartlegge både de enspråklige og tospråklige døve og sterkt tunghørte barn i tillegg til tospråklige hørende barn av døde foreldre.

Hørselshemmete barn og tospråklighet

I L97 og i LK06 er hørselshemmete elever i den norske grunnskolen gitt rettigheter til tospråklig opplæring i norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. I tillegg til egne læreplaner i norsk, engelsk og drama & rytmikk, har elevgruppen "døve og sterkt tunghørte" også egen læreplan i norsk tegnspråk og rett til å bli undervist i og på norsk tegnspråk (NTS).

Læreplanen L97 definerer funksjonell tospråklighet slik: *"Elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring."* (L97: 133). Læreplanen LK06 beskriver følgende formål med fagene Norsk for døve og sterkt tunghørte og Norsk tegnspråk: *"Norsk for døve og sterkt tunghørte må sees i sammenheng med læreplanen for norsk tegnspråk. Sammen utgjør disse språkene det nødvendige grunnlaget for en opplæring av elever som skal bli funksjonelt tospråklige i det norske samfunnet. De to språkene skal også være med på å danne grunnlag for flerspråklighet i det norske samfunnet og gi muligheter for deltakelse på internasjonale arenaer"* (LK06:175). En tospråklig elev har en funksjonell grad av tospråklighet dersom han kan fungere på hvert av de to språkene i de språksituasjoner han er en del av eller oppsøker.

Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk er i bruk av flere enn døve og sterkt tunghørte her i landet. Det kan eksempelvis dreie seg om foreldre til og andre familiemedlemmer av hørselshemmete barn, fagpersoner innenfor det hørselsfaglige og døvetolker. Disse gruppene har gjerne hatt en sekvensiell tospråklig utvikling, i det de har lært norsk tegnspråk i voksen alder. Men det er en gruppe hørende barn som også vokser opp med en stor grad av simultan utvikling av tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk. Den gruppen er hørende barn av døve foreldre, oftest benevnt som *Koda* (Kids of deaf adults) / *Coda* (Children of deaf adults).

Det er ansett som gunstig for barn å lære flere språk tidlig i livet. Det er også betraktet som uproblematisk fordi barns hjerne har kapasitet til å tilegne seg flere språk simultant. For barn som er hørselshemmet er det også både gunstig og mulig å lære to språk. Det finnes ingen empiriske data som motsier dette (Marschark, Rhoten & Fabich, 2007). Norsk tegnspråk kan det hørselshemmete barnet tilegne seg i et miljø der språket er i bruk. Norsk kan det hørselshemmete barnet lære gjennom god tilrettelegging i hjem, barnehage og skole. Erfaring og forskning viser at barn som har et effektivt kommunikasjonsspråk har de beste forutsetningene også for å bli gode lesere. Årsaken til det finner vi i den evnen barnet har til å forholde seg til innholdssiden av det som leses. Barn som kan flere språk har mulighet til å kommunisere på flere språkarenaer. Når hørselshemmete barn henvises til enspråkligheten norsk, fratras de den gode sjansen de har til språklig og sosialt mangfold og erfaring og til en problemfri kommunikasjon. Barn er født med vilje til og behov for kommunikasjon. De vil derfor anstrenge seg for å bruke det språket omgivelsene til enhver tid fungerer på, enten det er å bruke tegnspråk, tegn og tale eller tale.

Styrken ved bimodalt tospråklig opplæring er at en slik kompetanse gir hver enkelt hørselshemmet elev sikkerhet i forhold til å kommunisere i de mange ulike sammenhenger på det språket som til enhver tid er mest hensiktsmessig. Dette kartleggingsmateriellet er et verktøy til bruk for å sikre at den gode tospråklige utviklingen finner sted.

Hvis foreldrene ikke har valgt tospråkligheten norsk og NTS for det hørselshemmete barnet, kan dette kartleggingsmateriellet likevel være til nytte. Den gruppen kan inkludere tunghørte barn som bruker høreapparater og døve barn med CI. Dagens internasjonale forskning viser at døve elever med CI ser ut til å utvikle gode leseferdigheter på de tidligste årstrinnene. Men denne læringskurven flater ut med alderen sammenlignet med jevnaldrende hørende. Årsakene til dette kan være mange og må undersøkes nærmere. Men mulige årsaker kan være at elevens ordforråd ikke utvikles i takt med skolens faglige krav og mangel på kommunikative erfaringer utenfor skolen. Det kan være mangel på kontinuerlig og systematisk leseundervisning. Det kan bl.a. være for stor tiltro til virkningen av det høretekniske utstyret og for lite tilgang til klasserommets språklige aktiviteter (Marschark et al, 2007).

Uansett hvilke språkkoder som er tatt i bruk, er det viktig at pedagoger dokumenterer elevens utvikling av kommunikativ kompetanse og lese- og skriveferdigheter som basis for tilrettelegging av undervisningen hvis eleven skal få en optimal opplæring og kunne utnytte sine evner. Ingen hørselshemmete barn har råd til at de voksne inntar en "vent og se"-holdning.

Kommunikativ kompetanse

Vi vet at en velfungerende kommunikativ kompetanse, det å kunne samhandle uanstrengt med omgivelsene, danner grunnlaget for gode lese- og skriveferdigheter og faglig framgang hos alle barn. Med uttrykket kommunikativ kompetanse menes alt som har med kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket (tale, tegn og/eller skriftspråk), inkludert kunnskap om hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger.

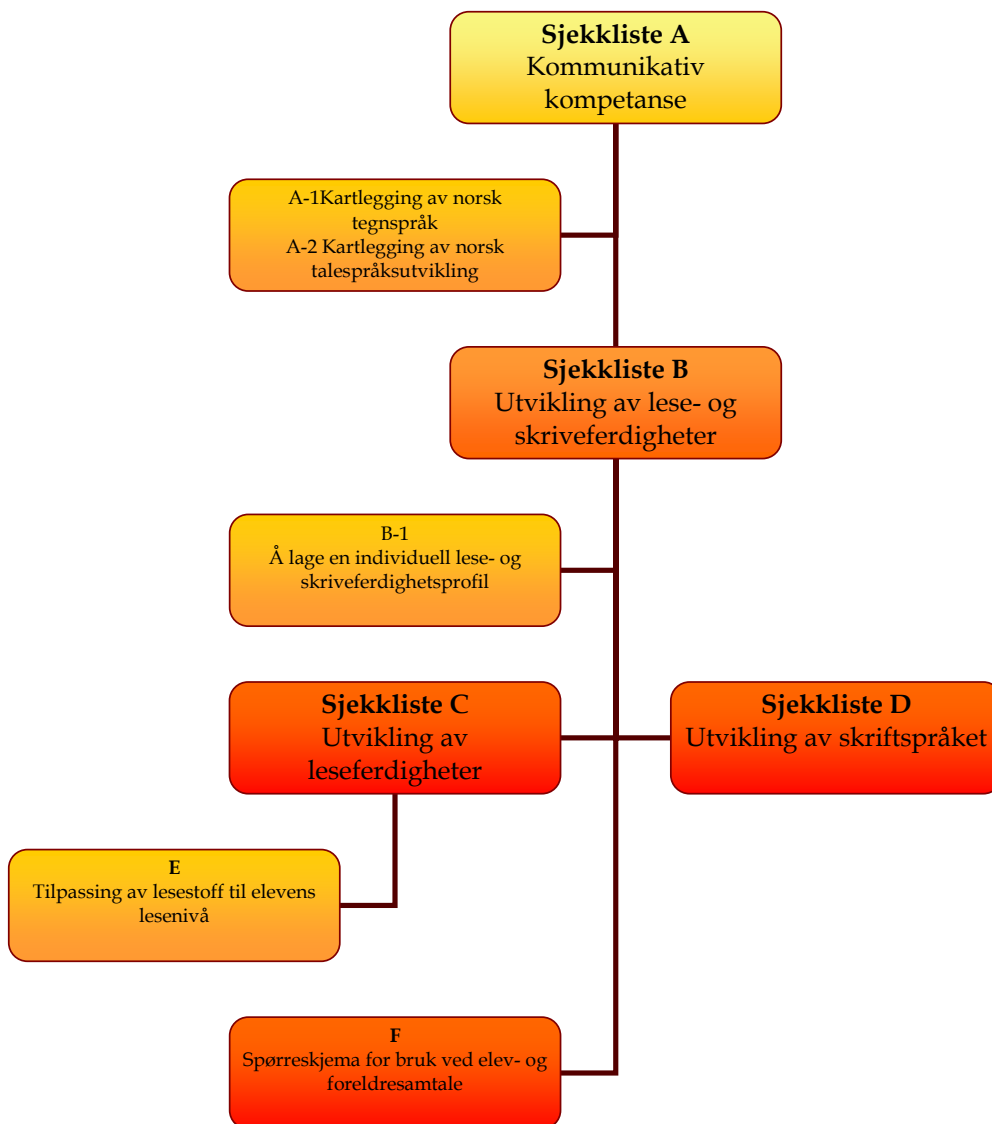
Kartleggingsarbeidet

Kartleggingsarbeid krever at pedagoger som arbeider med det hørselshemmete barnet tar seg tid til å sette seg inne kartleggingsmateriellet og diskuterer seg fram til en felles tolkning og forståelse av stoffet.

De foresatte er en viktig og høyst nødvendig del av vurderingsteamet. Foreldrene må få informasjon om sjekklister og bør være involvert i vurderingen. Foreldrene kan være en del av vurderingsteamet eller de kan bidra med observasjoner og kommentarer.

Det er ikke nødvendig å kartlegge alle utviklingsområder samtidig. Det vil bli for omfattende og tidkrevende. Det anbefales at pedagogene og de foresatte lager en årsplan om hva og når de forskjellige områdene skal kartlegges, hvem som har ansvar for hva og hvordan og når data skal samles inn. Resultater av kartlegging bør oppbevares i en elevmappe slik at man får en langsiktig oversikt over barnets utvikling gjennom årene. Resultatene kan brukes i planlegging og tilrettelegging av undervisning, foreldre- og elevsamtaler, rapportskriving osv., og skal sikre det hørselshemmete barnet en tilpasset opplæring.

Kartleggingsprosedyren starter med å kartlegge barnets kommunikative kompetanse ved bruk av *Sjekkliste A* (side 9). Den kommunikative kompetansen må være tilstrekkelig utviklet før man iverksetter lese- og skriveopplæringen. En første kartlegging av lese- og skriveferdigheter foretas i *Sjekkliste B* (side 39). Deretter kan *Sjekkliste C* (side 56) brukes for å gå mer i dybden på elevens leseferdigheter og *Sjekkliste D* (side 67) likeens i forhold til skriveferdigheter.



En oversikt over oppbyggingen av kartleggingsmaterialet

A. Sjekkliste for kommunikatív kompetanse

Kommunikativ kompetanse danner grunnlaget for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. Begrepet omfatter ikke bare en lingvistisk kompetanse som handler om uttale/tegnutførelse, vokabular og grammatikk, men også sosiolingvistisk og sosiokulturell kompetanse og diskurs- og strategikompetanser.

Vurdering ved hjelp av denne sjekklisen, basert på French (1999), erstatter ikke mer formelle språktester, men kan indikere behov for mer formell testing. Hørende barn som viser et signifikant avvik eller forsinkelse i språkutviklingen sin, blir lagt merke til av sine foreldre og pedagoger og det blir søkt profesjonell hjelp. Det samme gjelder for døve og sterkt tunghørte barn, men fordi mange kan ha lite erfaring med døve barn, kan det være behov for en uformell sjekkliste som denne for å assistere i evalueringen av barnets utvikling. De fleste døve barn bruker cochlea implantat (CI) i dag. Men vi har fremdeles lite empirisk data om hvordan samspill av flere variabler påvirker CI barnas utvikling. Derfor trenger vi denne kartleggingen for å sikre utviklingen av den grunnleggende kommunikative kompetansen. Kommunikativ kompetanse danner som sagt grunnlag for elevens utvikling av lese- og skriveferdigheter. *Sjekkliste A* kan være en pekepinn som viser hvilke områder man trenger å fokusere på og arbeide med.

Hvis denne uformelle evalueringen viser økende klare avvik eller forsinkelser i et døvt eller sterkt tunghørt barns kommunikative kompetanse og språkutvikling, må mer formelle tester brukes for å avdekke årsaksforhold og barnets opplæringsbehov.

Pedagoger som bruker *Sjekkliste A* bør diskutere sin tolking av sjekklisens spørsmål. De bør også diskutere eksemplene på spesifikk språklig atferd. Emner som pedagoger bør ha kunnskap om er teorier om språktilegnelse, språkutviklingsstadier og språkvurdering. Hvordan disse teorier og informasjon brukes i forhold til tegnspråk og talespråk bør også diskuteres.

Bruksveiledning for *Sjekkliste A*

Inkluder en morsmålsbruker av barnets språk i vurderingsgruppen. Observer barnet over tid og i varierte situasjoner før vurderingen tar til. Inkluder observasjoner av barnet i strukturerte, faglige samhandlinger og frie, sosiale situasjoner og i samhandling med fremmede. De som barnet samtaler med må kunne barnets språk flytende.

Mer enn én person må observere barnet: jo flere som er med på vurderingen, desto større gyldighet og pålitelighet vil resultatene ha. De som er med på vurderingen, må ha observert barnet over tid. Kartleggingsarket, side 22, kan brukes for å gi en oversikt over barnets utvikling.

Foreldrene må få informasjon om sjekklisen og bør være involvert i vurderingen. Foreldrene kan være en del av vurderingsteamet eller de kan bidra med observasjoner og kommentarer.

Hovedområder i barnets kommunikativ kompetanse

Denne kartleggingen er basert på kategorier som er innbyrdes avhengig av hverandre og som støtter barnets økende evne til å kommunisere med andre. Inndelingen er foretatt på basis av Bachmans kategorisering (1990).

Sjekkliste A ser på følgende områder av barnets pragmatiske språkbruk:

1. Referanse: Hva slags lingvistiske referansesystem bruker barnet? Dette området fokuserer på barnets voksende evne til å referere ved hjelp av språk. Det inkluderer evnen til å referere hendelser i fortid, nåtid og framtid, bruk av pronomener og å kunne referere til ideer, hypotetiske situasjoner og abstraksjoner.

2. Innhold: Hvilke emner (personer, gjenstander, hendelser, forhold) er barnet i stand til å diskutere? Dette området fokuserer på barnets voksende evne til å snakke om ting som ikke har direkte tilknytning til seg selv, i tillegg til egne erfaringer eller interesser, forbindelse mellom årsak og virkning og abstrakte ideer (det vil oppstå en del overlapping mellom punktene referanse og innhold).

3. Kohesjon: I hvor stor grad kan barnet tilpasse sin kommunikasjonsform til andres og være en aktiv deltaker i samhandlinger? Kohesjon begynner i tidlig alder, f.eks. med en adekvat respons på titt-titt-leker og lignende, og modnes etter hvert som evnen utvikles til å kunne delta i flytende konversasjon med mer enn to personer.

4. Pragmatisk språkbruk: Hvor omfattende og vellykket er barnets språkbruk? Kan barnet bruke språk utover det å dekke egne behov her og nå? Kan barnet bruke språk til ulike formål som f.eks. rapportering, fabulering, innhenting av informasjon og problemløsning? Etter hvert som barnet utvikler kommunikativ kompetanse vil han/hun kunne utvide sin språkbruk til å inkludere stadig flere bruksområder.

5. Form: Hvilken struktur har barnets språk og hvor godt utviklet er den strukturen? Dette kompetanseområdet viser til barnets økende evne til å bruke språkstrukturer på en god måte: helt fra de første tegnene eller ordene settes sammen, til den flytende, komplekse konversasjon som kjennetegnes ved at den er velformulert og oppfattbar.

I materiellet brukes uttrykket "ikke-språklig" i betydningen kommunikasjon uten bruk av tegn/ord. Det kan være uttrykksmåter før tegn/ord er etablert eller som et supplement til ytringer på tegnspråk eller talespråk.

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 0+

Hovedområder:

0+.1 = referanse

0+.2 = innhold

0+.3 = kohesjon

0+.4 = pragmatisk språkbruk

0+.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
0+.1	Ser barnet i samme retning som samtalepartneren for å finne ut hva det snakkes om?		
0+.2a	Kommuniserer barnet om sitt eget behag/ubehag, sine gleder og sorger (ikke språklig)?		
0+.2b	Kommuniserer barnet om klærne sine eller andre ting assosiert med hans person (f eks gjenstander som han kan gjøre noe med, som sko, flaske, leker)?		
0+.3a	Pleier barnet å følge oppmerksomt med på turtakingsaktiviteter (f eks Titt-titt. Barnet kan ta en passiv rolle i leken men følger med og er forventningsfull og entusiastisk)?		
0+.3b	Ber barnet om å få gjenstander ved å strekke seg etter dem, ved å åpne og lukke hånden, og/eller ved å se på en gjenstand og vokalisere?		
0+.3c	Tar barnet initiativ til å gjøre omgivelsene oppmerksom på endringer hun har registrert (f eks om barnet mister noe, en person kommer eller lignende)?		
0+.3d	Kommuniserer han ved å håndlede en annen person for å oppnå egne ønsker (f eks leder en person til kjøleskapet hvor kaken står)?		
0+.4	Bruker hun ikke-språklige signaler (f eks følger blikket til kommunikasjonspartneren eller ser i den samme retningen som noen peker)?		
0+.5	Kommuniserer barnet ved bruk av ansiktsuttrykk, differensierte gråtelyder og andre vokaliseringer eller ved å gjenta en bevegelse (f eks gjentatte strekke- bevegelser for å utrykke intensitet)?		

Nivå 1

Hovedområder:

1.1 = referanse

1.2 = innhold

1.3 = kohesjon

1.4 = pragmatisk språkbruk

1.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
1.1	Refererer barnet til gjenstander i nærheten ved å holde, se på, peke på og berøre?		
1.2	Kommuniserer han om leker, lyskilder, dyr og spesielle matretter (eller andre ting som er av spesiell interesse for han)?		
1.3a	Tar hun initiativ til titt-titt-leker og andre turtakingsaktiviteter (styrer nærpersonens handlinger, og senere tar en ledende rolle i leken)?		
1.3b	Imiterer hun andres bevegelser selv om det ikke nødvendigvis fører til en handling (f eks dans, strekker seg)?		
1.4a	Bruker han ikke-språklige måter å påkalle oppmerksomhet til sine fysiske behov (f eks sult, toalett)?		
1.4b	Bruker han ikke-språklige måter for å uttrykke personlige reaksjoner (f eks til folk, ting, hendelser, overraskelser, nysgjerrighet, behag, vondt, spenning og når han ikke har lyst)?		
1.4c	Bruker hun ikke-språklige måter for å uttrykke behovet for hjelp (f eks ved å se fram og tilbake mellom en gjenstand og en person som barnet ønsker hjelp av eller ved å imitere bevegelser og å styre personen hun ønsker hjelp fra)?		
1.5	Imiterer han tegn eller lyd produsert av andre? Tegn han bruker kan ha feil håndform og bevegelser, eller han kan bruke noen hjemmelagde tegn/lyd som har faste betydninger.		

Nivå 2

Hovedområder:

2.1 = referanse

2.2 = innhold

2.3 = kohesjon

2.4 = pragmatisk språkbruk

2.5 = form

Merknad: på dette nivået brukes språk hovedsakelig for å benevne, gjenta, snakke med seg selv eller for å samhandle, hilse, protestere, tiltrekke oppmerksomhet osv.

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
2.1a	Bruker hun konvensjonelle ettegnsytringer eller ettordsytringer i relasjon til det fysiske miljøet i nærheten?		
2.1b	Utvider barnet ettegn- eller ettordsytringer med ikke-språklige elementer som å holde, berøre, peke, se på eller mimikk?		
2.2	Kan han identifisere en gjenstand når han er bedt om det (innholdet i kommunikasjonen må referere til ting og hendelser i det nære fysiske miljøet her og nå, f eks benevne leketøy e.l.)?		
2.3	Gjentar barnet noen ganger noe som nettopp er blitt sagt (f eks deler av et utsagn, uten at det kreves noe konkret handling som et resultat men likevel slik at det ser ut som om hun har oppfattet betydningen av utsagnet)?		
2.4a	Bruker barnet språk for å be om tjenester eller gjenstander (f eks "spise?", "ball")?		
2.4b	Bruker barnet språk for å få oppmerksomhet fra andre eller for å be dem komme til ham?		
2.4c	Bruker barnet språk for å hilse på andre (f eks "hei", "ha det")?		
2.4d	Bruker barnet språk for å hindre andre i å gjøre noe (f eks "nei!", "stopp!")?		
2.4e	Bruker barnet språk for å benevne gjenstander uten å bli oppfordret til det?		
2.4f	Bruker barnet språk for å bemerke at en gjenstand er til stede?		
2.4g	Bruker barnet språk for å bemerke at en gjenstand er borte eller for å be om at noe fjernes (f eks "borte", "tom", "nei")?		
2.5	Bruker barnet vanligvis ettords- /ettegnsytringer, ansiktsuttrykk, gester og/eller peking for å meddele seg (f eks peker på en bil og sier med tale eller tegn "bil")?		

Nivå 3

Hovedområder:

3.1 = referanse

3.2 = innhold

3.3 = kohesjon

3.4 = pragmatisk språkbruk

3.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
3.1	Refererer barnet hovedsakelig til ting som er av interesse for henne (barnets referanse knyttes hovedsakelig til ting som er av interesse for hennes selv)?		
3.2a	Kommuniserer barnet om et så stort antall gjenstander og handlinger som angår henne at observatøren har vansker med å ha full oversikt?		
3.2b	Kommuniserer barnet om hvor gjenstander befinner seg?		
3.2c	Kommuniserer barnet om hvor en gjenstand skal havne til slutt når den er i bevegelse eller flyttes på?		
3.2d	Kommuniserer barnet om midlertidige eller mer eller mindre permanente egenskaper ved mennesker og gjenstander (f eks skitten, våt, varm, trist, stor)?		
3.2e	Kommuniserer barnet om hvem som eier en gjenstand og hva som tilhører hvem?		
3.3	Forbinder barnet det som han sier til det som andre sier på noen måte (barnets ytring er kontekstavhengig. F eks: Han kommenterer det som en voksen nettopp har sagt fordi de deler den samme konteksten eller har samme fokus. Uttalelsen har sitt utspring mer gjennom det som hender i omgivelsene enn gjennom en faktisk referanse til den voksnes ytring)?		
3.4a	Bruker barnet språk for å representere et stort og variert spekter av sine handlinger?		

3.4b	Bruker barnet språk for å bekrefte tilstedeværelse av et stort antall forskjellige gjenstander, kommenterer hvis noe er fjernet eller ber om at noe blir fjernet, kommenterer at noe er borte, eller prøver å be om at noe returnerer? F eks bruker språk for å kommentere når hun gjemmer noe, at noen forlater rommet, at hun er ferdig å spise, at noe er brukt opp og spør om å få mer.		
3.4c	Bruker barnet språk for å be om å få et bredt spekter av gjenstander og tjenester (f eks ber om å få mat, leker, klær, hjelp til å kle på seg, å skru på TV-en, å gå på tur)?		
3.4d	Bruker barnet språk for å identifisere gjenstander og handlinger på bilder?		
3.5a	Bruker barnet ytringer som består av minst to syntaktisk relaterte komponenter (f eks "hund kom", "lys varm", "mer mat" "pus borte")?		
3.5b	Gir barnet nok informasjon slik at nære voksne kan tolke det hun mener, inkludert det som er usagt?		

Nivå 4

Hovedområder:

4.1 = referanse

4.2 = innhold

4.3 = kohesjon

4.4 = pragmatisk språkbruk

4.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
4.1a	Forteller barnet om det han har tenkt å gjøre eller har gjort og begrunner dette? (F eks selv om barnets refererer i nåtid kan innholdet relateres til fortid eller fremtid).		
4.1b	Refererer barnet til handlinger utført av andre som ikke påvirker ham selv?		
4.2a	Bruker barnet et utvalg av kombinasjoner av semantiske kategorier i en enkel ytring? (Han gir mer informasjon i en enkel ytring ved å kombinere tegn/ordklasser f eks "tegn en rød sykkel", "Erik leser min bok")?		
4.2b	Snakker barnet om flere koordinerte men selvstendige hendelser og forhold, på samme tid (f eks "Jeg - gå - bibliotek - få - bok - så - kom - hjem")?		
4.3a	Knytter barnet seg til samtaleemnet ved å bruke elementer (ord eller uttrykk) som nettopp er blitt brukt av samtalepartneren (f eks "Vil du ha en kake?", "ja, jeg vil ha kake". Dette skjer vanligvis som respons til en voksen som har tatt initiativet)?		
4.3b	Kan barnet være med på en slik gjemselslek: en voksen viser at han har en stein i den ene hånden mens den andre er tom. Han gjemmer hendene bak på ryggen og spør barnet hvor steinen er. Barnet skal peke på riktig hånd. Etter hvert kan den voksne flytte steinen mens hendene er bak ryggen for å "lure barnet". Svar ja når barnet kan overta lederrollen og gjennomføre leken og dermed vise at han kan ta en annen persons perspektiv, noe som er en viktig milepæl.		

4.4a	Bruker barnet språk for å finne ut hva ting og personer heter (dvs. bruker hvem- og hva-spørsmål)?		
4.4b	Kan barnet skape og opprettholde fantasi-verdener (dvs. ikke bare delta i lek og fantasi som andre har skapt, men initiere lek, delegere roller og etablere regler, og spille sin egen rolle)?		
4.5a	Gir barnet uttrykk for det meste av det han mener å si, og utelater sjelden det han også bør si?		
4.5b	Forstår barnet det som venner og nære voksne sier, og forstår de ham?		

Merknad: På dette nivået kan barnet bruke språk, tegn eller tale, slik at han får fram det meste av et budskap. Gester brukes bare for å støtte budskapet som en del av det språklige uttrykket. Tidligere har ikke-språklige elementer vært av større betydning for å få fram et budskap.

Nivå 5

Hovedområder:

5.1 = referanse

5.2 = innhold

5.3 = kohesjon

5.4 = pragmatisk språkbruk

5.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
5.1	Kan barnet kommunisere forståelig og med selvtillit om emner som ikke relateres til nærmiljøet her og nå. Samtidig skal ytringen kombinerer gjenstander, tilstander og hendelser fra andre steder og tider? (Dvs. å kommunisere uanstrengt om fortid og fremtidige hendelser og kunne lokalisere hendelser i tid i forhold til hverandre).		
5.2a	Kan barnet gi eksplisitt uttrykk for et bredt spekter av relasjoner mellom hendelser eller tilstander: relasjoner som involverer tid, årsak, motsigelse og kunnskap? Dvs. viser forståelse for: <ul style="list-style-type: none"> ▪ at en hendelse har en forbindelse med en annen og bruker ordene/tegnene <i>og, så, da, fordi</i> ▪ at en hendelse skjer til tross for en annen ved å bruke ordet/tegnet <i>men</i> ▪ at en hendelse er relatert til en annen i tid ved å bruke ordene/tegnene <i>så, før, når, inntil</i> osv. (F eks "Turen er avlyst fordi det regner", "Hvis det slutter å regne, da kan vi gå på tur", "Vi kan spise før vi går på tur")		
5.2b	Kan barnet gi uttrykk til omgivelsene på en høflig, bestemt måte, for sine spesielle behov i forbindelse med kommunikasjon, f eks plassering, lysforhold, behov for gjentakelser, demping av støy?		
5.3	Kan barnet opprettholde en samtale ved å tilføye kommentarer eller detaljer til det samtalepartneren forteller, uten å endre på samtaleemnet (dvs. å initiere kommentarer som en respons til det som ble sagt, stille spørsmål for å få informasjon om hendelser, årsak, mål, tilstand og intensjoner)?		

5.4a	Bruker barnet språk for å finne ut hva det er som hender?		
5.4b	Bruker barnet språk for å finne ut hvem som handler?		
5.4c	Bruker barnet språk for å finne ut tingenes tilstand?		
5.4d	Bruker barnet språk for å finne ut hvorfor folk gjør hva de gjør?		
5.5a	Kan barnet fortelle en fortelling eller gi en beskrivelse med tydelig, oversiktlig mening og struktur? Uklare utsagn er lett å tydeliggjøre ved å stille barnet spørsmål.		
5.5b	Kan barnet kommunisere en-til-en uten problemer med ukjente som er vant med å kommunisere med døve barn?		

Nivå 6

Hovedområder:

- 6.1 = referanse
- 6.2 = innhold
- 6.3 = kohesjon
- 6.4 = pragmatisk språkbruk
- 6.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
6.1a	Refererer barnet til gjenstander, hendelser og tilstand på en hypotetisk måte og slik at han viser at han forstår implikasjonene, f eks "Hvis du var like gammel som meg..." "Hvis jeg var like høy som Ola..."?		
6.1b	Gir barnet nok informasjon når hun kommuniserer om ikke-rutinesaker, komplekse hendelser og følelser?		
6.2	Kan barnet kommunisere på en tilfredsstillende måte om emner som er innen hans erfaring eller forståelse?		
6.3a	Deltar barnet i langvarig dialog og narrativer med ukjente med en høy grad av oppfattelse og tydelig egenproduksjon?		
6.3b	I en samtalesituasjon med mer enn to personer om et emne som ikke er velkjent for barnet, klarer han å forstå det meste av det som blir sagt?		
6.4	Bruker barnet språk for å påvirke meninger og holdninger i tillegg til handlinger, dvs. kan han argumentere for sitt syn og bruke språk for å stille personlige og faglige spørsmål?		
6.5a	Kan barnet uttrykke seg flytende og presist, slik at det er bare av og til hun mangler tegn eller ord og må "gå rundt grøten" eller bruke ikke-idiomatisk språk?		
6.5b	Gir barnet nok bakgrunnsinformasjon, slik at samtalepartnere kan tolke et budskap som inneholder mye ny informasjon?		
6.5c	Kommuniserer barnet så pass flytende og presist at det er sjelden samtalepartneren må stille et avklarende spørsmål?		

Merknad: Barnets ytringer skiller seg lett fra "her og nå". Han kan diskutere hypotetiske spørsmål. Dette er mer avansert enn ren fantasi: på dette nivå kan barnet gi verden nye benevninger og diskutere den mens han fremdeles befinner seg utenfor denne hypotetiske verdenen.

Nivå 7

Hovedområder:

7.1 = referanse

7.2 = innhold

7.3 = kohesjon

7.4 = pragmatisk språkbruk

7.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
7.1	Skaper barnet en referanseramme som er detaljert nok til at hun kan forklare ganske kompliserte systemer (f eks spilleregler, forklare hvordan noe virker til andre som ikke kjenner til temaet, gi beskrivelser som er mer abstrakte enn konkrete, som kompliserte regler til fotball, sjakk, språkregler, gir på en sykkel, boksåpner, generelle struktur på en organisasjon, roller, ansvarsområder og prosedyrer)?		
7.2	I en samtalsituasjon med mer enn to personer som er ukjente, kommuniserer barnet flytende (dvs. oppfatter det generelle innhold og detaljene)?		
7.3a	Kan barnet oppsummere, forenkle eller utbrodere sine kommentarer for å ta hensyn til behovene hos samtalepartneren?		
7.3b	Ber barnet om oppklaringer når et budskap er tvetydig (dvs. kan si hva som er forvirrende og hvilken informasjon som trengs for å avklare det)?		
7.4	Bruker barnet språk for å uttrykke generelle prinsipper med hensikt å påvirke holdninger, meninger og handlinger hos andre (dvs. kan formulere argumenter som appellerer til prinsipper, bruker verb som ikke bare beskriver handling eller tilstand)?		
7.5	Bruker barnet et flytende idiomatisk uttrykk som er passende og presist og holder seg til saken?		

Merknad: På dette nivået har barnet strategier slik at han lett kan gjenopprette en samhandling hvis det blir misforståelse eller lignende.

A. Kartleggingsark: Kommunikativ kompetanse

Fargelegg bokstavene eller symbolet etter hvert som kompetansen er observert hos barnet.

Elevens navn:

A. Kommunikativ kompetanse					
Nivåer	Hovedområder				
	.1 Referanse	.2 Innhold	.3 Kohesjon	.4 Pragmatisk språkbruk	.5 Form
0	0.1 👍	0.2 a b	0.3 a b c d	0.4 👍	0.5 👍
1	1.1 👍	1.2 👍	1.3 a b	1.4 a b c	1.5 👍
2	2.1 a b	2.2 👍	2.3 👍	2.4 a b c d e f g	2.5 👍
3	3.1 👍	3.2 a b c d e	3.3 👍	3.4 a b c d	3.5 a b
4	4.1 a b	4.2 a b	4.3 a b	4.4 a b	4.5 a b
5	5.1 👍	5.2 a b	5.3 👍	5.4 a b c d	5.5 a b
6	6.1 a b	6.2 👍	6.3 a b	6.4 👍	6.5 a b c
7	7.1 👍	7.2 👍	7.3 a b	7.4 👍	7.5 👍

A1. Kartlegging av den tidlige utviklingen av NTS

Dette kartleggingsmateriellet er basert på forskning om tegnspråkutvikling i de engelskspråklige landene og det som ellers finnes i litteraturen. (Evans, Zimmer & Murray (1994), French (1999), Easterbrooks & Baker (2002)). I mangel på forskning på norske hørselshemmete barns tegnspråkutvikling er dette et begynnende arbeid. Tanken er at materialet blir videreutviklet og supplert gjennom aktiv bruk av pedagoger som kartlegger egne hørselshemmete elever og etter hvert som forskning blir utført.

Mål med kartleggingen

Kartleggingen gir en serie av indikatorer som viser om barnet har elementer av NTS i sitt kommunikasjonssystem og hvor langt barnet er kommet i sin utvikling. Fokuset er på barnets bruk av NTS og ikke på norsk talespråk eller tale med tegn støtte. Denne kartleggingen kan bidra til å forsikre seg om at barnets tegnspråklige utvikling er på riktig vei og til å avdekke forsinkelser. Kartleggingen kan bidra til økt fokus på spesifikke sider ved barnets språkutvikling. Skulle kartleggingen vise en forsinket utvikling, har læreren og foreldrene muligheter til å komme tidlig på banen med bedre tilrettelegging og de kan gjøre endringer i språkmiljøet til eleven.

Hvordan utføres kartleggingen?

Barnets tegnspråkkompetanse er delt i tre områder: den fonologisk/morfologiske (språkets byggesteiner), den syntaktisk/semantiske (setningsoppbygging og tegnenes betydning) og den pragmatiske (praktisk bruk av språket). Les hver indikator (side 23 -31) og vurder barnets NTS ferdigheter. Det gis rom for å sammenligne med en norm for tegnspråkutvikling, som beskriver utvikling hos døve og hørende barn av døve foreldre (side 34).

Det anbefales at kartleggingen foretas av tre observatører som kjenner barnet. Observatørene må selv ha ferdigheter i NTS og en av dem bør ha morsmålskompetanse. Erfaring med andre jevnaldrende hørselshemmete barn er å foretrekke og av verdi. Foreldrene bør tas med i kartleggingen. Barnet skal observeres i spontane samhandlingssituasjoner. Det kan være lurt å ha en notatbok i nærheten slik at man kan notere barnets ytringer i den daglige aktiviteten. Barnet må ikke bli bedt om å utføre et tegn og skal ikke herme etter andre. Språkutvikling kan skje i rykk og napp og i en annen rekkefølge enn den som er skissert her.

Hvordan skal kartleggingsarket (sirkeldiagrammet side 32) fylles ut?

Begynn innerst i sirkelen. Dvs. at nivå 1 er den innerste sirkelen og nivå 4 er den ytterste. Observasjoner av barnets tegnspråk markeres på en av følgende måter på diagrammet:

Et blankt felt betyr at ingen observasjon er gjort av ferdigheten i bruk, eller at barnet forveksler den med andre.

Et skravert felt betyr at du har sett at barnet prøver å bruke ferdigheten, men ved de alle fleste forsøkene er bruken feilaktig.

Et fargelagt felt betyr at barnet bruker ferdigheten riktig i mer enn 50 % av tilfellene, og bruker den til å dekke sine behov og oppfylle sine ønsker. Barnet bruker denne ferdigheten i minst to forskjellige miljøer eller situasjoner.

Dette materialet er basert på amerikanske kartleggingsmaterieill (Evans, Zimmer & Murray (1994), French (1999), Easterbrooks & Baker (2002)). I Norge mangler vi forskning på norske døve og sterkt tunghørte barns tegnspråkutvikling, men det antas at barnas tegnspråklige utvikling i USA og Norge er sammenlignbar.

Beskrivelse av amerikanske (ASL) håndformer i originalen er erstattet av norske håndformer som er tilnærmet like. Norske håndformer er beskrevet av Greftegreff (1991). Se illustrasjoner av norske håndformer side 33.

Slettet: ASL

Barnet skal bruke følgende ikke-språklige markører spontant i samhandling før en kan begynne med kartlegging av NTS-utvikling:

Sjekkliste for ikke-språklige markører

Elevens navn:

Ikke-språklige markører	Dato observert i spontan bruk	Observatør
1. Barnet gir blikkontakt		
2. Barnet deltar i kommunikativ peking		
3. Barnet tillater at andre berører kroppen sin for å oppnå oppmerksomhet		
4. Barnet ser på ansikter etter kommunikative signaler		
5. Barnet deltar i fellesobservasjoner av en gjenstand eller hendelser som deretter blir navngitt		
6. Barnets tidlige gester har relevans til sammenhengen		
7. Barnet kommuniserer godt sin vilje og sitt behag/ubehag ved bruk av ansiktsuttrykk, vokalisering og/eller ved å gripe etter eller peke på gjenstander		
8. Barnet kommuniserer ved bruk av ettegnisytringer, f eks melk, mor, far. Tegnets utførelse kan avvike fra det konvensjonelle tegnet		
9. Barnet deltar i turtakingslek, f eks titt-titt, ta og gi-lek		
10. Barnet hermer etter eller bruker forskjellige forenklete etterligninger av håndformer brukt i tegnspråk (babler) blant de følgende: <ul style="list-style-type: none"> a. A-hånd: ingen fingrer utstrakt (illustrasjon 1*) b. Æ-hånd: håndform med minst to bøyde fingrer (illustrasjon 19) c. Pekehånd: håndform laget med pekefinger utstrakt og gjerne tommelen også (illustrasjon 2 eller 8) d. Berør: kan berøre motsatt hånd med én eller flere fingertupper e. B-hånd: håndform med tre eller flere fingrer utstrakt og samlet (illustrasjon 3) f. 5-hånd: håndform med alle fingrer utstrakt (illustrasjon 5) g. V- eller H-hånd: håndform med bare to utstrakte fingrer (illustrasjon 12 og 13) 		
11. Barnet reagerer på enkle spørsmål og befaling		

*Merknad: Illustrasjoner av håndformer finnes på side 33.

Kommentarer:

Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Nivå 1 (Bruk kartleggingsark s. 32)

Elevenes navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Utviklingstrinn
Fonologi og morfologi	1. Begynner å bruke håndformer som passer i de følgende kategorier: A (VONDT ¹) (illustrasjon 1) L (FLY) (illustrasjon 2) B (HEI) (illustrasjon 3), O (ONSDAG) (illustrasjon 4) 5 ((et) TRE) (illustrasjon 5) C (DRIKKE) (illustrasjon 6) Håndformen kan være noe forenklet f eks B hånd brukes for å utføre tegnet FLY, men produksjonen er konsekvent og tegnet er forståelig	1
	2. Begynner å bruke enkle håndbevegelser, dvs. rett fram, opp, ned	
Syntaks og semantikk	1. Produserer ytringer i samhandling som består av minst to tegn med passende ansiktsuttrykk	1
	2. Kan illustrere formen til en gjenstand	
	3. Rister på hodet for å vise negasjon.	
	4. Kan stille ja-/nei-spørsmål og hva-/hvor-spørsmål	
	5. Peker for å indikere en gjenstand eller person som er til stede	
	6. Rekkefølgen på tegnene viser semantiske relasjoner, f eks SV: MOR JOBBER, VO: DRIKK MELK	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Barnet viser vilje til å skifte kode for å tilpasse kommunikasjon, f eks med voksne, jevnaldrende, hørende, døve	1
	2. Gir uttrykk for følelser gjennom ansiktsuttrykk som er tilpasset sammenhengen	
	3. Når barnet forteller innholder ytringene herming og miming av bevegelser, hendelser og andres ansiktsuttrykk og hun tillater seg å gå ut av tegnrommet	
	4. Oppretter øyekontakt med mottakeren før ytringen begynner	
	5. Barnet viser forståelse for et tegn f eks KÅPE/GENSE: når oppfordret til det kan barnet peke på riktig bilde eller hente riktig klesplagg	

Kommentarer:

¹ Ord skrevet med store bokstaver er transkriberinger av tegn fra norsk tegnspråk. Det gis eksempler her av et norsk tegn som bruker håndformen som er beskrevet. Se også håndformillustrasjoner side 33.

Nivå 2

Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Utviklingstrinn
Fonologi og morfologi	1. Prøver å bruke motorisk mer krevende håndformer, men kan ofte bruke forenklinger av disse, f eks: B (HEI) (illustrasjon 5) "F" (TYNT eller FIN) (illustrasjon 7 eller 25) pekehånd (DU) (illustrasjon 8) O (ONSDAG) (illustrasjon 4) I (GUL) (illustrasjon 9) Y (JA) (illustrasjon 10) A (GREIT) (illustrasjon 1) 3 (ÅTTE) (illustrasjon 11) V (STÅ) (illustrasjon 12) H (LILLA) (illustrasjon 13) 4 (FIRE) (illustrasjon 14)	2
	2. Bruker enkle håndbevegelser, dvs. rett fram, opp, ned	
	3. Modifiserer verb, f eks GÅ, GÅ-FORT, GÅ-LENGE, GÅ-OPP-BAKKEN	
	4. Bruker alle de følgende proformer med riktig håndstilling: a. generell person (pekefinger) b. gjenstand som er bredere enn den er høy, (B hånd, håndflate opp, ned eller mot venstre, med eller uten bevegelse) f eks KJØRENDE-BIL, PARKERT-SYKKEL, ARK, TALLERKEN c. gjenstand som er høyere enn den er bred (arm bøyd, fingertuppene peker oppover), f eks TRE-I-VINDEN d. en person som følger etter en annen (A-håndform)	
Syntaks og semantikk	1. Bruker 3- eller 4-tegnsytringer som inkluderer ansiktsuttrykk som selvstendig meningsbærende enhet. F eks TRØTT FREMDELES DU med hevete øyenbryn og oppsperrete øyner.	2
	2. Bruker hoderist som negasjon (uten negative tegn), f eks JEG HAR MELK hoderist	
	3. Stiller ja-/nei-spørsmål og HVA-, HVEM-, HVOR- og HVORFOR-spørsmål, f eks GÅ HJEM HVORFOR rynke øyenbrynene	
	4. Bruker ansiktsuttrykk til å modifisere tegnets eller ytringens betydning, f eks store øyne for å understreke forbauselse	

	5. Benytter enkel setningskonstruksjon: SVO	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Begynner å bruke rolleskift og ansiktsuttrykk i fortellinger, men det er ikke alltid tydelig hvem det er snakk om, fordi rolleskift og lokalisasjon kan være upresis	2
	2. Bruker gjenstander som er til stede for å representere gjenstander eller personer som ikke er til stede	
	3. Begynner å styre samtaler med bruk av blikket, f eks får øyekontakt for å ta ordet, ser vekk for å beholde ordet, fjerner blikket for å avslutte	

Kommentarer:

Nivå 3

Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Utviklingstrinn
Fonologi og morfologi	1. Bruker motorisk mer krevende håndformer, f eks fra følgende kategorier: X (TRIKK) (illustrasjon 15) Y (JA) (illustrasjon 10) 3 (ÅTTE) (illustrasjon 11) ϣ (BYEN) (illustrasjon 16) V (STÅ) (illustrasjon 12)	3
	2. Bruker komplekse håndbevegelser, f eks spillende fingrer (for ordet HVOR)	
	3. Begynner å bruke modifisering av verb for å vise antall og distribusjon, f eks (FRØ)-VOKSER - entall, (MANGE-FRØ) VOKSER - flertall, (FRØ) VOKSER - tilfeldig	
	4. Begynner å modifisere tegn for å indikere intensitet (ARBEIDE-HARDT), størrelse (BIL-STOR), form (KROKETE-FURU) og flertall (MANGE-HUS)	
	5. Bruker øyenbryn for å skille ja/ nei og hv-spørsmålstyper	
Syntaks og semantikk	1. Stiller ja/ nei-spørsmål og spørsmål med HVA, HVOR, HVORFOR, HVEM, NÅR, HVILKEN, HVORDAN	3
	2. Begynner å bruke temaleddstruktur f eks ROM MITT pek MALE I-MORGEN	
	3. Begynner å bruke retoriske spørsmål f eks KATT SPISER. SPISE HVA? TORSK	
	4. Kan bokstavere sitt eget navn og vise navnetegnet sitt	
	5. Har et forståelig leksikon av tegn, f eks tall og farger (legg ved en liste)	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Begynner å bruke peking i rommet for å representere personer eller gjenstander som ikke er til stede	3
	2. Viser rolleskift ved bruk av bevegelser av overkroppen, øyebevegelser og ansiktsuttrykk, men kan fremdeles være ustø i bruken av lokalisasjon	
	3. Kan gi kulturell informasjon som er viktig, f eks DØV JEG, MOR FAR DØV, HVA SKOLE DU VOKSE-OPP HVA?	

	4. Kan gi uttrykk for og vise forståelse for at norsk og NTS er forskjellige språk ved bl.a. å tilpasse kode avhengig av om mottakeren er tegnspråkbruker eller ei	3
--	--	---

Kommentarer:

Nivå 4

Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Utviklingstrinn
Fonologi og morfologi	1. Konsekvent bruk av mer motorisk krevende håndformer og bevegelser, f eks i bokstavering av korte ord og navn, manipulatorer og deskriptorer, vekslende bevegelse mellom hendene	4
	2. Modifiserer substantiv for å indikere bevegelse og/eller spatial organisering av gjenstander, f eks TRÆR-I-EN-REKKE, TRÆR-I- EN-KLYNGE	
	3. Bruker ikke-manuelle komponenter for å gi en ytring mening, f eks endring i kroppsholdning, munnformer, ansiktsuttrykk	
	4. Viser konsekvent bruk av flertall av verb og substantiv	
	5. Benytter tegn for negasjon dvs IKKE, futurum-negasjon og perfektumnegasjon	
Syntaks og semantikk	1. Stiller alle typer hv- spørsmål og kan bruke hv-ordet først og sist i setningen, f eks HVOR GÅ HVOR øynebryn trukket sammen	4
	2. Bruker temaledd setningsstruktur	
	3. Bruker retoriske spørsmål	
	4. Bruker setninger med betingelse, f eks HVIS	
	5. Riktig bruk av peking til abstrakte referansepunkter for gjenstander og personer som ikke er til stede	
	6. Bruker tid og lokalisasjon i begynnelse av en ytring for å gi en referanseramme	
	7. Bruker komplekse setningsstrukturer med innskutte ideer for å forklare eller utdype	
	8. Kan gi synonymmer og antonymer i NTS	
	9. Gitt et overbegrep kan barnet gi eksempler på underbegreper og det motsatte	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Fortellinger er tydelige og presise	4
	2. Kan oppsummere og kommentere en kort NTS-fortelling	
	3. Bruker tegnspråkets samtaleregler og er en aktiv samtalepartner	
	4. Kan gjenopprette en samhandling ved å ordlegge seg på en annen måte eller be om en klargjøring	
	5. Barnet tillater fortsatt kroppskontakt for at andre skal få oppmerksomhet	

Kommentarer:

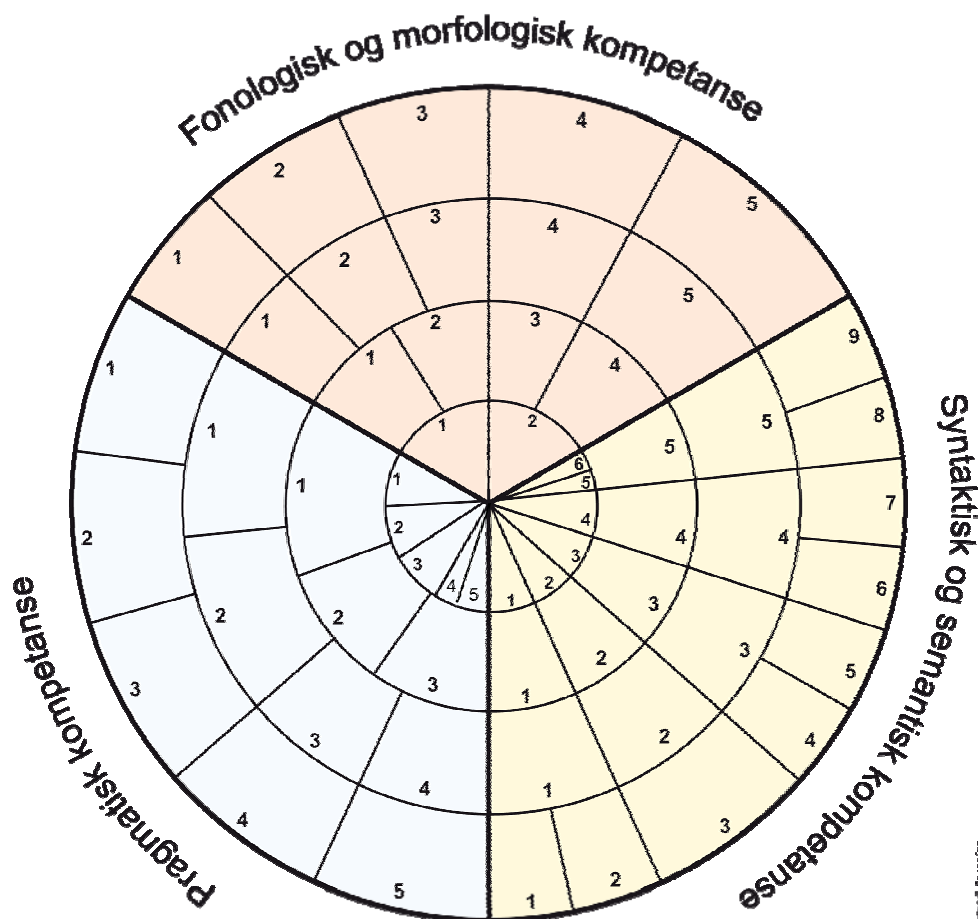
Kartleggings skjema av tidlig norsk tegnspråkutvikling

Begynn innerst i sirkelen. Dvs. at nivå 1 er den innerste sirkelen og nivå 4 er den ytterste. Observasjoner av barnets tegnspråk markeres på en av følgende måter på diagrammet:

Et **blakt felt** betyr at ingen observasjon er gjort av ferdigheten i bruk, eller at barnet forveksler den med andre.

Et **skravert felt** betyr at du har sett at barnet prøver å bruke ferdigheten, men ved de alle fleste forsøkene er bruken feilaktig.

Et **fargelagt felt** betyr at barnet bruker ferdigheten riktig i mer enn 50 % av tilfellene, og bruker den til å dekke sine behov og oppfylle sine ønsker. Barnet bruker denne ferdigheten i minst to forskjellige miljøer eller situasjoner.

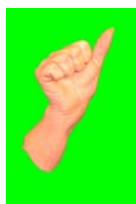


Lagret og grafisk design: Barne- og ungdomshelse, Statped vest

Pat Pritchard, Cand. polit.
Toril Zahl, Cand. ed.



Illustrasjon av noen håndformer i norsk tegnspråk



1



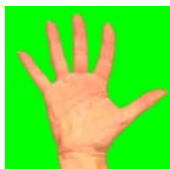
2



3



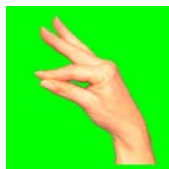
4



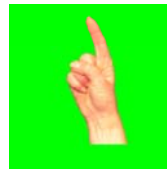
5



6



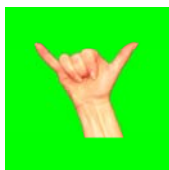
7



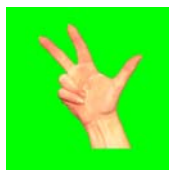
8



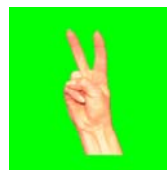
9



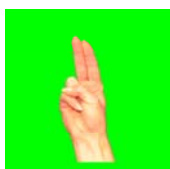
10



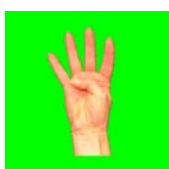
11



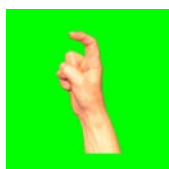
12



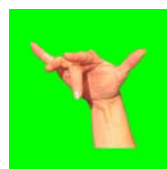
13



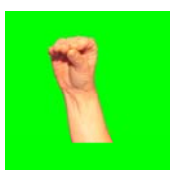
14



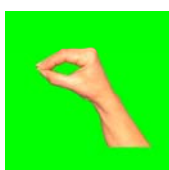
15



16



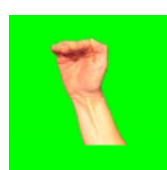
17



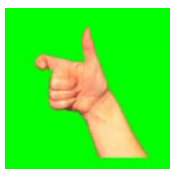
18



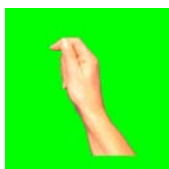
19



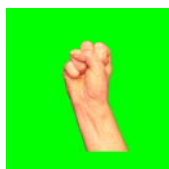
20



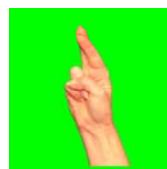
21



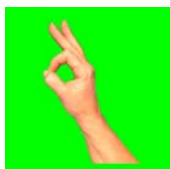
22



23



24



25

Beskrivelse av normal tegnspråkutvikling

Det som følger beskriver normal, aldersadekvat tegnspråkutvikling av ASL blant døve og hørende barn av døve foreldre, m.a.o. barna har vokst opp i et optimalt tegnspråkmiljø fra fødselen av. Beskrivelsene er fra M. French (1999).

Siden tegnspråkene, ASL og NTS, har mange fellestrekk, antas det at disse beskrivelsene kan være til hjelp i tolking av kartleggingsresultater ved å sammenligne dem med en "normal utvikling". Finner man et avvik i utviklingen som ikke kan forklares ved et tilnærmet eller aldersadekvat bruk av talespråk, bør lærere revurdere barnets språklige behov med tanke på barnets språkmiljø og språkmodeller.

1 år

- Babling på tegnspråk (bruker sekvenser av gester som ligner på tegnspråk men som ikke er gjenkjennelige eller meningsfylte) viker plass for ordentlige ettegnisytringer, f eks MELK, MOR, FAR
- Ettegnisytringer kan avvike i utførelsen fra voksentegn med hensyn til håndform, håndbevegelse, artikulasjonssted eller orientering
- Ettegnisytringer kan inkludere ikke-språklig peking, hvor peking antagelig er brukt som en gest heller enn som en del av syntaksen

2 år

- Tegn produseres ved bruk av enkle håndformer, f eks B (MIN) (illustrasjon 3), bO (SPISE) (illustrasjon 18), C (DRIKKE) (illustrasjon 6), O (ONSDAG) (illustrasjon 4), A (SKYND) (illustrasjon 1), L (FLY) (illustrasjon 2) og 5 (ET TRE) (illustrasjon 5)
- Enkle tegnytringer utvikles til to eller tre tegn eller pek, pluss ansiktsuttrykk
- Rekkefølgen av tegnene viser semantiske relasjoner f eks SV: MOR JOBBER, VO: DRIKK MELK, SVO : MOR DRIKK MELK, og SVL: HUND LØP UTE
- Begynner å bruke proform for å representere gjenstander, men avgrenset til kjente gjenstander og håndformer
- Nekting vises med å riste på hodet eller hoderisting pluss et tegn (bruker ikke de voksne tegnene KAN-IKKE og IKKE).
- Kan gjenkjenne spørsmål hvor øyenbryn trekkes sammen pluss tegn, ja og nei spørsmål med passende ansiktsuttrykk
- Kan produsere ja- eller nei-spørsmål med hevet øyenbryn pluss tegn
- Kan produsere hv-spørsmål (HVA, HVOR) ved å trekke øyenbryn sammen

3 år

- Fortsetter å bruke enkle håndformer. Prøver imidlertid å bruke tegnen med mer komplekse håndformer, men kan utføre dem med forenklede håndformer
- Kombinerer tre eller fire tegn som inkluderer peking og ansiktsuttrykk som meningsbærende enhet

- Enkel setningsbygning: subjekt og objekt kobles sammen med enkle verb. Verbet uttrykker bevegelse og/eller lokalisasjon
- Bruker proform for å vise gjenstander og deres bevegelse, f eks B hånd (illustrasjon 3) for å vise BIL-I-BEVEGELSE
- Modifiserer verb for å vise måte eller synsvinkel ved å endre tegnets håndbevegelse eller ved å bruke ansiktsuttrykk, f eks kan modifisere GÅ for å vise GÅ-PÅ-TUR-AVSLAPPET, GÅ-FORT, SJANGLE
- I en setning kan barnet vise understreking ved å nikke på hodet mens tegnene viser en påstand, f eks JEG VIL-HA SJOKOLADE pluss hodenikk
- Kan bruke tegnene HVORFOR og HVEM med riktig ansiktsuttrykk
- All peking på gjenstander som er til stede er riktige

4 år

- Bruker mer komplekse håndformer riktig f eks 3 (ÅTTE) (illustrasjon 11), V(SE) (illustrasjon 12), Y (JA) (illustrasjon 10), L (FLY) (illustrasjon 2), X (TRIKK) (illustrasjon 15)
- Bruker for det meste enkel setningsstruktur, men begynner å prøve mer komplekse konstruksjoner som inkluderer temaleddstruktur og retoriske spørsmål. Tegnrekkefølgen og ansiktsuttrykk er ikke alltid korrekt
- Kan modifisere verb og substantiv for å kunne gi en virkelighetsnær beskrivelse
- Verbmodifikasjon utvidet til å vise antall, synsvinkel og tidsaspekt
- Begynner å modifisere substantiver for å vise intensitet, størrelse, form og kvalitet av en gjenstand gjennom tegnets bevegelse og ansiktsuttrykk
- Hv-spørsmål inkluderer HVORDAN og HVILKE

5 år

- Tydelig og riktig bruk av bokstavering, komplekse håndformer (f eks X (TRIKK) (illustrasjon 15) Y (BYEN) (illustrasjon 16)) og vekslende bruk mellom hendene (f eks KOKENDE-VANN)
- Utvidelse av kompleks setningsbygging til å inkludere emne + kommentar, f eks hvor emne holdes med den ene hånden og kommentaren tegnes med den andre hånden, innskuttet setninger og HVIS-setninger. Bruker riktig syntaks i spontan produksjon med passende ansiktsmimikk, f eks i samtaler
- Modifisering av verb og substantiver fortsetter og utvides til å vise spatiale relasjoner mellom gjenstander, f eks STÅR-PÅ-REKKE, STÅR-I EN-GRUPPE
- Bruker alle hv-spørsmål og NÅR-spørsmål og kan begynne og avslutte et spørsmål med hv-tegn

6-7 år

- Riktig modifisering av verb og substantiv for å vise abstrakt, spatial lokalisasjon
- Riktig bruk av komplekse verb som viser bevegelse
- Riktig syntaks (tegnrekkefølge) brukt i samtaler, f eks med tidsangivelse og passende ansiktsmimikk
- Kan bruke lokalisasjon og personlig pronomen riktig og kan referere tilbake til en tidligere lokalisering av personen

A2. Kartlegging av norsk talespråksutvikling hos døve og sterkt tunghørte barn

Kartleggingen av norsk talespråksutvikling hos døve og sterkt tunghørte barn vil normalt bli ledet av en audiopedagog ved et kompetansesenter, psykolog eller spesialpedagog ved et PPT-kontor. Personen skal ha erfaring med døve barn og tolking av observasjoner og eventuelle testresultater. Dette er viktig, fordi nesten alt eksisterende materiell er beregnet på normalt hørende og er ikke standardisert for døve barn. Kartleggingen skjer i samarbeid med foreldrene. Her følger en bearbeidet oversikt opprinnelig utarbeidet av Universitetet i Oslo over det materiellet som finnes:

Kartleggingsmateriell

Lytte, lære, snakke. Utviklingsskalaen. Medisan as

Lytte, lære, snakke er utviklet som et hjelpemiddel med tanke på barn under 12 måneder med nedsatt hørsel og som følger et auditivt habiliteringsprogram. Tabellene er en enhetlig skala som markerer de typiske stadiene i utviklingen av lytting, reseptivt og ekspressivt språk, tale, kognisjon og sosial kommunikasjon.

En oversikt over kommunikativ utvikling hos barn: ord og gester

I tiden før barnet begynner i en barnehage kan MacArthur-Bates materiellet gi en oversikt over den kommunikative utvikling og vokabular utvikling hos barn i alderen 8 mnd til 3 år. Materiellet, *En oversikt over kommunikativ utvikling hos barn: ord og gester*, fra Universitet i Oslo, består av et spørreskjemaet som foreldre og andre nærpersoner fyller ut etter hvert som barnet viser forståelse og sier/tegner nye ord/tegn. Materiellet standardiseres i løpet av 2008.

Helsestasjonens toårskontroll

Ved toårskontrollen bruker helsestasjoner en test som avdekker eventuelle problemer. Testen kalles "Screening av toåringers språk" (SATS). Materiellet består av en rekke kjente gjenstander som bamse, seng, stol, kopp, tallerken og sko. Barnet får leke med gjenstandene mens helsesøster snakker med henne. Siden barnet i denne alderen ikke er særlig flink til å snakke, vil helsesøster be barnet gjøre bestemte ting med gjenstandene. For eksempel får barnet beskjed om å legge bamsen i senga og å sette skoen på tallerkenen. Den første handlingen er noe barnet normalt vil gjøre, mens skoen på tallerkenen er noe "man ikke gjør". Hvis barnet gjør det man normalt ikke gjør, er dette et tegn på at språkforståelsen er god. Testen vil kunne måle språkforståelse og til en viss grad språkproduksjon. Testen er ikke standardisert og tar om lag 10 min å gjennomføre. I denne alderen er det barnets språkforståelse som er viktigst å vurdere. Barnets uttale er mindre viktig når de er så unge.

Registrering i barnehagen

Mange barn går i barnehage. I løpet av småbarnsalderen vil barnehagepersonalet følge barnets norskspråklige utvikling. Det er utarbeidet et program for å foreta en systematisk registrering av utviklingen (TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling).

Et skjema følger barnet gjennom årene i barnehagen. Skjemaet er tredelt og tar hensyn til språkets form, innhold og bruk. Disse tre delene utgjør en sirkel. Innerst i sirkelen er den første tiden. Alderen er delt inn i tre faser utover i sirkelen. Pedagog i barnehagen fargelegger feltet fullstendig dersom barnet behersker ferdigheten fullt ut. Feltet skraveres hvis barnet kan litt og blir stående blankt dersom barnet ikke behersker ferdigheten.

Helsestasjonenes fireårskontroll

Språk 4 (Horn & Dalin)-testen består av et plastkort som er brettet. Inne i kortet skjuler det seg to rom, ei stue og et badrom. I begge rommene befinner det seg personer (barn). Testleder snakker med barnet om hva som skjer på bildene av rommene. Barnets forståelse av forhold (over-under) samt årsaksforhold vurderes.

British Picture Vocabulary Scale (BPVS)

Denne testen måler barnets reseptive vokabular. Den er en britisk tilpasning av den reviderte amerikanske Peabody Picture Vocabulary Scale (PPVT-R). Materiellet består av flere planser med fire ulike nummererte tegninger. Testlederen sier et ord og barnet skal peke eller si nummeret på det bildet som passer til utsagnet (begrepet). Testen er beregnet på barn fra 3 til 18 år.

Test for Reception of Grammar (TROG)

Dette er en test som måler språkutvikling hos barn mellom 4 og 12 år. Den kartlegger barnets forståelse av grammatiske konstruksjoner. Barn med forsinket eller avvikende språkutvikling kan testes med denne testen. Selve testen består av 80 testledd som hver inneholder fire tegninger. Barnet får lest opp en setning og skal vurdere hvilket bilde som svarer til utsagnet. Testen vurderer hvorvidt barnets forståelse ligger på normen for aldersgruppen. Dessuten kan testen til en viss grad avgjøre på hvilke spesifikke områder de eventuelle vanskene kan ligge.

Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)

Denne testen er standardisert for norske forhold og måler språkutvikling hos barn mellom 4 og 10 år. Testleder må være sertifisert. Testen kan måle språklig innkoding, forståelse og taleferdigheter. Skåringen ender i en psykologisk profil som er tenkt å beskrive hvordan barnet fungerer på ulike kommunikasjonsområder (visuelt og auditivt), ulike språklige nivåer og på de ulike språkfunksjonene. Testen omfatter 12 verbale og nonverbale deltester, hvorav ti inngår i funksjonsprofilen. Testen er et diagnostisk hjelpemiddel som kan brukes til å skille mellom visuelle og auditive vansker. Den kan bidra til å kartlegge spesifikke ferdigheter slik at individuelle behov kan ivaretas. Testen er riktignok gammel, men den gir like fullt et bredspektret bilde av språkrelaterede vansker.

Reynell Developmental Language Scales

Denne testen er standardisert for norske forhold. Den tar ca 40 min og er beregnet på vurdering av språkutvikling hos barn mellom 1 ½ og 6 år. Reynell er en mye brukt test som hovedsakelig måler meningsaspektet ved språket. Den er lite egnet til å vurdere fonologiske språkvansker. Testen består av to hoveddeler: Språkforståelse (ti deltester - en for hver milepæl i språkutviklingen) og talespråk (fem deltester - evne

til å benevne og definere ord og til å fortelle med et bilde som utgangspunkt). Følgelig kan testen indikere hvorvidt barnets språkvansker er impressive eller ekspressive.

Norsk fonemtest

Norsk fonemtest (Tingleff) er en språklydprøve. Den brukes til å kartlegge barns språklyder. Fonologiske språkvansker kartlegges. Testen består av en bok med 104 bilder, ett på hver side. Bildene viser normale objekter som det forventes at en fireåring har i ordforrådet sitt. Norsk fonemtest har sin opprinnelse i metafonmetoden. Ordene som vektlegges i testen dekker norske konsonanter slik de normalt fremkommer med plassering først, midterst og sist i ord. Testen er ikke aldersbegrenset.

Ringeriksmaterialet

Dette er en test som brukes til kartlegging av språklig oppmerksomhet hos barn i alderen 5 til 7 år. Testen måler språkutvikling og er ikke standardisert. Den brukes i systematisk kartlegging av språklig bevissthet eller som spesialpedagogisk materiale (også for eldre barn). Testmaterialet består av 17 deltester. Barnas svar registreres ved at de krysser av på bilder eller ved at de setter streker for antall ord i en setning eller for antall stavelser eller lyder i et ord. Testen kan dessuten brukes i leseopplæringsens begynnerfase.

Metaphon Resource Pack (MRP)

Denne testen kan benyttes til kartlegging og behandling av fonologiske forstyrrelser. Den er ikke standardisert. Materialet består av et omfattende screeninginstrument for kartlegging av fonologiske forstyrrelser samt en teoretisk underbygd terapeutisk tilnærming. Metodens grunnlag er fonologisk arbeid via språklig bevissthetstrening, hovedsakelig med minimale par.

Språklig Impresivt Test för barn (SIT) Hellquist, B (1989)

Språklig Impresivt Test (SIT) tester barns språkforståelse. SIT er en test for barn fom. 3-årsalderen og tar ca 15 minutter å utføre. Den bør kun brukes av audiopedagoger, logopeder og spesialpedagoger. Testen har vært brukt på flerspråklige barn og hørselshemmete barn. Testen består av en bok med 46 bildeserier med varierende grammatisk vanskegrad. Barnet ser tre bilder om gangen. Bildene er nesten like, men skiller seg på et grammatisk vesentlig punkt. Barnet velger det bildet som han/hun synes passer best med det som testlederen har lest opp.

SIT gir svar på om testresultatene er avvikende fra normal utvikling og på hvilken måte.

Fonemtest. Hellquist, B (1991) Löddeköpinge, Sverige. Pedagogisk design

Testen er ikke standardisert og er en fonologisk analyse av barns språk. Den tilsvarende Norsk Fonemtest.

Utredninger kan også inneholde bruk av visse generelle evnetester. Flere av definisjonene av språkvansker inkluderer et diskrepanskriterium som forutsetter at barnet er svakere verbalt enn kognitivt. Ofte blir Wechsler-testene brukt, WPPSI for småbarn og WISC for større barn. Wechsler-testene inneholder en verbaldel og en utføringsdel. Barn med språkvansker vil ofte, men ikke alltid, skåre svakere på verbaldelen enn på utføringsdelen. Likevel krever også noen av deltestene på utføringsdelen visse verbale ferdigheter. Man bør derfor vise forsiktighet ved bruk av disse testene. En annen mulighet er å bruke såkalte nonverbale evnetester. Slike tester måler ikke verbale ferdigheter. Dermed vil barn med språkvansker normalt ikke skåre svakt på disse. Eksempler på nonverbale evnetester er Leiter-R og Ravens progressive matriser. Raven fargede matriser er en versjon som er beregnet på barn under 12 år.

Tilrettelagt fra *Kartlegging av språkvansker*. <http://folk.uio.no/aregio/kartleggingsp.htm>. juni 2007

B. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter

Denne sjekklisten gir en oversikt over ferdigheter og kompetanser barn trenger for å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Sjekklisten skal brukes for å vise hva barnet kan og hva han trenger å lære (French, 1999). Den beskriver fire nivåer i utvikling av lese- og skriveferdigheter blant døve og sterkt tunghørte elever:

- det gryende nivået (side 40)
- det begynnende nivået (side 42)
- mellomnivået (side 45)
- det modne nivået (side 48)

De kompetanseområdene som er beskrevet er: kommunikativ kompetanse, skrive- og leselest, kunnskap om tekst/lesestrategier, kunnskap om skriftspråk, samhandling under lese- og skriveaktiviteter og utvikling av skriveferdigheter. Denne sjekklisten viser til andre sjekklister som kan hjelpe pedagogen til å vurdere og kartlegge mer spesifikke områder. **Kartlegging bør begynne allerede i barnehagen.**

Kompetanser eleven viser innen et utviklingsområde kan dokumenteres på kartleggingsark side 51 - 52 slik:

- T = trenger å lære
- P = barnet prøver å bruke, men ikke alltid på riktig måte
- B = bruker alltid og på riktig måte

Kopier et kartleggingsark (side 51 - 52) til hver elev og sjekklisten for det utviklingsstrinn som er aktuelt. En "*" i teksten viser til andre sjekklister som kan hjelpe læreren å vurdere å kartlegge mer spesifikke kompetanser og ferdigheter.

Begrepet "muntlig" brukes her som en betegnelse på ansikt-til-ansikt kommunikasjon enten den foregår på tegnspråk, talespråk eller tegn-til-tale.

Den gryende utviklingen av lese- og skriveferdigheter

Kommunikativ kompetanse

1. Barnet samhandler med andre i forskjellige situasjoner ved bruk av tegnspråk og/eller talespråk på en passende måte
2. Kommunikativ kompetanse ligger innenfor *Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse* nivåer 2 - 5*
3. Ved slutten av denne utviklingsfasen har barnet nådd nivå 5 på *Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse** se side 18.

* A. *Sjekkliste for kommunikativ kompetanse* nivåer side 13 - 18.

Leselyst

1. Barnet tar på eget initiativ bøker for å se i
2. Barnet har favorittbøker
3. Barnet ber voksne lese for seg
4. Barnet har glede av å gjenkjenne ordbilder og logoer (navn, skilt og lignende)

Tekstkunnskap og leseforståelsesstrategier

1. Barnet forstår at skrift har mening, at muntlig språk kan representeres i skriftlig form ved at han spør om hva tekster "sier" eller betyr (f eks bøker, skilt, merkelapper osv) og later som om han leser egne kruseduller
2. Barnet forstår at skriftspråk kan brukes til forskjellige formål
3. Barnet forstår at skriftspråk er en mer permanent nedtegning av språk enn tegnspråk og/eller talespråk, f eks ved at barnet refererer til eller henter frem noe som er skrevet tidligere
4. Barnet kan bokstaver eller si navn på noen bokstaver*
5. Barnet har noe forståelse for skriftspråkets konvensjoner, dvs. hvordan man håndterer en bok og at skriveretning er et lineært fenomen*
6. Barnet gjenkjenner symboler, f eks butikklogoer, stoppskilt
7. Barnet viser at hun har oppfattet og forstått fortellinger som er blitt lest og fortalt på tegnspråk og/eller talespråk*
8. Barnet kan identifisere "hvem" og "hva" i en fortelling
9. Barnet kan gjenfortelle en kjent illustrert fortelling etter gjentatte formidlinger

*C. *Sjekkliste for leseferdigheter* side 56.

Bruk av bakgrunnskunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker personlig kunnskap til å forstå betydningen av skilt og andre skriftlige tekster i miljøet, fortellinger osv. når teksten er formidlet av en voksen
2. Barnet dikter egne fortellinger, gjerne ut fra et bilde, som kan være annerledes enn den originale teksten

Samhandling under leseprosessen

1. Barnet ser på bøker sammen med andre og deltar i korte utvekslinger en-til-en om handling i boka eller i et bilde
2. Barnet liker å bli lest for eller fortalt en fortelling fra en bok
3. Barnet diskuterer bøker og fortellinger med andre

Skrivelyst

1. Barnet liker å leke at hun kan skrive, lager f eks liksomhandlelister, billetter, skilt, bøker og brev
2. Barnet liker å se andre skrive noe om seg selv, f eks å få skrevet navnet sitt og lister med navn på venner og familie
3. Barnet liker å tegne og skrible og inkluderer figurer fra konvensjonelle bokstaver f eks sirkler og loddrette streker

Begreper om skriftspråk

1. Barnet kan kalle det å tegne kruseduller for "å skrive"
2. Barnet utforsker skriftspråk gjennom observasjon og tolking av skrift, og gjennom egen aktivitet som skribling, tegning og "skrivning"

Skriftlig arbeid

1. Barnet produserer kruseduller
2. Barnet kan demonstrere lekeskriving, f eks lage kruseduller som skal ligne på sammenhengende skrift
3. Barnet kan finne på egne "bokstaver" blandet sammen med bilder, f eks lage sirkler og streker i forskjellige retninger
4. Barnet skriver noen konvensjonelle bokstaver som kan være blandet sammen med egne "lekebokstaver" og bilder
5. Barnet eksperimenterer med konvensjonelle bokstaver, f eks lager forskjellige oppstillinger som ligner på ord
6. Ved slutten av denne fasen, viser barnet skriveferdigheter på minst nivå 2 på *D. Nivåer i utvikling av skriftspråk**.

**D. Nivåer i utvikling av skriftspråk side 69.*

Samhandling under skriveprosessen

1. Barnet samarbeider med andre, jevnaldrende og voksne, om skrive- og tegneprosjekter, f eks lage bøker, utvikle en felles fortelling og lage skilt
2. Barnet snakker om egne kruseduller, tegninger eller konvensjonelle bokstaver og beskriver sitt arbeid til andre
3. Barnet velger å tegne og eksperimenterer med skriveredskaper sammen med andre, jevnaldrende og voksne, f eks liker å planlegge og diskutere arbeidet mens det er underveis

Det begynnende stadiet av lese- og skriveutviklingen

Kommunikativ kompetanse

1. Barnet samhandler med andre i forskjellige situasjoner med bruk av tegnspråk og/eller talespråk på en passende måte
2. Ved slutten av denne fasen har barnet nådd nivå 6 *Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse**

* *Sjekkliste A kommunikativ kompetanse* side 20.

Leselyst

1. Barnet leser for å finne mening
2. Barnet er ivrig og viser interesse for å lese
3. Barnet har lyst til å kunne lese, prøver å løse problemer i forbindelse med lesing og velger å "lese" som egen aktivitet

Tekstkunnskap og leseforståelsesstrategier

1. Barnet identifiserer og benevner alle bokstaver med tegn og/eller bokstavens navn og munnformen eller språklyden*
2. Barnet har en økende forståelse av skriftspråkets konvensjoner*
3. Barnet gjenkjenner ordbilder, ord som ofte er i bruk*
4. Barnet leser tekst som finnes i miljøet, f eks skilt og lignende og enkle skriftlige beskjeder
5. Barnet gjenforteller ganske flytende og med noe presisjon bøker som har en opplagt handling ved å late som om det lese
6. Barnet begynner å bruke forskjellige strategier for å finne tekstens mening, f eks begynner å integrere både mening, språk og skriftbilder*
7. Barnet bruker enkle leseforståelsesstrategier*
8. Barnet kan gjette betydning av et ord ut fra konteksten
9. Barnet begynner å forstå morfologi, dvs. hvordan et ord er satt sammen
10. Barnet har sansen for en fortellings oppbygging, dvs. begynnelse, handling og slutt
11. Barnet kan beskrive hvor en handling i en fortelling har skjedd hvis bedt om det
12. Barnet snakker om karakterene i en fortelling hvis bedt om det
13. Barnet kan gjenfortelle en kjent fortelling uten støtte fra boka*

* *C. Sjekkliste for utvikling av leseferdigheter* side 56.

Bruk av bakgrunnskunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker egen kunnskap for å forstå en tekst, f eks assosierer egne erfaringer med det som skjer i en fortelling
2. Barnet kan forutsi handling, ord og en fortellings avslutning
3. Barnet kan gi uttrykk for om han liker en fortelling eller ei
4. Barnet kan si hvorfor hun liker en fortelling

Samhandling under leseprosessen

1. Barnet ser på bøker sammen med andre
2. Barnet liker å bli lest for
3. Barnet diskuterer bøker og fortellinger med andre
4. Barnet liker å lese eller snakke om egne fortellinger til andre
5. Barnet spør andre om bøker

Skrivelyst

1. Barnet har lyst til å skrive, men kan fremdeles foretrekke å tegne for å formidle eller utbrodere et skriftlig budskap
2. Barnet liker skriveprosessen eller å tegne. Imidlertid i noen tilfelle kan den motorisk utviklingen hemme barnet i å produsere
3. Barnet liker å produsere skriftlige produkter eller tegninger, f eks fortellinger, skilt og bilder
4. Barnet vil dele sine skriftlige produkter, dvs. søker et publikum

Begreper om skriftspråk

1. Barnet viser forståelse for at fortellinger kan bli skrevet ned, skriften kan bli lest igjen og igjen, tanker kan skrives ned
2. Barnet begynner å vise forståelse for hvordan bøker og fortellinger er bygget opp dvs. enkel struktur på en fortelling, tittel, kapitler osv.
3. Barnet viser kunnskap om alfabetet, dvs. bortimot komplett kunnskap om store og små bokstaver. I egen produksjon kan barnet imidlertid bruke en blanding av disse
4. Barnet begynner å vise at han er oppmerksom på skriftspråkets konvensjoner, dvs. hva som er opp-ned på en side, skriveretning, bruk av mellomrom. Egen produksjon vil imidlertid vise begrenset bruk av denne kunnskapen
5. Barnet begynner å eksperimentere med og lære regler for ortografi, f eks bruk av lydrett ortografi, gryende konvensjonell stavemåte

Skriftlig arbeid

1. Barnet bruker fremdeles bilder for å planlegge og formidle et budskap
2. Barnet bruker en blanding av lydrett ortografi som leseren må stave seg gjennom for å forstå, lydrett ortografi som leseren kan forstå og konvensjonell staving
3. Barnet går fra å skrive ord som henger sammen til å bruke mellomrom, korrekt skriveretning og noen forsøk på bruk av tegnsetting
4. Ved slutten av denne fasen skriver barnet enkle setninger og binder dem kanskje sammen med å bruke "og"
5. Barnet kan bruke fremheving, forstørrede bokstaver og store bokstaver for å understreke en mening
6. Ved slutten av denne fasen viser barnet skriveferdigheter på nivå 5 på *D. Nivåer i utvikling av skriftspråk** side 72.

* *D. Nivåer i utvikling av skriftspråk* side 67.

Utvikling av skriveprosessen

1. Barnet skriver om emner tatt fra personlig erfaring, for det meste "her og nå" uten disposisjon
2. Barnet tegner bilder for å skape eller uttrykke ideer, dvs. snakker om disse for å skape en tekst som skrives samtidig
3. Barnet er ikke nødvendigvis opptatt av det ferdige produktet. Skrivning og tegning er en verdifull aktivitet i seg selv. Barnet er ikke nødvendigvis opptatt av om mottakeren forstår det som er blitt laget
4. I sin egen tekstskaping er barnet avhengig av at en voksen har modellert tekstskapingsprosessen og av å bruke sin egen kunnskap fra kjente tekster
5. Når barnet leser sin egen fortelling og når den formidles av andre kan barnet underveis tilføye noe eller gjøre rettinger med hjelp

Samhandling under skriveprosessen

1. Barnet snakker om sine ideer og planer for et skrivearbeid
2. Barnet velger å skrive i selskap med andre og diskuterer sitt arbeid underveis
3. Barnet liker å vise frem det ferdige produktet og formidle det til andre. Følger med når andre presenterer sitt arbeid
4. Barnet kommer med forslag til felles skrivearbeid
5. Barnet begynner å gi noen konstruktiv tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter

Mellomstadiet av lese- og skriveutviklingen

Kommunikativ kompetanse

1. Bruker tegnspråk og/eller tale på en funksjonell måte i samhandling i forskjellige situasjoner
2. Opprettholder kommunikativ kompetanse på nivå 6 på *Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse**. Ved slutten av denne fasen har barnet nådd nivået 6+

**Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse* side 20 - 21.

Leselyst

1. Barnet leser for fornøynsens skyld og for å lære
2. Barnet leser stille i lange perioder
3. Barnet velger å lese oftere enn før
4. Barnet ser på seg selv som en "leser"

Tekstkunnskap og leseforståelsesstrategier

1. Barnet leser i et rimelig tempo, flytende når lesestoffet er nivåtilpasset
2. Barnets automatiserte ordforråd øker fort og er nå på et nivå der det er vanskelig å telle
3. Barnet leser forskjellige sjangere
4. Barnet klarer å lese aldersadekvate læreverker
5. Barnet bruker varierte lesestrategier for å forstå tekstens mening, altså hovedtema, årsak og konsekvens, handlingsrekkefølge*
6. Barnet viser en relevant og balansert bruk av lesestrategier*
7. Barnet har økende ferdigheter i å forstå et ords betydning ut fra kontekst og ordanalyse*
8. Barnet kan gjenfortelle en fortelling og instruksjoner som han har lest*
9. Barnet kan fortelle om en teksts mønster, karakterutvikling, handling og setting når han blir bedt om det*

*C. *Sjekkliste for leseferdigheter* side 56.

Bruk av bakgrunnskunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker egne kunnskaper i forståelse av en tekst, f.eks. assosierer det han leser med egne erfaringer
2. Ut fra bakgrunnskunnskap og erfaringer kan barnet lage gode forutsigelser om ord, setninger og avsnitt
3. Barnet gir uttrykk for sine personlige reaksjoner på fortellinger
4. Barnet kan bedømme hva som er virkelighet og fantasi, fakta, påstander og holdninger

Samhandling under leseprosessen

1. Barnet liker at andre leser for ham
2. Barnet diskuterer bøker og fortellinger med andre
3. Barnet liker å lese eller fortelle egne fortellinger til andre

4. Barnet søker råd når hun skal velge en bok hvis hun trenger det

Skrivelyst

1. Barnet har selvtillit i forhold til egne skriveferdigheter og egen evne til å uttrykke ideer skriftlig. Barnet er mottakerbevisst, noe som kan skape ubehag og prestasjonsangst
2. Barnet skriver for et stadig økende antall formål og situasjoner
3. Barnet er villige til å snakke om betydningen av eget arbeid og andres arbeid
4. Barnet forventer at andre skal like hans skriftlige produkter

Begreper om skriftspråk

1. Barnet vet at skriftlig arbeid skal være forståelig for andre
2. Barnet bruker skriftspråk for å skape en permanent nedtegning av noe, f eks tanker og hendelser, og for å klargjøre noe, f eks veivisning og detaljer i en fortelling
3. Barnet begynner å forstå at skriftlig arbeid er en prosess med flere økter, f eks planlegging, disposisjonsskriving og omskriving
4. Barnet begynner å tilegne seg et mer profesjonelt språk, dvs. kan snakke om skriveprosessen og har en metalingvistisk kompetanse
5. Barnet begynner å forstå de forskjellige sjangerkravene
6. Barnet forstår mer om bestanddelene i bøker, f eks innholdsfortegnelse og kapitler
7. Barnet forstår hvorfor man bruker konvensjoner i skriftspråk, f eks utropstegn, titler og avsnitt
8. Barnet bruker sitt visuelle minne for å gjenkjenne og skrive ord som er automatisert
9. Barnet bruker stadig mer konvensjonell ortografi og vet hvordan han skal finne riktig stavemåte, f eks bruk av ordbok og digitale retteprogrammer

Skriftlig arbeid

1. Barnets tekster er ofte korte, med en handlingsrekke og uten særlig klimaks. Tekstene beskriver "alt om" et innhold og har en kronologisk oppbygging, f eks teksten er ofte bundet sammen med "og" og "så"
2. Barnet bruker kjente skrivemønstre lært fra bøker med tradisjonelle begynnelser og avslutninger
3. Barnet har gode ferdigheter i håndskrift, som utføres på en avslappet måte
4. Barnet utvikler riktig bruk av konvensjoner, f eks mellomrom, tegnsetting (punktum, store bokstav og anførselstegn), og utforsker mer avanserte konvensjoner
5. Barnet bruker riktig stavemåte for de mest vanlige ordene, men noe kan fremdeles være skrevet lydrett
6. Ved slutten av denne fasen, viser barnet skriveferdigheter på nivå 7 på *D. Nivåer i utvikling av skriftspråk** side 74.

**D. Nivåer i utvikling av skriftspråk* side 67.

Utvikling av skriveprosessen

1. Barnet begynner å vise hensyn til mottakeren. Kan få jernteppe og da er det viktig å hjelpe barnet til å forstå at han har noe å fortelle
2. Barnet kan liste opp alternative temaer for skriftlig arbeid, diskutere temaene og velge blant dem, dvs. barnet bruker språk for å utvikle ideer
3. Etter hvert som barnet bruker skriftspråk mer flytende, blir det mindre drøfting under skriveprosessen
4. Barnet arbeider iherdig i forberedelsesfasen og tilføyer stadig nye momenter
5. Barnet leser korrektur og kontrollerer innholdet. Eleven kan synes å finne dette enklere enn den første disposisjonsfasen
6. Barnet forventer konstruktive tilbakemeldinger fra andre og forstår at det kan hjelpe til med å forbedre produktet
7. Barnet kan korrigere innholdet i skriftlig arbeid og andre elementer og føyer til ny informasjon
8. Barnet tar avgjørelser om hvordan teksten skal presenteres og bruker tegninger som illustrasjoner og ikke som en viktig meningsbærende del av teksten

Samhandling under skriveprosessen

1. Barnet kommer med forslag til felles skriftlige aktiviteter
2. Barnet diskuterer planer og ideer til tekster
3. Barnet søker råd fra lærere eller medelever om skriving
4. Barnet bruker andre som mottakere for sitt skriftlige arbeid
5. Barnet gir konstruktiv tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter

Det modne stadiet

Kommunikativ kompetanse

1. Barnet samhandler med andre i forskjellige situasjoner ved bruk av tegnspråk og/eller talespråk på en funksjonell måte
2. Barnet opprettholder kommunikativ kompetanse til nivå 6+ på *Sjekkliste A for kommunikativ kompetanse**, og ved slutten av denne fasen har barnet nådd nivået 7 side 21.

* A *Sjekkliste for kommunikativ kompetanse* side 9.

Leselyst

1. Barnet leser for fornøynsens skyld og for å lære
2. Barnet liker utfordringer som leser
3. Barnet ser på lesing som en naturlig del av hverdagen, som en viktig del av skolehverdagen, og som en måte å finne svar på mange av livets spørsmål

Tekstkunnskap og leseforståelsesstrategier

1. Barnet leser flytende
2. Barnet justerer lesetempo og lese måte i forhold til lesestoffet og hensikten med oppgaven
3. Barnet har et stort automatisert ordforråd som gjenspeiler bredden i barnets generelle kunnskap
4. Barnet er oppmerksom på og kan identifisere forskjellige sjangre
5. Barnet forstår lesestoff med økende kompleksitet
6. Barnet bruker effektivt og riktig forskjellige lesestrategier, f eks hovedtema, leser mellom linjene, oppsummering*
7. Barnet bruker lesestrategier fort og med selvtillit og justerer bruken til forskjellige tekster*
8. Barnet klassifiserer og generaliserer ord basert på ordets innhold
9. Barnet bruker kunnskap om morfologi og sammensatte ord for å finne betydningen av nye ord
10. Barnet sammenligner litterære stiler/sjanger og form
11. Barnet lager selvstendige generaliseringer om tekstens oppbygging, personutvikling, handling, setting, sjanger, stil og formål
12. Barnet kan oppsummere presist og korrekt, både fortellende tekster og instruksjonstekster. Kan oppklare misforståelser*

*C. *Sjekkliste for leseferdigheter* side 56.

Bruk av bakgrunnskunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker bakgrunnskunnskap til å evaluere hva han leser, f eks meninger, holdninger, trekke konklusjoner fra fakta og informasjon
2. Ut fra bakgrunnskunnskap og erfaringer kan barnet lage gode forutsigelser om ord, setninger og avsnitt
3. Barnet har selvstendige meninger og reaksjoner på det han leser og kan også gjøre kritiske vurderinger

Samhandling under leseprosessen

1. Barnet liker at noen leser for ham
2. Barnet diskuterer skjønnlitteratur og sakprosa med andre
3. Barnet liker å lese sine egne skjønnlitterære og sakprosaprodukter for andre

Skrivelyst

1. Barnet forventer å møte nye utfordringer uten angst
2. Barnet liker utfordringene ved å skrive i forskjellige sjangere
3. Barnet liker å skrive for seg selv og andre
4. Barnet liker å skrive saksprosa like godt som skjønnlitterære tekster
5. Barnet har en økende grad av kontroll over skrivearbeidet sitt, f eks ved at han bruker et nyansert språk, skaper drama gjennom dialog og tilføyer detaljer med eksempler

Begreper om skriftspråk

1. Barnet forventer at skriving vil spille en viktig rolle i hverdagen og i læringsprosessen
2. Barnet begynner å se skriving som et redskap for læring, f eks lage notater og logg
3. Barnet forstår forskjell mellom objektiv og subjektiv skriving
4. Barnet kjenner til flere måter å skrive på og velger den som passer
5. Barnet forventer at skriftlig arbeid er en prosess med flere økter, spesielt når en skriver for andre
6. Barnet forstår at språk er anvendelig og blir mer avansert i bruken av det
7. Barnet utvikler en mer kompleks forståelse for effektiv skriving, f eks gode innledninger og stigende klimaks
8. Barnet utvider kunnskap om skriftlige konvensjoner f eks tegnsetting som :-
9. Barnet utvikler kunnskap om ortografi basert på visuelt minne, regler og mønstre
Barnet mestrer uregelmessige stavemåter, utvider det automatiserte ordforrådet og kontrollerer for stavefeil

Skriftlig arbeid

1. Barnet skaper vel strukturerte avsnitt, kan bruke titler og undertitler i en tekst, skriver i en logisk rekkefølge og uttrykker seg presist
2. Barnet skriver komplekse handlinger med god struktur, persongalleri, setting og formål, inkluderer variert setningsbygging og gir presis informasjon
3. Barnet kan begynne i midten av en tekst og skrive innledningen senere
4. Barnet bruker formskrift
5. Barnet bruker konvensjoner på riktig måte
6. Barnet staver ord riktig eller er lett å korrigere under redigering
7. Ved slutten av denne fasen viser barnet skriftlige ferdigheter på minst nivå 8*

* D. Nivåer i utvikling av skriftspråk* side 75.

Utvikling av skriveprosessen

1. Barnet har ingen klare grenser mellom planlegging, kladding og redigering – går fram og tilbake mellom fasene for å utvikle det skriftlige produktet
2. Før skrivearbeidet, forstår barnet når egen kunnskap om et emne må utvides og vet hvordan han skal gjøre det ved bruk av hjelpemidler, materiell og personer
3. Før skrivearbeidet, kan barnet diskutere et emne, men bruker også notater, tankekart og andre visuelle verktøy for å utvikle ideer
4. Barnet bruker redigering under planleggingsfasen
5. Barnet lager færre utkast, utkastene er lengre og utviklet med mer detaljer enn tidligere
6. Barnets første utkast er detaljerte og sammenhengende
7. Barnet har som vane å lese korrektur og forutsetter at mottakeren forventer å se et korrekt skriftlig arbeid. Barnet har økende kontroll over tekstens struktur og bruker ordbok under korrekturlesing
8. Barnet gir og forventer konstruktive, kritiske kommentarer om tekster
9. Barnet redigerer tekster for å føye til nye ideer og informasjon, utforsker forskjellige måter å presentere en tekst på, også ved hjelp av IKT

Samhandling under skriveprosessen

1. Barnet kommer med forslag under felles skriftlige aktiviteter
2. Barnet tar initiativ til å diskutere ideer og planer for skriftlig arbeid
3. Barnet tar initiativ og bruker andre for å få feedback på et første utkast
4. Barnet tar initiativ for å dele et ferdig produkt med andre
5. Barnet tar initiativ til å gi noen konstruktiv tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter

B. Kartleggingsark for utvikling av lese- og skriveferdigheter

Elevens navn: _____ Årstrinn: _____

Kompetanser innen et utviklingsområde kan markeres med:

T = trenger å lære

P = barnet prøver å bruke, men ikke alltid på riktig måte

B = bruker alltid og på riktig måte

	Gryende	Begynnende	Mellom	Moden
Kommunikativ kompetanse	1	1	1	1
	2	2	2	2
	3			
Leselyst	1	1	1	1
	2	2	2	2
	3	3	3	3
	4		4	
Tekstkunnskap og leseforståelses strategier	1	1	1	1
	2	2	2	2
	3	3	3	3
	4	4	4	4
	5	5	5	5
	6	6	6	6
	7	7	7	7
	8	8	8	8
	9	9	9	9
		10		10
		11		11
		12		12
		13		
Bruk av bakgrunnskunnskap i leseprosessen	1	1	1	1
	2	2	2	2
		3	3	3
		4	4	
Samhandling under leseprosessen	1	1	1	1
	2	2	2	2
	3	3	3	3
		4	4	
		5		
Skrivelyst	1	1	1	1
	2	2	2	2
	3	3	3	3
		4	4	4
				5

Begreper om skriftspråk	1	1	1	1	
	2	2	2	2	
		3	3	3	
		4	4	4	
		5	5	5	5
			6	6	6
			7	7	7
			8	8	8
			9	9	9
Skriftlig arbeid	1	1	1	1	
	2	2	2	2	
	3	3	3	3	
	4	4	4	4	
	5	5	5	5	
	6	6	6	6	
			7		
Utvikling av skriveprosessen		1	1	1	
		2	2	2	
		3	3	3	
		4	4	4	
		5	5	5	
			6	6	
			7	7	
			8	8	
			9		
Samhandling under skriveprosessen	1	1	1	1	
	2	2	2	2	
	3	3	3	3	
		4	4	4	
		5	5	5	

B1. Å lage en individuell lese- og skriveferdighetsprofil

Når man har brukt sjekklister B *Sjekklister for utvikling av lese- og skriveferdigheter*, fortelles det her hvordan man skal oppsummere barnets utvikling ved årets slutt og etablere kompetansemålene og lage planer for undervisningen for det neste semesteret. Generelt sett gjøres dette ved å sammenligne elevens nåværende kompetanser ut fra kartleggingsresultater med de som står i nivåbeskrivelsene i Sjekklister B. På grunnlag av denne sammenligning kan læreren finne elevens funksjonsnivå, sterke sider og undervisningsbehov.

Instruksjonene her lar læreren finne den enkelte elevens sterke sider og behov, sett i lyset av det utviklingsområdet de representerer, f.eks. kommunikativ kompetanse og tekstforståelse. Undervisningens hovedmål skal være å opprettholde en jevn progresjon på alle områder innenfor lese- og skriveutviklingen. Hvis et utviklingsområde ikke følger den samme takten som de andre, vil barnets utvikling før eller senere flate ut.

Å utvikle en profil

Følgende trinn viser hvordan en individuell profil utvikles:

1. Dokumenter personopplysning:

Kopier et "Individuell lese- og skriveferdighetsprofil"-ark side 55 til hver elev. Fyll ut følgende informasjon: Navn, alder, kontaktlærerens navn, årstrinn og språket eleven foretrekker å bruke og forstå i det daglige.

2. Utforsk og dokumenter nåværende funksjonsnivå:

Vurder alle formelle testdata og elevens kompetanser som vist gjennom sjekklister A, B, C og D.

Skriv av elevens nåværende kompetansenivå på de forskjellige områdene ved bruk av følgende nøkkel:

T = trenger å lære (brukes senere ved planlegging av undervisningsmål)

P = barnet prøver å bruke, men ikke alltid på riktig måte

B = bruker alltid og på riktig måte

Identifiser elevens minimumslesnivå ved bruk av E (side 76 - 78) - vis to nivåer hvis det er vanskelig å beskrive ett.

3. Identifiser og beskriv elevens sterke sider

Reflekter over hvilke kompetanser vist i sjekklister som representerer:

a) signifikant framgang

b) vedvarende sterke sider som eleven har

Disse kan inkludere punkter fra sjekklister eller hele utviklingsområder, f.eks. et barn som er usedvanlig motivert til å lære å lese.

Dokumenter elevens sterke sider bak på profilskjemaet, beskriv dem eller de utviklingsområdene de representerer på skjemaet.

Grunngi dine vurderinger og vis til eksempler som kan følge med skjemaet.

4. Finn fram til og dokumenter undervisningsmål som vil fremme utvikling på visse områder:

Identifiser utviklingsområder hvor eleven ikke har vist fremgang fra tidligere utviklingsnivåer.

Under "langtidsmål" på skjemaet, beskriv eventuelle områder som bør prioriteres og fokuseres på langsiktig.

Identifiser eventuelle utviklingsområder hvor barnet er forsinket i sin utvikling - beskriv også disse områdene som langsiktige prioriteringsområder.

For elever som viser en jevn progresjon, skal læreren ta stilling til om undervisningen skal fortsette på det nåværende nivå eller på det neste utviklingsnivået.

5. Finn fram til og dokumenter kortsiktige undervisningsmål for kompetanser som skal utvikles:

Bruk sjekklister og andre utviklingsbeskrivelser og identifiser passende kortsiktige undervisningsmål. Disse inkluderer kompetanser som kan være på det nåværende funksjonsnivået eller som har vært nevnt som langsiktige utviklingsmål.

På de forskjellige nivåbeskrivelsene, merk med "T" de områdene hvor eleven eventuelt trenger opplæring.

På "kortsiktige mål" på skjemaet, oppsummer og beskriv de kortsiktige undervisningsmålene. Man kan også inkludere mål fra andre fagområder. Legg med de relevante nivåbeskrivelsene ved profilskjemaet.

6. Arkiver den individuelle profilskjemaet med vedlagte nivåbeskrivelser og andre testdata.

B1. Individuell lese- og skriveferdighetsprofil

Elevers navn og alder:

Kontaktlærer:

Mors morsmål: Norsk tegnspråk Norsk talespråk Andre (beskriv)

Fars morsmål: Norsk tegnspråk Norsk talespråk Andre (beskriv)

Elevers nåværende funksjonsnivå

A. Kommunikativ kompetanse: Nivå _____

A1. Norsk tegnspråk Nivå _____

A2. Norsk talespråk Nivå _____

B. Kryss av det utviklingsnivået som best beskriver elevens nåværende lesekompetanse:

Den gryende utviklingen av leseferdighet

Det begynnende lesestadiet

Mellomstadiet

Modenstadiet

C. Utvikling av leseferdighet: Nivå _____

D. Skriftlig nivå: Nivå _____

Beskrivelse av lese- og skriveutviklingsnivåer med eksempler:

Langsiktige opplæringsmål:

Kortsiktige opplæringsmål:

C. Sjekkliste for utvikling av leseferdigheter

Denne sjekklisten supplerer sjekkliste B *Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter* og forteller mer om utvikling av lese- og skriveferdigheter og gir flere detaljer om barnets utvikling. Den kan brukes til å dokumentere barnets utvikling av leseferdigheter og veileder læreren i hennes observasjoner.

C består av tre sjekklister: C1 (side 57), C2 (side 59) og C3 (side 62).

De tre sjekklisterne, beskriver leseutviklingen på fire stadier: det gryende, det begynnende, mellom- og modenstadiet. Noen av sjekklisterne overlapper flere stadier i leseutviklingen. Det kan forventes at elevens ferdigheter i den alle tidligste utviklingen vil overlapse sjekklisterne C1 og C2. Men ved slutten av det begynnende stadiet, bør alle kompetanser på sjekklisterne C1 og C2 være tilegnet.

Utvikling av tidlige leseferdigheter (sjekklisterne C1 og C2) fokuserer på kunnskap, ferdigheter og kompetanser innenfor følgende områder: skriftspråkets konvensjoner, alfabetet, visuell og auditiv oppfattelse og tekstforståelse, lesing, ordbildeforråd og tospråklighet.

Sjekkliste C3 som dekker sent begynnende, mellom- og modent stadium fokuserer på: bruk av lesestrategier, gjenfortelling av historier og tekstforståelse, bruk av leseforståelsesstrategier, bruk av ordanalysestrategier, bibliotekferdigheter og sjangerkunnskap.

Bruk av sjekklisterne

Sjekklister bør brukes med jevne mellomrom gjennom hele skoleløpet. De skal minne læreren om begrep og kunnskap som elevene trenger for å lære å lese, samtidig som de dokumenterer elevens fremgang. Noen av ferdighetene tilegnes naturlig, mens andre må læres gjennom undervisning. Sjekklisterne dekker ikke alle ferdigheter og kompetanser og dikterer heller ikke noe rekkefølge for undervisning. Kompetanser og ferdigheter må undervises til elever som ikke tilegner seg dem gjennom tilfeldig læring. Undervisningen bør bruke demonstrasjon som et virkemiddel og gi forklaringer av ferdighetene og øving gjennom meningsfulle aktiviteter.

Kopier en sjekkliste til hver elev. Pedagogen med ansvar for leseopplæring til den enkelte bør fylle ut sjekklisterne etter egne observasjoner og samtaler med eleven, andre pedagoger og foreldrene.

C1. Sjekkliste for utvikling av tidlige leseferdigheter

Elevens navn:

Klasselærer:

Dato:

Observert av:

Andre tester/prøver som er brukt i observasjonene:

SKRIFTSPRÅKETS KONVENSJONER			
Det gryende stadiet i utviklingen av leseferdigheter			
Den gryende utviklingen av leseferdigheter	Ja	Nei	Ikke konsekvent
• Barnet forstår begrepet "bok" og kan peke på ei bok hvis bedt om det			
• Barnet forstår hva ei bok brukes til, viser bilder i bøker til andre, tar boka med til en voksen for å "lese"			
• Barnet vet når ei bok er opp-ned			
• Barnet vet når ei bok åpnes bak-fram			
• Barnet vet hvor ei bok begynner			
• Barnet vet i hvilken retning man skal bla i ei bok når man ser på bilder (forstår progresjon i boka)			
• Barnet forstår begrepene "tittel på boka" eller overskrift (men kan kanskje ikke lese den)			
• Barnet vet at skrift inneholder informasjon og at leseren følger de trykte ordene			

KUNNSKAP OM ALFABETET				
Det gryende og begynnende lesestadiet				
	Ingen	Noen	De fleste	Alle
Barnet kan bokstaver eller si alfabetet i riktig rekkefølge				
Barnet gjenkjenner de store bokstavene (kan benevne bokstavene ved å peke) og kan i spill finne bokstaver som er like				
Barnet gjenkjenner de små bokstavene (kan benevne bokstavene ved å peke) og kan i spill finne bokstaver som er like				
Barnet legger merke til ord som begynner med den samme bokstaven som sitt navn				

Barnet blander sammen følgende bokstaver:

TEKST²FORSTÅELSE OG VISUELL OG AUDITIV OPPFATTELSE

Det gryende og begynnende lesestadiet

Når eleven avleser og/eller lytter til fortellinger kan han:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
skille mellom begreper med like tegn på grunnlag av den orale komponenten			
skille mellom rimord med forskjellig innlyd ved å munnavlese			
skille mellom ord med forskjellig utlyd og mellomlyd ved å munnavlese			
vise at han forventer at en tekst skal ha mening ved å reagere når han ikke forstår eller er forvirret ved bruk av spørsmål, mimikk osv.			
vise forståelse for at NTS kan brukes for å fortelle hendelser fra en billedserie og at en skriftlig tekst kan fortelle det samme eller kan gi mer informasjon			
stille spørsmål eller gi kommentarer som er relevante til en tekst			
indikere forståelse av rekkefølgen i handlinger i en fortelling ved å kunne svare på spørsmål, f eks "hva skjedde etter...?"			
svare på spørsmål basert på informasjonen som er gitt i teksten			
gi en liste over personer i teksten			
svare på spørsmål som er basert på logisk årsak/konsekvens-relasjoner			
svare på spørsmål relevant til teksten, basert på personlig meninger, dvs. basert på bakgrunnskunnskap om emnet, følelsesmessig reaksjoner til handlinger i teksten osv., f eks "Hva tror du vil hende...", "Hva ville du har gjort?", "Hva tror du han føler nå?"			
gjenfortelle en fortelling og bruke dramatisering og rollespill, alene eller sammen med andre			

²Tekstbegrepet brukes her i sin videste forstand: tekster kan være skilt, logoer, bilder, billedserier, tekster som er lest for barna eller gjenfortalt, felleslesing fra ei billedbok, skriftlige tekster, tegnefilmer, film osv.

C2 Sjekkliste for utvikling på det begynnende lesestadiet

Elevers navn:

Klasselærer:

Dato:

Observert av:

Andre tester/prøver som er brukt i observasjonene:

Begynnende leseferdigheter	Ja	Nei	Ikke konsekvent
• Barnet kan assosiere en gjenstand med et symbol eller bilde av samme tingen			
• Barnet følger skriftspråkets leseretning			
• Barnet kan peke på en bokstav			
• Barnet kan peke på et ord			
• Barnet kan peke på en setning			
• Barnet kan peke på en side			
• Barnet kan peke på begynnelsen av et ord eller en setning			
• Barnet kan peke på følgende på en side: øverst på siden, nederst på siden, mellomrom, linje			
• Barnet kan peke på en stor bokstav			
• Barnet kan peke på tegnsetting brukt til å avslutte en setning, dvs .!?,			
• Barnet kan avlese grafiske illustrasjoner av NTS			
• Barnet kan finne tilsvarende tegnspråkfont* og den skrevne bokstaven når håndformen vises på håndalfabetet på tegnspråk			
• Barnet kan diskutere ordets form, dvs. lengde, mønster og vanlige bokstavoppbygninger			

* tegnspråkfonter kan lastes ned fra nettstedet til Møller kompetansesenter

Omfang av elevens ordbildeforråd:

0 - 20 ord 50 - 100 ord 20 - 50 ord mer enn 100 ord

ORDBILDEFORRÅD			
Det begynnende lesestadiet ³			
	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
Gitt adekvat tilgang til skriftspråk presentert i meningsfulle sammenhenger kan barnet tilegne og huske ordbilder.			
Barnet gjenkjenner:			
○ skrift i miljøet, f eks skilt, logo og navnelapper			
○ enkle høyfrekvente småord f eks en/et/ei, og, til, men, for, med, på og da			
○ substantiver, f eks navn til familiemedlemmer og venner, kjente dyr og leker			
○ enkle verb, f eks løpe, hoppe og sitte			
○ navn på fargene			
○ pronomen			
○ adjektiver, f eks god og pen			
○ adverb, f eks fort og sakte			
Barnet kan koble ordbilder og bilder			
Barnet kan finne ordbilder som ligner på hverandre, f eks i dominospill eller memory			
Barnet kan finne ordbildet av et ord som er bokstavert på tegnspråk			
Barnet kan assosiere et tegn utført på tegnspråk med en illustrasjon av tegnet, et bilde eller et ordbilde			
Ved hjelp av bilder, symboler og ordbilder kan barnet finne noe mening i en tekst			

Kommentarer ang. uvanlig hastighet eller mønster i utviklingen, problemer med spesifikke type av ord:

³ Ordlister kan brukes for å kartlegge ordbildeforråd, imidlertid er observasjoner i naturlige aktivitet og omgivelser å foretrekke

Barnets tospråklighet: svitsjing mellom språkene

I lesesituasjonen kan barnet:	Ja	Nei	Ikke konsekvent
• fortelle at norsk og NTS er to forskjellige språk			
• fortelle en fortelling på NTS basert på en billedserie			
• bokstavere en bokstav og lage den norske munnformen med eller uten stemme			
• munnavlese og/eller høre språklyder og peke på bokstaven og/eller bokstavere den med håndalfabetet			
• lese et ukjent ord, bokstavere det, lage munnformene, sette sammen språklydene og "smake" seg fram til det norske ordet			
• lære og gjenta rim og regler og fraser som gjentas i kjente fortellinger med tilnærmet norsk syntaks			
• koble tegn til løsrevete, skriftlige ord og fraser og til boktekst			
• gi uttrykk for forståelse for at skriftspråk representerer det norske språket			
• lese en tekst og bruke NTS til å fortelle og forklare innhold i teksten			
• bokstavere og oversette ord fra leseboken sin			
• bruke tmfok (faste tegnspråklige uttrykk) som oversettelse på norske ord, fraser eller setninger			
• utpeke riktig person i ei bok når han leser pronomen			
• kommentere forskjeller i det som står i teksten og det som blir sagt på NTS			
• lese en tekst tilpasset barnets lesenivå og forklare den på NTS på ord- og frasenivå			
• lese og diskutere en ukjent fortelling tilpasset sitt lesenivå og vise god oppfattelse av innholdet			
• tilpasse sin språkbruk til mottakerens behov og til situasjonen			

C3. Sjekkliste for leseferdigheter på mellomstadiet og det modne stadiet

Elevens navn:

Klasselærer:

Dato:

Observervert av:

Andre tester/prøver som er brukt i observasjonene:

STRATEGIER FOR Å OPPFATTE NORSK SKRIFTSPRÅK OG OVERSETTE TIL NTS			
Sent begynnerstadium, mellomstadium og modent stadium			
Effektive strategier basert på kartlegging av barnets lesing og gjenfortelling på tegnspråk	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
Barnet gir uttrykk for misnøye når tekstens mening er uklar: leser om igjen, ser forvirret ut, stiller spørsmål			
Barnet tilpasser tegn til skriftspråkets betydning, men ikke nødvendigvis til skriftspråkets struktur, f eks bruker proform for en person som hopper framover når den skriftlige teksten sier "Han hoppet framover"			
Barnet bruker NTS effektivt og flytende, f eks dikter han opp navn på personer i teksten i stedet for å bokstavere navnet hver gang det dukker opp, bruker NTS til å gjenspeile tekstens atmosfære og nyanser			
Barnet viser passende bruk av bokstaving med håndalfabetet			
Barnet leser passende tekster og oversetter ordene i likeverdige tegnspråklige enheter ved hjelp av konteksten og ordboka			
Ineffektive strategier:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
Barnet sier IKKE i fra når han ikke oppfatter tekstens mening, men fortsetter å lese, ser ikke forvirret ut og stiller ikke spørsmål			
Barnet overforbruker grafemisk informasjon, dvs. han balanserer ikke denne informasjonen med informasjon fra andre kilder for å avsløre tekstens mening, f eks ser et ord som ender med "-att", og leser "katt", selv om dette ikke passer i setningen eller fortellingen			
Barnet overforbruker grafemisk informasjon ved å ha en overdreven bruk av håndalfabetbokstaving			
Barnet bruker tegn som ikke passer til ordets rette sammenheng i teksten, f eks bruker barnet tegnet VASKEHENDER når det står i teksten "han vasket bilen", bruker tegnet for dyret MUS, når teksten forteller om en PC mus.			
Barnet overser viktig informasjon i teksten			
Barnet grupperer ikke ordene i meningsfulle enheter, f eks leser ord for ord uttrykk som VÆR SÅ GOD. Lesingen er hakkete og langsom, uten flyt			

GJENFORTELLING AV HISTORIER OG TEKSTFORSTÅELSE			
Sent begynnerstadium, mellomstadium og modent stadium			
(Skriv H hvis elevene trengte hjelp til å finne svaret) Etter å ha lest tekster av passende vanskegrad ⁴ kan barnet:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
huske personene i fortellingen			
beskrive personene i fortellingen ved å bruke informasjon fra teksten og gi uttrykk for egne meninger om dem			
fortelle hvor og når innholdet skjer			
fortelle om de viktigste problemene/ krisene/ høydepunktene i fortellingen			
fortelle om de viktigste hendelsene			
gjengfortelle hendelsene i riktig rekkefølge			
fortelle hvordan problemer blir løst			
fortelle hvordan historien slutter			
sammenligne personer i bøker skrevet av samme forfatter eller bøker med samme tema og gi uttrykk for egne preferanser			
fortelle hvilket budskap forfatteren har og formålet med teksten			
fortelle noe om hvilken sjanger forfatteren har brukt og hvilke virkemidler han har brukt			
gi uttrykk for sine egne meninger om teksten			
fortelle om hvordan oversetting fra et språk til et annet kan endre den opprinnelige teksten			

Lærerens kommentarer:

⁴ For hjelp til å finne lesestoff til eleven av passende vanskegrad se E. Å tilpasse lesestoff til elevens lesenivå side 76

BRUK AV LESEFORSTÅELESSTRATEGIER			
Sent begynnende stadium, mellomstadium og modent stadium			
Når eleven leser tekster av passende vanskegrad kan han:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
skumlese en tekst for å finne nøkkelord og/eller tekstens tema			
utnytte sin kunnskap om tegnsetting og layout for å finne mening f eks punktum, utropstegn, spørsmålstegn, avsnitt			
gjette et ords betydning ut fra kontekst; finner han flere mulige løsninger kan han diskutere hvilket som er det mest sannsynlige			
kontrollere sine antagelser ved bruk av hjelpemidler som ordbøker osv			
bruke personlige erfaringer, logikk og kunnskap for å oppfatte en tekst (være litt lur!)			
forutsi og lese mellom linjene ved bruk av kunnskap om emnet, bruk av sjangerkunnskap osv			
bruke andre elementer ved teksten for å hjelpe oppfattelsen, f eks titler, bilder, bildetekst, grafer og diagram			
forstå annet enn SVO-setninger, f eks innskutte setninger, spørrende setninger, negasjoner og setninger skrevet som passive			
forstå forbindelser mellom setninger og avsnitt, f eks å gjenkjenne pronomen, referenter, årsak/ konsekvensrelasjoner, rekkefølger som bruker ordene først, andre, deretter osv.			
oppfatte bilder i språket			
kontrollere sin egen forståelse og vise ved sin holdning at han har som mål å forstå teksten og oppklare misforståelser			
fortelle hva et avsnitt eller en kort tekst handler om - resymé av viktige ideer			
lese og vise forståelse av en ukjent tekst omtrent helt korrekt og i passende tempo, ved å kombinere og bruke flere strategier, f eks lydering, automatisert ordforråd, grammatisk og kontekstuell informasjon			
gi et resymé av hovedhandlingen i en fortelling (mellomstadiet og det modne stadiet)			
gi et resymé av hovedideen i en sakprosaetekst (mellomstadiet og det modne stadiet)			
spørre en annen person hva det ukjente ordet betyr			
overse ukjente ord og lese videre for å holde lesingen flytende			
ikke gi opp lesingen ved møte av et ukjent ord			

Læreren kommentarer:

BRUK AV ORDANALYSESTRATEGIER

Det sent begynnende stadiet, mellomstadiet og det modne stadiet

Når eleven leser tekster på sitt lesenivå kan han:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
lese og gi en muntlig fremstilling av de norske språklydene og diftongene			
smake på ordene ved å artikulere dem med eller uten stemme og se om den sansingen skape gjenkjennelse			
bruke termene vokal og konsonant og utnytte kunnskap om konsonant- og vokalforbindelser			
lydere ukjente ord, smake på dem og prøve å gjenkjenne dem med støtte i konteksten			
finne betydning av et ord ut fra sin kunnskap om ordets rot, f eks <i>vennlig, finest</i>			
identifisere ord i flertall (regulære)			
identifisere bøyde verb og bruke endelser som støtte til avkoding av ordets betydning			
finne betydning av sammensatte ord ved å gjenkjenne de individuelle ordene, f eks <i>spisesal og middagslur</i>			
oppfatte hvordan prefiks forandrer mening, f eks <i>u-</i> og <i>in-</i>			
oppfatte hvordan suffiks forandrer mening, f eks <i>-r, -et</i> og <i>-lig</i>			
bruke kunnskap om grammatikk for å avkode et ukjent ord, f eks <i>forutsi</i> ordklasse			
lære nye ord ved å bruke alle sansene, bl.a. bokstaver med håndalfabetet, lydere og uttale (smake på), skrive og bruke stavelsesanalyse			

Lærerens kommentarer:

KOMPETANSE OM BIBLIOTEK

Det sent begynnende stadiet, mellomstadiet og det modne stadiet

Under besøk på skolens bibliotek eller i leseklubben kan eleven	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
gi uttrykk for interesse og vilje til regelmessig besøk			
velge ei bok og sitte stille og bla systematisk i boken			
sette boka tilbake på riktig plass, på riktig måte			
gjette hva ei bok handler om ved å se på omslaget og tittelen			
vise hvor skjønnlitterære bøker og sakspregete bøker står og forklare forskjeller mellom de to sjangrene			
vise og forklare hvordan skjønnlitterære bøker er ordnet i alfabetisk rekkefølge på forfatter			
be om hjelp til å finne sitt favoritemne eller et nytt emne			
lese bokas innholdsfortegnelse			
vise og forklare hvordan sakspregete bøker er ordnet etter et tallsystem (Dewey system)			
låne ei bok fra biblioteket og returnere den			
dokumentere hvilke bøker han har lest, f eks lage bokrapport eller lignende			
anbefale bøker, blader m. m til sine medelever og til bibliotekaren og grunnge sine anbefalinger			
bruke bibliotekets katalogsystem for å finne ei bok, en forfatter eller et emne			
bruke biblioteket for å finne informasjon til sitt arbeid med tverrfaglige prosjekter o.l. og utvise kritisk sans ved valg av stoff			
referere til kilder han har benyttet på en systematisk måte			

D. Nivåer i utvikling av skriftspråk

Her beskrives 8 nivåer som skisserer døve elevers utvikling i bruk av skriftspråk fra førskole og opp gjennom grunnskolen. Følgende områder er belyst:

Mening/budskap: hvor tydelig og detaljert er elevens skriftlig budskap?

Lingvistiske elementer: hvor presis og kompleks er syntaksen?

Formelle skriveferdigheter: hvor presist og hvor avansert er de mekaniske ferdighetene?

Narrativ: hvor utviklet er kompetansen i fortellerkunsten gjennom skriftspråket?

Nivåene dokumenterer den kompetansen som eleven demonstrerer i sitt skriftlige arbeid og som kan bli observert. De viser ikke kunnskap som elevene har men ikke bruker ifm deres ferdigheter i skriveprosessen, eller andre områder som påvirker skriveutviklingen, f eks motivasjon og sosial interaksjon (French, 1999).

Utvikling i bruk av skriftspråk skisseres slik:

Gryende skriftlig utvikling	Begynnende skriftlig utvikling	Mellomstadiet i skriftlig utvikling	Modent skriftlig nivå
Skriftlig nivå 1, 2	Skriftlig nivå 3, 4, 5	Skriftlig nivå 6, 7	Skriftlig nivå 8

Lærere kan bruke beskrivelser av skriftlige nivåer for å:

- vurdere elevens skriftlige tekster som en helhet
- analysere elevens skriftlige tekster
- å kartlegge og dokumentere elevens funksjonsnivå basert på hans skriftlige tekster

For å kartlegge elevens utvikling, kopieres et sett ark til hver elev. Rutene fargelegges etter hvert som atferden er observert. Datoen observasjonen ble gjort kan også noteres.

Definisjoner av begreper brukt i kartleggingen:

Rekonstruere mening: barnet har et budskap som han "lekeskriver", men fordi han bruker ukonvensjonelle bokstaver/kruseduller er det umulig å forstå budskapet på et senere tidspunkt

Avhengig av kontekst: for å forstå budskapet og barnets tanker og meninger må leseren ha kjennskap til emnet eller hendelsen barnet skriver om

M-enhet: sammenbinding og andre verb kan mangle, men mening er forståelig likevel, f eks far baby venner = 1 m-enhet

Sammenhengende emne: alle setninger passer sammen og er relatert til det samme tema
* Stjerner markerer det som er den viktigste kompetansen å oppnå på dette nivået, og som skiller dette nivået fra det forrige.

Elevers navn:
Kontaktlærer:

Skriftlig nivå 1	Mening	Vet at informasjon kan formidles gjennom skrift
		Tilfører lekeskrift mening
		Budskapet i det skriftlige arbeidet kan ikke rekonstrueres
	Formelle ferdigheter	Holder blyanten riktig og kan skrive streker og sirkler (med og mot klokken)
		Lekesriver med kruseduller i skriveretningen
		Bruker noen gjenkjennelige bokstaver og tall

Skriftlig nivå 2	Mening/budskap	Budskapet i det skriftlige arbeidet kan ikke rekonstrueres
	Lingvistiske elementer	* a. Har et repertoar av gjenkjennelige bokstaver eller ord eller * b. Skriver tulleord og noen kjente ord. Bruker mellomrom for å indikere "ord". c. Memoriserer noen bokstavert kombinasjoner på håndalfabetet og deres skriftlige bokstaver
	Formelle ferdigheter	Mindre lekeskriving, *og bruker konvensjonelle bokstaver og tall for det meste (kan være reversert). Produserer isolerte ord som er/ikke er relevant til situasjonen.
		Kan kopiere enkle former
		Kan skrive eget navn uten hjelp
Vil være med og bestemme innhold i et budskap og kopierer skrift med hjelp		
	*Kan skrive store og små bokstaver	

Skriftlig nivå 3	Mening/budskap	Budskapet i det skriftlige arbeidet kan ikke rekonstrueres, bortsett fra et par ord eller enkelte M - enheter
		Formidler sitt budskap til en voksen som transkriberer
		Forstår at skrift forblir det samme og alltid vil si det samme
	Lingvistiske elementer	Produserer minst en enkelt mening f eks <i>gutt gå, pike løper</i> (substantiv-verb kombinasjoner). Ordpar passer sammen, f eks <i>jente liten, baby pen.</i>
		Viser begynnende forståelse for at bokstaver og håndalfabetet representerer norske språklyder/munnformer
	Formelle ferdigheter	Bruker hovedsakelig konvensjonelle bokstaver/ tall
		Bruker store og små bokstaver uten å reversere. Forbinder språklyd eller munnform med de skriftlige bokstavene og håndalfabetet
		*Stavingen kan være konvensjonell eller oppdiktet. Eleven får hjelp, men kan skrive minst et konvensjonelt stavet ord selv
		Forstår hvordan bokstaver brukes til å lage ord
		Bruker mellomrom mellom ordene
Skriver små bokstaver med riktige skrivebevegelse og flyt		

Skriftlig nivå 4	Mening/budskap	I selvstendig skriving er budskapet begrenset til M-enheter
		Leseren er avhengig av kjennskap til konteksten
		Bruker en voksen som sekretær til å skrive lengre fortellinger og om egne erfaringer
	Lingvistiske elementer	*Skriver flere m-enheter i forsøk på å skape en kort fortelling. Gir personer i fortellingen navn. Prøver å bruke konjunksjoner.
		Kan skrive passende fraser eller setninger til bilder. Bruker ofte NTS syntaks men viser en gryende oppmerksomhet for norsk f eks bruker norske morfemer, små ord og preposisjoner som ikke finnes i NTS f eks <i>er</i> .
		*Prøver å bruke pronomen, men bruker for det meste <i>jeg</i>
		*Prøver å bruke artikler, men inkonsekvent. Ubestemt artikkel kan være brukt foran ord som ikke er substantiv.
		*Adjektiver forekommer
	Formelle ferdigheter	Bruker konvensjonelle stavemåter for det meste (stavefeil forstyrrer ikke budskapet)
		Av og til brukes store bokstaver riktig
		Prøver å bruke tegnsetting
		Det skriftlige arbeidet har utseende som en sammenhengende tekst
		Kan bruke enkle diagram og skjemaer som støtte i planlegging og disponering av sin tekst

Skriftlig nivå 5	Mening/budskap	*a. Budskapet er ganske lett å rekonstruere, men er gjentakende pga overforbruk av subjektsubstantiv og manglende variasjon i setningsoppbyggingen. De alle fleste ord som brukes er relevante til fortellingen og identifiserbare eller
		*b. Budskapet er vanskelig å rekonstruere pga uheldig forsøke på å bruke varierte setningsoppbygging
		Leseren er avhengig av kjennskap til kontekst
	Lingvistiske elementer	Teksten er tematisk sammenhengende
		Prøver seg på norsk ordstilling og viser større oppmerksomhet på norsk syntaks f eks inkluderer verb i de fleste setninger og bruker subjekt-verb ordstilling.
		Bruker flere pronomer
		Prøver å bruke artikler
		Prøver å bruke adjektiver. Plasserer adjektivet foran substantivet
		Begynner å bøye verb
		Bruker noen norske uttrykk f eks <i>langt borte, rydde opp</i>
	Formelle ferdigheter	Bruker hovedsakelig konvensjonelle stavemåter
		Noe vellykke bruk av store bokstaver
		Prøver å bruke tegnsetting
		Skriftlig arbeid har layout som en sammenhengende tekst
	Utvikling av narrativ	Inkluderer følelser til personer som det skrives om
		Beskriver hendelser eller følelser ut fra bilder
Skriver sammenhengende fortellinger. Bruker disponeringsskjema og diagram, vil ofte bruke NTS syntaks.		

Skriftlig nivå 6	Mening/budskap	Budskapet er ganske lett å rekonstruere. Eventuelle problemer med rekonstruksjon kan være pga kontekstavhengighet og lite mottakerbevissthet
		Teksten er tematisk sammenhengende
		*Tar med detaljer
	Lingvistiske elementer	*Norsk setningsstruktur, som oftest SVO, brukes for det meste. Kan mangle noen konstruksjoner. Inkluderer mer systematisk enn før, norske ord som ikke brukes i NTS
		Kan skrive påstand om til spørsmål
		*Prøver å variere setningsstruktur
		*Bruker sammenbinding
		*Kan inkludere riktig bruk av verbbygninger
		Bruker pronomene riktig for det meste
		Prøver å bruke artikler
		Prøver å bruke adjektiv
	Prøver å bruke adverb	
	Formelle ferdigheter	Bruker hovedsakelig konvensjonelle stavemåter
		Riktig bruk av store bokstaver for det meste
		Prøver å bruke tegnsetting og utvider repertoaret
		Skriftlig arbeid har layout som en sammenhengende tekst. Prøver å bruke avsnitt.
Utvikling av narrativ	Skrive om følelser og motivasjoner til personen han skriver om. Navngir personer og steder.	
	Beskrivelser eller fortellinger har enkel fortellingsstruktur	

Skriftlig nivå 7	Mening/budskap	*Lett å rekonstruere budskapet, noen få detaljer kan være uklare
		Teksten er tematisk sammenhengende
		Bruker riktig staving for det meste. Ord er identifiserbar, selv om de ikke er morfologisk korrekte.
		Begynner å ha kontroll på innhold dvs. mottaker-bevissthet og innlevelse
	Lingvistiske elementer	*Norsk setningsstruktur dominerer
		*Noe avansert språkbruk, f eks fraser med flere verb, passiv struktur, forklarende, innskutte fraser. Utvider ordforrådet, men fremdeles utforskende, slik at ordene ikke alltid brukes riktig
		Bruker sammenbinding
		*Riktig bruk av verbøying for det meste. Bruker verb "å være".
		Riktig bruk av pronomen
		Riktig bruk av artikler for det meste
		Bruker adjektiv med riktig bøyning som passer til substantivet
		Bruker adverb
		Bruker preposisjoner mer systematisk enn tidligere
	Formelle ferdigheter	Riktig bruk av store bokstaver for det meste
		Noe riktig bruk av tegnsetting
		Riktig rettskriving av enstavelsesord
Utvikling av narrativ	Tar med detaljer f eks skriver beskrivelser og om følelser og motivasjonen til personer	
	Planlegger og disponerer. Bruker enkel fortellingsstruktur og andre enkle sjangertrekk	
	Bruke litterære konvensjoner	

Skriftlig nivå 8	Mening/budskap	*Budskapet er lett å rekonstruere
		Sammenhengende emne
		Detaljert
		Har kontroll på innhold dvs. avansert ordforråd eller syntaks, klart tema, overraskende avslutning, gir oversikt eller tar et uvanlig perspektiv, mottakerbevissthet, innlevelse, prøver å involvere leseren
	Lingvistiske elementer	Norsk setningsstruktur dominerer. Setningene har varierte lengde og struktur
		*Avansert språkbruk
		Bruker sammenbinding
		Riktig bruk av verbbøyninger
		Riktig bruk av pronomen
		Riktig bruk av artikler
		Bruker adjektiv med riktig bøyning
	Bruker adverb	
	Formelle ferdigheter	Riktig bruk av store bokstaver
		Riktig bruk av avsnitt og tegnsetting for det meste
		Bruker tegnsetting som virkemiddel f eks utropstegn for å uttrykk forbauselse
	Utvikling av narrativ	*Utvikler personer i fortellingen f eks følelser, beskrivelse av utseende, personlighet og motiver
Planlegger, disponerer og kontrollerer egne skriftlige produkter		
Bruker enkel fortellingsstruktur, direkte og indirekte tale, enkle sjangertrekk og litterære konvensjoner. God flyt og varierende tempo.		
*Viser refleksjon om verdier og uttrykker egne meninger		

E. Å tilpasse lesestoff til elevens lesenivå

Elevens *individuelle lesenivå* er det høyeste nivået hvor eleven kan lese flytende, selvstendig og med god innholdsforståelse. Dette betyr minst 80 - 90% gjenkjennelse og forståelse av ord i en tekst.

Det nivået eleven kan lese på med hjelp heter *opplæringslesenivå* og kan variere fra ett til flere nivåer over det *individuelle lesenivået*. Imidlertid er det mange faktorer som påvirker elevens leseforståelse, f eks:

- elevens interesser, bakgrunnskunnskap og motivasjon
- aktiviteter brukt før, under og etter selve lesing kan øke leseforståelsen
- teksttype: sjanger og struktur
- elevens kjennskap til flere lesestrategier som brukes for å øke leseforståelsen

Pga de mange påvirkningsfaktorer må evaluering av elevens *individuelle lesenivå* ses på som en pekepinn og til hjelp for å finne passende undervisningsmaterieil. Tekster som er for vanskelig å lese når alle disse faktorer regnes med og som treffer elevenes "*frustrasjonsnivå*" skal ikke brukes.

Å finne elevens *individuelle lesenivå* er verdifullt av flere grunner. Den indikerer hvordan eleven integrerer mange av de ferdigheter, prosesser og strategier som er involvert i leseprosessen og hva han skal arbeide videre med. Denne vurderingen kan og bør gi en deskriptiv oversikt over leseforståelse i tillegg til også å måle den.

Det er mulig for lærere å bestemme elevens *individuelle lesenivå* ved å bruke lesetekster med stigende vanskegrad og etter følgende prosedyre:

- Bruk graderte, hele, interessante og velstrukturerte fortellinger om emner som er kjent for eleven. Velg mer enn én fortelling for hvert nivå. Begynn med å forklare til eleven at dere skal finne ut om disse fortellingene er vanskelige eller lette å lese. For å gjøre det må eleven lese fortellingene stille og gjenfortelle dem med egne ord etterpå. Begynn med en fortelling to nivåer under det nivået du tror eleven kan lese uten hjelp. Hvis du er usikker, kan det være nødvendig å presentere flere fortellinger og be eleven om å ta den som ser ut til å være den enkleste å lese.

Still eleven noen generelle spørsmål om fortellingens emne før han begynner å lese for å kontrollere at han er kjent med begrepene i fortellingen. Ofte er begrepene representert i tittelen og, for yngre elever, på bildene.

- Etter at eleven har valgt bok eller fortelling, snakk om tittelen og finn fram til navnene på personene i fortellingen (særlig for yngre elever).

Eleven får ikke mer hjelp enn dette. Ut fra tittelen, kan du antyde generelt hva fortellingen handler om, men ikke gi detaljer eller informasjon om handlingen.

- Forklar at eleven skal lese fortellingen uten hjelp. Foreslå at han prøver å finne ut hva nye ord betyr ved å fortsette å lese og se om han forstår fortellingen. Hvis han ikke forstår fortellingen, kan han imidlertid stoppe. Eleven kan lese høyt hvis han ønsker det.

Hvis eleven ber om hjelp mens han leser, forklar at du ikke kan hjelpe, men oppmuntre eleven til å fortsette å prøve. Hvis elevene trenger hjelp gjentatte ganger og ikke kan fortsette, da er tekstenivået for vanskelig. Velg en fortelling fra et lavere nivå.

- Når eleven er ferdig å lese, be ham gjenfortelle det han har lest.

For å vurdere gjenfortellingen, bruk en gjenfortellingsveiviser. *Gjenfortellingsveiviseren* (side 79) nedenfor skal hjelpe å vurdere om eleven inkluderer informasjon om personer, settingen, handlingen, fortellingens høydepunkt/problem, forsøk på å løse problemet og løsningen/avslutningen.

Bruk følgende prosedyre for å oppmuntre eleven til å gjenfortelle:

1. Legg vekk fortellingen og be eleven fortelle deg hva boka handler om med sine egne ord – alt han kan huske. Det kan hjelpe å foreslå til eleven at han skal tenke på hvordan han ville ha fortalt fortellingen til en som ikke har lest den.
2. Vent. Se bort. Gi eleven tid til å tenke. Hvis eleven har problemer med å komme i gang, be ham om å fortelle deg hvem som var med i boka.
3. Når eleven ser ut til å bli ferdig med å fortelle alt han husker, oppmuntre ham ved å spørre om han huske noe mer. Be også om flere detaljer basert på informasjon han har gitt allerede, f.eks. "Hva gjorde X i fortellingen?" eller "Hva skjedde med X", eller "Du sa X, hva skjedde etterpå det?"

Gjenfortellingen skal vise at eleven har forstått fortellingen og dens hovedideer, dvs. hva skjedde med hovedpersonene, hvordan endte fortellingen. Vurder om eleven har adekvat forståelse av hvem som var med i fortellingen (hovedpersonene), hvor det skjedde, hva som skjedde med personene eller hva de gjorde (handling) og hvorfor, og hvordan fortellingen sluttet.

- Deretter, avhengig av hvor adekvat elevens gjenfortelling er, velg en fortelling som er vanskeligere eller lettere for ham å lese. Fortsett på denne måten inntil elevens øverste grense for forståelse er nådd.

Læreren skal opprettholde en oppmuntrende, støttende, positiv og avslappet holdning under gjenfortelling, uansett hvordan eleven greier seg. Negative

kommentarer, forvirrete ansiktsuttrykk, rynker i pannen, eller et steinansikt kan virke negativt på eleven.

Det beste er når en lærer med tegnspråk som sitt morsmål utfører gjenfortellingsvurderingen. Eleven kan da vise sin kunnskap uten å ta hensyn til de begrensninger og belastninger det er å konversere med en som ikke kan tegnspråk flytende. Vurderingen bør også evalueres av mer enn én person, særlig når prosedyren skal brukes som dokumentasjon på det nåværende funksjonsnivå. Dette kan gjøres ved å filme elevens gjenfortelling slik at den kan vurderes av flere.

For å oppsummere: informasjon om elevens lesenivå er en verdifull del av det læreren trenger å vite om elevens nåværende funksjonsnivå. Det kan være til hjelp for å finne det riktige undervisningsmateriell. Læreren kan finne elevens lesenivå ved å bruke tekster med stigende vanskegrad og gjenfortellingsprosedyren som beskrevet nedenfor i *Gjenfortellingsveiviseren* (side 79).

Gjenfortellingsveiviseren

Elevens navn:

Tittel på fortellingen:

Dato:

Eleven får et poeng for hvert element han inkluderer i gjenfortellingen sin.

Maksimum skåre er 20. Elevens *individuelle lesenivå* ligger på ca 18.

Elementer fra fortellingen	Elevens skåre	Skåre som
Innledning		
Eleven introduserer fortellingen, f eks "Det handler om... som..."		1
Eleven forteller om hovedpersonene (skåre = 2 poeng for benevning og beskrivelse, 1 for bare benevning, 0 for ingen ting riktig)		2, 1 eller 0
Eleven forteller om andre personer (skåre = 2 poeng for helt korrekt, 1 for nesten helt riktig, 0 for ingen ting riktig)		2, 1 eller 0
Eleven forteller om setting eller kontekst, f eks hvor hendelsene skjedde og når		1
Høydepunkt eller fortellingens problem		
Eleven forteller om høydepunkt, hovedpersonens problem/intensjon (skåre = 2 poeng for helt korrekt, 1 for nesten helt riktig, 0 for ingen ting riktig)		2, 1 eller 0
Hendelser		
Eleven forteller om viktige hendelser (skåre = 2 poeng for helt korrekt, 1 for nesten helt riktig, 0 for ingen ting riktig)		2, 1 eller 0
Løsning/avslutning		
Eleven forteller hvordan fortellingen avslutter/problemet er løst		1
Rekkefølgen i hendelsene		
Eleven gjenforteller i en logisk sekvens (skåre = 2 poeng for helt korrekt, 1 for nesten helt riktig, 0 for ingen ting riktig)		2, 1 eller 0

Utfyllende spørsmål får 1 poeng:

Utfyllende spørsmål	Elevens skåre
Har du opplevd noe lignende?	
Hvis du var hovedpersonen, hva ville du har gjort?	
Hva tror du han/hun følte da?	
Hva tror du vil hende etterpå? Hvorfor?	
Likte du fortellingen? Hvorfor/hvorfor ikke?	
Lærte du noen nye norske ord nå?	
Har du lest lignende fortellinger før?	

Elevens total poengsum (maks = 20): _____

F. Spørreskjema om lesing for eleven og foresatte

Dette spørreskjemaet er laget som et skriftlig verktøy, men er best anvendt som utgangspunkt for foreldre- og elevsamtaler. I en samtalesituasjon vil det ofte fremkomme mer informasjon enn ved å be om skriftlige svar. Misforståelser kan også rettes opp med en gang. I en samtalesituasjon er det også mulig å overbringe den viktige meldingen om at eleven og hans foreldre er inkludert i kartleggings- og evalueringprosessen, en unnværlig del av den tilpassete opplæringen. Det anbefales at skjemaet sendes hjem i forkant av foreldresamtalen.

Spørreskjemaet dekker mange områder innenfor lesing. Jfr. *B. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter* side 39.

Det er laget spørreskjemaer både for eleven og for hans foreldre på de forskjellige utviklingstrinnene, slik kolonnen nedenfor viser.

	Den gryende utviklingen av leseferdigheter	Den begynnende utviklingen av leseferdigheter	Mellomstadiet	Modenstadiet
Til eleven		Skjema A Elevspørreskjema (side 84)	Skjema B Elevspørreskjema (side 84)	
Til foresatte	Skjema A Foreldrespørreskjema (side 82)	Skjema B Foreldrespørreskjema (side 83)	Skjema C Foreldrespørreskjema (side 83)	

Disse spørreskjemaene bør brukes kun som eksempler. Lærerne kan utvikle egne spørsmål som dekker spesielle behov hos den enkelte eleven og foreldrene. Imidlertid er det viktig å ha verktøy og prosedyrer på plass som markerer at eleven og foreldrene formelt er en viktig del i evalueringprosessen (French, 1999).

Spørreskjemaer om lesing for foresatte

Skjema A Foreldrespørreskjema

Elevens navn:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Gir ditt barn noen form for oppmerksomhet til skriftspråk?
- Hvordan gjør barnet det? (Læreren kan gi eksempler for å få samtalen i gang)
- Er det noe som du vil at ditt barn skal lære om skriftspråk dette året? (Læreren kan gi eksempler som er passende for barnets utviklingstrinn)
- Er det noe som bekymrer deg når det gjelder ditt barn og lesing? Hvis det er det, vennligst gi uttrykk for dine bekymringer.

Indiker det beste svaret	Ofte	Av og til	Aldri
Liker barnet ditt å se på bøker hjemme?			
Er det noen som leser til eller som forteller fra bøker til barnet ditt hjemme?			
Liker barnet at noen leser eller forteller fra bøker?			
Snakker ditt barn om billedbøker eller later han som om han leser?			
Legger ditt barn merke til skriftspråk i nærmiljøet - på skilt, i aviser eller blader, på matvarer og lignende?			

Gi eksempler og andre kommentarer:

Skjema B

Foreldrespørreskjema

Elevenes navn:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Fortell om noe som barnet ditt har lært om lesing det siste året og hvordan han har forandret seg. (Læreren kan gi eksempler for få samtalen i gang).
- Er det noe som du vil at ditt barn skal lære om skriftspråk eller lesing i år? (Læreren kan gi eksempler som er passende for barnets utviklingstrinn).
- Er det noe som bekymrer deg når det gjelder ditt barn og lesing? Hvis det er det, vennligst gi uttrykk for dine bekymringer.

Indiker det beste svaret	Ofte	Av og til	Aldri
Velger ditt barn å se i bøker eller lese hjemme?			
Er det noen som leser til eller som forteller fra bøker til barnet ditt hjemme?			
Liker barnet at noen leser eller forteller fra bøker?			
Prøver barnet å finne ut hva skriftlige ord betyr?			
Kan barnet lese enkle bøker på egenhånd?			

Hvordan prøver barnet å finne ut hva skriftlige ord betyr?

Andre kommentarer:

Skjema C

Foreldrespørreskjema

Elev:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Hvilke endringer har du observert i leseferdigheter hos barnet ditt?
- Er det noe som du vil at ditt barn skal lære om skriftspråk eller lesing i år? (Læreren kan gi eksempler som er passende for barnets utviklingstrinn)
- Er det noe som bekymrer deg når det gjelder ditt barn og lesing? Hvis det er det, vennligst gi uttrykk for dine bekymringer.

Indiker det beste svaret	Ofte	Av og til	Aldri
I fritiden, velger barnet ditt å lese annet enn hjemmelekser?			
Snakker barnet ditt om det han leser (fri lesing eller lekser), inkludert følelser for og tanker om innholdet?			
Klarer barnet ditt å finne ut betydningen av nye ord – uten å la det avbryte eller forstyrre forståelsen av helheten?			
Leser barnet ditt stadig vanskeligere bøker på egen hånd?			

Andre kommentarer:

Spørreskjemaer om lesing for eleven

Skjema A

Elevspørreskjema

Elev:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Er det lett eller vanskelig for deg å lese? Hva slags stoff synes du er lett å lese? Hva slags stoff synes du er vanskelig å lese?
- Hva har du lært om lesing nylig? Kan du nevne noe som du kan nå som du ikke kunne i fjor?
- Kjenner du noen som leser bedre enn deg? Hvis du gjør det, vet du hva de gjør som du ikke gjør?
- Gjør ferdig denne setningen: Jeg liker å/ liker ikke å lese fordi ...
- Hva liker du å lese om?

Indiker det beste svaret	Nesten aldri	Av og til	Ofte
Forstår du det du leser?			
Når du leser, kjenner du igjen de fleste ordene?			
Kan du finne ut hva ord betyr hvis du ikke vet det på forhånd?			
Hvor ofte leser du?			

- Hvordan finner du ut hva ukjente ord betyr?
- Hvor mye leser du per uke?
- Er det noen typer lesestoff som du leser fort? Hva slags lesestoff er det?
- Andre kommentarer:

Skjema B

Elevspørreskjema

Elev:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Hvordan vil du evaluere deg selv som leser: dårlig, nokså god, god, veldig god? Hvorfor?
- Beskriv det du har lært om lesing nylig. Prøv å fortelle hvordan dine leseferdigheter har forandret seg og hvorfor det har skjedd.
- Kjenner du noen som leser bedre enn deg? Hvis du gjør det, vet du hva de gjør som du ikke gjør?
- Gjør ferdig denne setningen: "Lesing får meg til å føle ... fordi ..."
- Hva liker du å lese? (Emner, forfattere, sjangere osv.)
- Leser du annet enn lekser hjemme på fritiden? Hva leser du da?
- Når du leser og du ikke forstår en del av teksten, hva gjør du?
- Når du leser og det er et ord du ikke forstår, hva gjør du?
- Er det noe lesestoff du leser fort? Er det andre typer lesestoff du leser saktere? Hva er årsaken til det?
- Andre kommentarer eller notater:

Vedlegg 1

Aktiviteter for opplæring i lesing og skriving: fra det begynnende til det modne stadiet

En balansert begynneropplæring i lesing og skriving

In "reading to" children are motivated to be readers and writers: in shared reading and language experience that desire becomes a reality, as the children are co-readers and co-writer: and in guided reading children are able to prove to themselves that they have the resources to be successful readers and writers. In independent reading children assume the responsibility and control that has been developed through these more supportive approaches.

Mooney, 1990, p. 72.

Her beskrives hvordan en balansert opplæring i lesing og skriving vil variere for elever på de fire forskjellige utviklingsnivåene som er vist i *B. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter* side 39. Her er mer informasjon om hva som skal læres og vektlegges på de forskjellige nivåene. De følgende fire aktivitetsområder skal være en integrert del av en opplæring basert på kartlegging og individuell tilpasning. Det vil si, en opplæring som involverer elevene i å lære å lese og skrive også mens de lærer om andre fag og erverver kunnskap. Å kunne lese og skrive skal ikke være en forutsetning for tilegnelse av kunnskap.

I tillegg til forskjeller i barnas utvikling, må aktivitetene variere avhengig av om skriftspråket er et andrespråk eller det samme språket som barnet bruker hovedsakelig i samhandling.

I en studie utført i Australia konkluderer Charlesworth, Charlesworth, Raban & Rickards (2006) at tospråklige døve og sterkt tunghørte elever kan oppnå leseferdigheter tilnærmet normalt hørende barn. Det var mulig ved hjelp av intensiv og effektiv individuelt tilpasset leseopplæring basert på kartlegging. Elevene fikk individuell leseopplæring for 30-45 minutter per dag i 20 uker på den begynnende nivået. Leseopplæringen var basert på Reading Recovery programmet (Clay, 2005). Det ser ut som om intensiteten må opprettholdes for å vedlikeholde og videreutvikle lese- og skriveferdigheter.

De fire aktivitetsområdene:

1. Høytlesing⁵ og -skriving

Høytlesing er den viktigste påvirkningsfaktor når unge barn skal lykkes med å lære å lese (Routman, 1994). Det støtter opp under leseglede og nysgjerrigheten om faglige tema. Høytlesing skjer når læreren forteller og diskuterer hva han tenker og gjør mens han skriver. For elever på alle utviklingsstrinn er dette en effektiv måte å demonstrere forskjellige aspekter ved den skriftlige arbeidsprosessen.

⁵ I denne sammenhengen betyr "Høytlesing" ikke nødvendigvis det det vanligvis betyr: å lese høyt med stemme. Det kan bety å lese med stemme, å lese med stemme og tegnstøtte, og det kan bety å oversette en tekst til tegnspråk og formidle denne eller å tolke en film.

2. Felleslesing og -skrivning

I disse aktivitetene er teksten delt med eller sett på av alle i gruppen/klassen. Det gir læreren muligheter til å demonstrere ferdighetene og elevene får anledning til å øve på lesing eller skrivning. Læreren tar rollen som sekretær eller "høytleser" og inviterer elevene til å delta: enten ved å lese sammen med andre eller ved å komme med forslag til skriftlig produksjon. Et annet mål er å involvere elevene i en fornøylig lese- og skriveaktivitet hvor de kan ta sjanser på sine egne premisser og uten å risikere ubehag.

3. Veiledet lesing og skrivning

I disse aktivitetene skal elevene snakke, tenke og spørre mens de arbeider med en tekst, med støtte fra læreren, enten det er som leser eller som forfatter. Lesing og skrivning under veiledning er sentralt ved lese- og skriveopplæringen. I begge aktivitetene må læreren være oppmerksom på den enkeltes kompetanse, interesser og erfaringer for å kunne støtte læring, det som på engelsk heter "scaffolding" (Mooney, 1990, Routman, 2003).

4. Selvstendig lesing og skrivning

Selvstendig lesing og skrivning skjer uten lærerens bistand eller evaluering. Målet er å bygge opp flyt, etablere lese- og skrivevaner, gjøre personlige assosiasjoner, utforske egne meninger, fremelske kritisk tenkning og bruke lesing og skrivning som en naturlig, fornøylig, selvvalgt aktivitet (Routman, 1994).

Aktiviteter for den gryende utviklingen av lese- og skriveferdigheter

* indikerer at denne type aktivitet er essensiell for barn å erfare på dette utviklingsnivået.

Høytlesing*	Høytskriving*
"Bad" elevene i litteratur ved å lese for dem daglig. Velg bøker med lengde som passer elevens konsentrasjonsevne. Oversett fortellinger til NTS for å kommunisere innholdet og for å tiltrekke og opprettholde oppmerksomhet. Først, bygg opp begreper og bakgrunnskunnskap om fortellinger. Bruk bildene til å støtte forståelsen. Velg bøker etter følgende kriterier: elevenes interesse og bokens appell, passende oppbygging i fortellingen (sterk story line/struktur), språkets effektivitet og hvordan det kan oversettes til tegnspråk, fortellingens	Demonstrer skrivning for elevene. Skriv slik at de kan se på og snakke om ditt skriftlige arbeid mens du gjør det. Fokuser på hvorfor du skriver og hva du vil si. I klasserommet kan høytskriving skje i følgende situasjoner: å lage skilt, skrive instruksjoner (med illustrasjoner) for prosjekter, språkerfaringsplakater (f eks bokstavinnlæring, samlinger av substantiver og verb, bokrapporter osv.), timeplaner, beskjeder, nyheter, tekst til deres egne tegninger, lister og arbeidsplaner. Bruk skrift som en del av rollespill ("Jeg skal skrive hva du skal spise på kafeen/handle i butikken"). Vis at du

<p>autentisitet, kvaliteten på bildene som hjelper elevene å tolke mening og bokens format. Les elevenes favorittbøker og populære bøker ofte og vis leselede. Denne erfaringen gir rammen for læring om språk, begrepsinnlæring og lese- og skriveopplæring på en naturlig måte.</p>	<p>bruker skrift for profesjonelle og personlige gjøremål ("Jeg må lage en liste over hva vi skal gjøre i morgen"). Fokuser på å snakke om hvorfor du skriver og hvordan du bestemmer hva du skal skrive (ideer). Etter hvert som elevene blir interessert i skriftspråket, snakk om konvensjoner, f.eks. hvordan vi skriver bokstaver, språklyden forbundet med hver av bokstavene, skriveretning og mellomrom. Snakk om forskjellene mellom skriftlig norsk og NTS i passende, naturlige situasjoner etter elevenes modenhet og interesse. Se ellers www.hunstadskole.no/tonerfortelling.html</p>
---	---

Felleslesing	Felleskriving
<p>Målet er å gi elevene erfaring med å late som om de er lesere og la dem ha glede av en fortelling som en helhet. Velg bøker etter de samme kriterier beskrevet tidligere. Presenter teksten slik at alle kan se den gjennom bruk av bøker i storformat, Smartboard og lysark eller jobb sammen med små grupper av barn. Elever på dette nivået vil fokusere på bildene. Les (oversatt til NTS) boka, ta pauser og vis teksten og bilder side for side. I neste omgang inviteres elevene til å delta i lesingen, på måter som de velger selv. La boka, og ikke direkte kommandoer, fremkalle hvor og hvordan elevene deltar – et ord, en idé, en assosiasjon, en forutsigelse, et refreng osv. Gi invitasjoner med å ta pauser, gi øyekontakt, løft øyenbryn eller still spørsmål. Godta svar som er omtrent riktig og fokuser heller på det å dele ideer om teksten. På dette nivået, fokuser ikke på detaljer i skriftspråk unntatt hvis elevene ber om det. Godta og oppmuntre alle forslag (Schleper, 1998).</p>	<p>Felleskriving kan inkluderes i aktivitetene listet under høytskriving. Aktivitetene kan utføres av den enkelte eller i små grupper. I disse aktivitetene skriver læreren, men bestemmer sammen med gruppen hva de skal skrive og hvordan. Å skrive om gruppeerfaringer passer bra. Elevene beskriver hva de ønsker å si og læreren skriver det ned. Vær nøye med å få med elevenes egentlige meninger: en måte å kontrollere dette er å oversette teksten til NTS og lese teksten om igjen til elevene. Å formidle mening er viktigere på dette nivået enn å fokusere på de formelle norskskriftspråklige kravene. På dette nivået holder elevene på å utvide sin forståelse av at muntlig språk og ideer kan festes til papir gjennom skrift. Detaljene om hvordan man gjør dette kommer på senere utviklingstrinn. På dette nivået er det elevene som bestemmer hvor mye de vil vite og hva de vil vite om skriftspråket. Imidlertid må man bruke alle naturlige situasjoner og anledninger til å markere forskjell mellom NTS og norsk skriftspråk – at språkene er forskjellige og brukes til forskjellige formål. Gruppearbeid med</p>

	felleskriving er en annen måte å lære gjennom samarbeid, hvor elevene må forhandle om og diskutere mening.
--	--

Veiledet lesing	Veiledet skriving
Disse aktivitetene foregår på senere utviklingstrinn hvor elevene leser under veiledning fra læreren. På dette nivået er fokuset på aktiviteter hvor støtte fra læreren spiller en essensiell rolle.	(Se veiledet lesing)

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
<p>Selvstendig lesing må oppmuntres på alle utviklingstrinn. Erfaringer med selvstendig lesing på dette nivået har mange likheter med det som skjer på senere utviklingstrinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elevene må ha tilgang til et stort utvalg av bøker (populære, kjente fortellinger/bøker som kan leses høyt, nye bøker, bøker valgt av elevene og læreren) ▪ en bestemt plass som er behagelig og rolig hvor man kan sitte og lese ▪ avsatt tid til å lese hver dag ▪ en lærer som overbringer holdningen om at barn kan og vil velge å lese og ha glede av det <p>Læreren bruker denne tiden til å demonstrere at han/hun leser selv, observerer elevene og hjelper dem å velge ei bok. Det forventes og gis tid til at elevene kan dele sine erfaringer ved å snakke om bøker, se på bøker sammen, og dramatisere fortellinger spontant. På dette nivået kan denne aktiviteten forventes å vare i minst 10 minutter.</p> <p>Hvordan eleven "leser" for å finne mening vil variere på dette trinnet: å se</p>	<p>Mange elementer fra Selvstendig lesing gjelder også i Selvstendig skriving: elevene må ha tilgang til:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ variert skrivemateriell; materiell som elevene kan bruke til å utforske tegning og "skriving av kruseduller" ▪ et sted tilpasset for denne aktiviteten (skriving bør være en del av leken også) ▪ tid satt av slik at elevene kan velge denne aktiviteten ▪ en lærer som viser en holding som sier at det forventes at barn kan og vil ønske å tegne og "skrive kruseduller" <p>Elevenes utvikling journalføres (se skriftlig arbeid i <i>sjekkliste B</i> side 39). Lærerne bruker selvstendige skrivetimer til å demonstrere tegning/kruseduller/skriving, til å observere elevene og snakke med dem om det de skaper. Dette er en veldig sosial aktivitet. Det er en stund hvor elevene har gleden av å fortelle og diskutere hva de tegner og "skriver". Etter hvert vil de eksperimentere med og diskutere begreper om skriftspråk som de har observert. Produkter av Selvstendig skriving på dette utviklingstrinnet blir</p>

på illustrasjoner, prøve å lese bokstaver, ord eller setninger og gjetting. Alle forsøk må oppmuntres og innhold i bøkene diskuteres.	ikke evaluert. Det er en elevinitiert, selvstyrt aktivitet som har til hensikt å være morsom og eksperimenterende.
---	--

Aktiviteter for den begynnende utviklingen av lese- og skriveferdigheter

Høytlesing*	Høytskriving*
<p>Fortsett å lese til elevene daglig og velg bøker etter følgende kriterier: elevenes interesser og bokens appell, passende oppbygging i fortellingen (sterk "story line" / struktur), språkets effektivitet og hvordan det kan oversettes til tegnspråk, fortellingens autenticitet, kvaliteten på bildene som hjelper elevene med å tolke mening og bokens format. Forvent at elevene har lengre konsentrasjonsevne og oppfatter mer detaljerte fortellinger enn tidligere. Bøker som leses høyt bør variere i kompleksitet og inkludere bøker fra høyere nivåer enn elevene kan lese selv. Oversett fortellinger til NTS for å kommunisere innhold til elevene. Fortsett å lese om igjen favorittbøker og vis leseglede. Elever på dette utviklingstrinnet trenger slik erfaring for å utvikle kunnskap om litteratur, språk og skolefaglige begreper.</p>	<p>På dette utviklingstrinnet vil elevene ønske å vite hvordan man skriver. I høytskriving kan elevene se på læreren mens han skriver og diskuterer skriftproduksjon. Her kan man også ha fokus på innlæring av språklødene (se Vedlegg 2 side 99 og Vedlegg 3 side 101). Bruk høytskriving til å demonstrere hvordan man skriver. Som før, er det viktig å snakke om hvorfor du skriver, hva tekst kan brukes til og hva du ønsker å skrive. Men det er også viktig å vise og forklare formelle skriftlige ferdigheter tilpasset dette utviklingstrinnet. (Se Sjekklister B, <i>Begynnende utvikling av skriveferdigheter</i>). Høytskriving fungerer best i naturlige klasseromsituasjoner og som en del av en sammenheng, f.eks. å lage skilt, skrive instruksjoner (med illustrasjoner) for prosjekter, språkerfaringsplakater (f.eks. bokstavinnlæring, samlinger av substantiver og verb, bokrapporter), timeplaner, beskjeder, nyheter, tekst til deres egne tegninger og arbeidsplaner.</p> <p>Vis at du bruker skrift for profesjonelle og personlige gjøremål for å utvide elevenes forståelse av bruksområder ("Jeg må lage en liste over hva vi skal gjøre i morgen"). Snakk om forskjellene mellom skriftlig norsk og NTS i passende, naturlige situasjoner etter elevenes modenhet og interesse.</p>

Felleslesing*	Felleskriving*
<p>Som tidligere brukes disse aktivitetene til å invitere elevene til å late som om de er lesere og for å kunne ha glede av fortellinger som en helhet. Dette er en veldig viktig erfaring for elevene på dette nivået. De begynner å vise tekst mer oppmerksomhet, lærer om skriftlige konvensjoner og prøver å lese selv (Schleper, 1998). "Scaffolding" forekommer når læreren demonstrerer hvordan man leser. Velg bøker etter kriteriene nevnt i Høytlesing ovenfor. Pass på at alle elevene kan se teksten. Bildene vil fortsatt være en viktig støtte for forståelse av teksten. Oversett bøker først til NTS og les deretter om igjen på norsk. Inviter elevene til å delta på forskjellige selvlagte måter. La boka og din mimikk (nikke, hevete øyenbryn, spørsmål) indikere naturlige steder hvor elevene bør delta. Forvent flere innslag enn tidligere og tettere oppfølging av teksten. Fortsett imidlertid å akseptere svar som er omtrentlige. Reager på spørsmål om skriftspråket og snakk om forskjeller mellom NTS og skriftlig norsk avhengig av elevenes evner og interesser. Felleslesing medfører gode muligheter for læring i felleskap, i samarbeid med andre.</p>	<p>Felleskriving er en svært viktig erfaring på dette nivået. Felleskriving er å demonstrere skriving som i høytlesing, men læreren må i tillegg oppmuntre elevene til å delta aktivt i prosessen. Bestemming av hva som skal skrives og hvordan er en samarbeidsprosess. Læreren demonstrerer og forklarer hvordan man skriver og elevene har muligheter til å gi sine forslag gjennom hele prosessen, ut fra sine kunnskaper. Diskusjoner gir anledning til bekreftelse og ny læring. Felleskriving gir elevene muligheter til å ta sjanser uten å måtte ta hele ansvaret for skrivingen. Læreren skal fokusere på flere aspekter ved skriftspråk tilpasset dette utviklingstrinnet. (Se B, <i>Den begynnende utviklingen av lese- og skriveferdigheter</i> side 42). Eksempler kan inkludere spørsmål som: "Hva skal vi si etterpå/nå? Hva skrev jeg her for å avslutte setningen? På tegnspråk sa du... Hvordan sier vi det på norsk? Jeg er ikke sikkert på hvordan jeg staver det ordet. Hva skal jeg gjøre?"</p>

Veiledet lesing	Veiledet skriving
<p>I veiledet lesing, enten det er skjønnlitteratur eller fagstoff, må hver elev ha en kopi av teksten og jobbe seg gjennom teksten med støtte fra læreren. Læreren rolle er å gi eleven forskjellige strategier for å oppfatte og utvide tekstens mening. Målet er ikke å gi elevene svaret, men å lære eleven strategier som de kan overføre og bruke i</p>	<p>Elevenes utvikling bestemmer hva slags aktiviteter som brukes på hvert nivå. Dette gjelder spesielt for veiledet skriving, og inkluderer igangsetting av prosessorientert skriving eller skriveverksted på sikt. Elever på dette utviklingsnivået forsetter å blande tegninger, skrift og kanskje kruseduller; et forsøk på sammenhengende skrift.</p>

<p>andre situasjoner. Strategiene vil være tilpasset lesestoffet, formålet med lesing og elevens evner (Se <i>Sjekkliste C</i> side 56). Eksempler her kan være forutsigelser, å tilføre eller utnytte bakgrunnsinformasjon, å lære å bruke sammenhengen for å avkode betydningen av nye ord, bruk av fonetiske tips og lydering. Veiledet lesing tar også i bruk teknikker som litterære diskusjonsgrupper, spørsmål og aktiviteter før, under og etter lesing, elevens egen loggbok og aktiviteter som krever at eleven uttrykker egne meninger og følelser i forhold til tekster. Det er best på dette nivået at elevene er gruppert etter evner og interesser. Det forventes at noen elever vil trenge mer erfaring med høytlesing og felleslesing før de er klar for veiledet lesing. Vær sikker på at tekster er valgt med omhu (tydelig handlingsrekke, tett samsvar mellom tekst og illustrasjoner, repetisjon av språklige elementer) og innenfor en vanskegrad som eleven har mulighet for å lese med veiledning og støtte. Målet med veiledet lesing er å bygge selvtillit hos eleven.</p>	<p>Kruseduller utvikler seg til slutt til ordentlige bokstaver, oppdiktete stavemåter og noen riktige stavinger. Skrivning er fortsatt utført på grunnlag av skriveglede, med mye å snakke om og tegne, heller enn av interesse for det ferdige produktet. Ikke forvent at mange elever vil reflektere over sine skriftlige arbeider med tanke på å endre dem. Oppmuntre elevene til å lese til eller fortelle andre hva de har skrevet eller tegnet. Elever liker å snakke om det de holder på med, så la dem skrive sammen. Etter hvert blir elevene klare for enkle undervisningstimer og regler for oppsett. Lag f eks en stor kasse hvor elevene legger arbeid som er ferdig. Arbeidet skal inneholde elevens navn, sidetall, tittel og dato. Under lesing av elevenes tekster spør du deg selv: "Gir dette mening?"</p>
---	---

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
<p>Selvstendig lesing skal gi elevene tid til å prøve ut det de har opplevd i Høytlesing og Felleslesingssituasjoner. Det omfatter holdninger til lesing og forståelse av skriftlige tekster gjennom bruk av lesestrategier som de har lært. Erfaring med selvstendig lesing omfatter: tilgang til en variert samling av bøker (populære, kjente fortellinger, bøker som kan leses høyt, nye bøker, bøker valgt av elevene og læreren), en bestemt plass som er behagelig og rolig hvor man kan sitte og lese, avsatt tid til å lese hver dag og at læreren overbringer holdningen om at</p>	<p>Skriving, uten hjelp fra læreren eller evaluering, fortsetter på dette nivået som tidligere. Elevene skal ha de samme betingelsene som før: elevene må ha tilgang til variert skrivemateriell, et sted tilpasset for skriftlige aktiviteter, tid som er satt av hvor elevene kan erfare denne aktiviteten, læreren må vise en holdning som sier at det forventes at barn kan og vil ønske å tegne og "skrive kruseduller". Læreren bruker denne tiden til å demonstrere, til å observere elevene og snakke med dem om det de skaper. Dette er en veldig sosial aktivitet hvor elevene</p>

<p>barn kan og vil velge å lese og ha glede av det. Læreren bruker denne tiden til å demonstrere at hun leser selv, observerer elevene og hjelpe dem å velge ei bok. Tillat snakking om og deling av erfaringer. Skift ut bøkene med jevne mellomrom, med hjelp fra elevene. Dette oppmuntrer elevene til å velge sine favoritter (og læreren blir gjort oppmerksom på det) og til å anbefale dem til sine venner.</p>	<p>kommuniserer med hverandre, deler erfaringer og lærer fra hverandre mens de skriver. Læreren kan bistå læringen ved å kommentere de forskjellige begrepene elevene demonstrerer. Gi ros for alt arbeid også på dette utviklingstrinnet. Det vil være stor variasjon i evner til å skrive og elevene må få oppmuntring, uansett.</p>
--	--

Aktiviteter for mellomstadiet av lese- og skriveferdigheter

Høytlesing	Høytskriving
<p>Høytlesing fortsetter på dette utviklingstrinnet. Det er en fornøylig metode for å bade elevene i litteratur og språk og gi dem begreper om fagstoff. Les et variert utvalg av sjangere. Det trengs ikke så mange illustrasjoner lenger for å holde på interessen og for å støtte forståelsen som på tidligere stadier. Som før, velg bøker av varierende kompleksitet, inkludert materiell fra nivåer som elevene ikke klarer å lese på egenhånd. Høytlesing er en god måte å lokke uvillige lesere på dette nivået – elever som kan, men velger ikke å lese på fritiden. Legg merke til litteratur som appeller til den enkelte og pass på å ha bøker av den samme forfatteren tilgjengelig. Bruk høytlesing som en del av undervisningen i veiledet lesing og skriving og i tverrfaglige aktiviteter.</p>	<p>Høytskriving – å skrive sammen med elevene, er en viktig teknikk å bruke i undervisningen på dette nivået. Det kan demonstrere elementer i skriftlig arbeid som man har som kompetansemål. Disse demonstrasjonene kan også vise prosedyrer for prosessorientert skriving og strategier for å forbedre den enkeltes skriftlige arbeid. Elever på dette utviklingstrinnet har ikke internalisert skriveprosessen og trenger demonstrasjoner av disse ferdighetene: å velge å avgrense emnet, tankekart, disponering, redigering osv. Elevene trenger også tydelig informasjon om hvordan ideer uttrykt på NTS skal skrives på norsk, de kan f.eks. arbeide med fargekodning av ordklasser for å illustrere norsk syntaks.</p>

Felleslesing	Felleskriving
<p>Felleslesing er fremdeles en fornøylelse og er et mektig undervisningsverktøy. Det involverer å lese først for andre som kan se teksten og deretter lese om igjen med</p>	<p>Bruk fellesskriving til å demonstrere bestemte elementer av skriving. Læreren skriver i et samarbeid med elevene. Snakk om ulike måter å gjøre ting på,</p>

<p>spørsmål og utfordringer om deltakelse i lesingen på ulike måter. På dette nivået kan elevene utføre opplesingen. Gode lesere kan arbeide sammen med mindre gode lesere med å forberede og øve på tekster som de skal lese til klassen. Elevene vil trenge instruksjoner om hvordan de kan invitere sine medelever til å delta i lesingen (hvordan stille spørsmål, pauser osv). Denne aktiviteten er svært viktig for elever som har lesevansker. Varier måten tekster er presentert: overhead, Smartboard, papirkopier, storformatbøker osv. Fortsett å bruke felleslesing for å demonstrere forskjeller mellom språkene NTS og norsk skriftspråk og som en situasjon for felles læring.</p>	<p>f eks forskjellige måter å organisere en informativ tekst. Utforsk forskjellige strategier for disponering av en tekst som elevgruppe, f eks tankekart og spolenotat, og avsnitt og kapitler for å dele opp en tekst. Fellesskriving fungerer godt som undervisningsverktøy. Bruk det til å utforske og demonstrere begreper og strategier elevene trenger for å forbedre sine skriftlige arbeider. Inkluder hvordan ideer uttrykt på NTS kan skrives på norsk, både innhold og syntaks, og sammenhengende skrift og tegnsetting. I tillegg kan gode skrivere arbeide sammen med mindre gode og produsere tekster sammen.</p>
---	--

Veiledet lesing*	Veiledet skriving*
<p>Veiledet lesing er en svært viktig erfaring på dette utviklingsnivået. Elevene arbeider seg gjennom en tekst med støtte fra læreren. Tekster på dette nivået har færre repetisjoner og bilder og formidler mer komplekse ideer. Her er det viktig å velge en tekst som er tilpasset den enkelte. Eleven har ansvar for lesingen, men læreren gir strategier for oppfattelse etter behov og fordyper budskapet i teksten. Veiledet lesing kan skje individuelt, i små grupper eller i hel klasse. Blandete grupper er å foretrekke på dette nivået for å maksimere diskusjon og felleslæring. Instruksjon om læringsstrategier bør fokusere på å hjelpe elevene til å oppfatte mening og lese flytende. Hva som skal undervises er avhengig av teksten, formål med lesing og elevens evner (Se <i>Sjekkliste C</i>, side 56). Læreren fortsetter å bruke varierte teknikker og organiseringsformer: diskusjonsgrupper, aktiviteter, loggbøker og spørsmål før, under og etter lesing</p>	<p>I veiledet skriving har eleven ansvar for skrivingen. Læreren gir støtte, instruksjon og evaluering. Det er en svært viktig erfaring, fordi elevene på dette nivået arbeider for å utvikle flyt. Prosessorientert skriving kan implementeres og fokuserer på prosessstrategier og prosedyrer og inkluderer gradvis flere detaljer og begreper om skriftspråket. På dette nivået finner elevene det lettere å kontrollere og rette på teksten etterpå enn å disponere og planlegge den. Kontrollering av tekst innebærer vanligvis å føye til informasjon, slette noe og rette på stavefeil osv. Elevene må oppmuntres til å tenke på mening og alternative måter å si ting på. Elevene arbeider med mer komplekse ideer og syntaks. De trenger teknikker for å oversette ideer fra NTS til norsk: en måte er å utvikle en fortelling på NTS, filme den og oversette den til norsk skriftlig mens man diskuterer likheter og</p>

osv.	<p>forskjeller mellom språkene. Dette kan skje i en fellesskrivingssituasjon. Rettskriving kan også flettes inn som en del av denne prosessen. Bruk ord fra elevenes eget arbeid og understrek viktigheten av rettskriving, f eks for å lære rettskriving, vises en illustrasjon av begrepet forbundet med ordet, ordet uttales med eller uten stemme for å gi taktilt/auditivt forsterkning til det visuelle inntrykket, ordet bokstaveres med håndalfabetet, formes med håndalfabet fonter⁶ og skrives (Trezek & Malmgren, 2005). Bruk veiledet skriving til skaping av både skjønnlitterære tekster og sakspregete tekster.</p>
------	---

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
<p>Det er ingen tvil om at leseferdigheter forsterkes og utvides når elevene får tid til å lese. Det er derfor viktig å gi elevene tid til selvstendig lesing. Elevene må ha tilgang til et bibliotek og tid på timeplanen til denne aktiviteten. Fortsett å involvere elevene i utvelgelse av bøker. Oppmuntre elevene til å lese i fritiden ved å etablere tiltak som stimulerer til det. Kontroll av oppfattelse bør begrenses til åpne spørsmål i en bokrapport, f eks "Likte du boka? Lærte du noe nytt fra denne boka? Vil du anbefale denne boka til andre?"</p>	<p>Selvstendig skriving på dette nivået skal utvikle flyt. Gode situasjoner for dette, som ikke involverer undervisning eller evaluering er: journal/dagbok, kreativ skriving, loggbok og bokrapport. Skriftlig dialog mellom elev og lærer, som kan brukes på alle nivåer, er velegnet fordi det oppmuntrer elevene til å skrive fritt. Samtidig erfarer eleven en god modell i bruken av skriftspråk når læreren svarer. Selvstendig skriving bør fremstå som en morsom aktivitet. Det er en måte for elevene å utforske ny lærdom om begreper og om selve skriveprosessen.</p>

⁶ Håndalfabetfonter kan lastes ned fra nettstedet til Møller kompetansesenter: www.statped.no/moller

Aktiviteter for det modne stadiet

Høytlesing	Høytskriving
<p>Som på tidligere utviklingstrinn, fortsetter Høytlesing som en måte å bade elevene i litteratur og fagstoff på. Les varierte sjangere og velg lesestoff som viser bredden i det forfatteren skaper. Elevene fortsetter å internalisere denne informasjonen og bruker den i sitt eget skriftlige arbeid. Oppmuntre elevene til å velge eget lesestoff og til å "lese høyt" for klassen. Bruk Høytlesing som en del av undervisning i veiledet lesing og veiledet skriving, og som en del av aktivitetene som fokuserer på fagstoff.</p>	<p>På dette utviklingstrinnet brukes demonstrasjoner av høytskriving for å vise hvordan man kan skrive godt, ikke bare på det formelle nivået. På dette nivået har elevene internalisert basisferdighetene i skriveprosessen og trenger å erfare mer avanserte aspekter ved skriving. Fortsett å bruke høytskriving til å vise hvordan ideer uttrykt på NTS kan skrives på norsk, og til å fokusere på mer abstrakte begreper.</p>

Felleslesing	Felleskriving
<p>Som på tidligere utviklingstrinn, involverer felleslesing å lese til andre som kan se teksten og få elevene med på å lese teksten om igjen og stille spørsmål (forutsigelser, diskusjoner osv.). Dessuten brukes andre strategier som fokuserer på spesifikke kompetansemål. Som før, kan elevene arbeide to og to (en god leser sammen med en mindre god). Den enkelte kan også velge lesestoff og lese til en mindre gruppe. Fordi det er en demonstrasjonssituasjon, må eleven som leser være forberedt. Hun må vite hva slags spørsmål hun skal stille og kunne lese teksten flytende. Læreren bruker felleslesing for å demonstrere nye begrep, språk fra litteratur og fagstoff. Erfaring med felleslesing fortsetter å være en fin måte å vise forskjellene mellom språkene NTS og norsk og for læring gjennom samhandling.</p>	<p>Felleskriving med læreren som sekretær, er en fin måte å utforske mer avanserte begreper om skriving, f eks ved å introdusere en ny sjanger i Høytlesingen. I felleslesing diskuterer gruppen karakteristikkene ved denne sjangeren og deretter skriver de et eksempel sammen. I første omgang kan det være ved hjelp av et skjema som visualiserer og konkretiserer sjangerens særpreg. Hyppig bruk av fellesskriving som en del av undervisningen, utfordrer til læring gjennom samhandling: elevene lærer i en sosial situasjon og tjener på andres ekspertise, både lærerens og medelevers. Elevene lærer hvordan de skal skrive og samtidig forskjellige måter å løse problemer på, samt å se på en sak fra forskjellige perspektiver. Som gruppe kan elevene utforske forskjellige måter å organisere stoffet på når de skal skrive en prosjektrapport eller lage forskjellige overraskende endinger til en fortelling. Som tidligere, er fellesskriving en</p>

	verdifull metode for å utforske måter å skrive på norsk det man uttrykker på NTS.
--	---

Veiledet lesing*	Veiledet skriving*
<p>Veiledet lesing er en svært viktig erfaring for elever på dette utviklingsnivået. Det er best å bruke veiledet lesing i små heterogene grupper. Elevene har ansvar for lesingen, mens læreren gir støtte, forslag til strategier og fordypningsaktiviteter. Veiledet lesing skal utvide elevenes forståelse av tekster: tema, stil, argumenterende tekster og sjangere. Lesestoffet skal handle om flere personer, har flere endringer i tid og flere handlingsrekker. På dette nivået kan elevene lese flytende, men trenger mer avanserte strategier som de kan bruke når de ikke forstår tekstens innhold. Diskusjoner på NTS om abstrakte begreper funnet i tekster, både skjønnlitterære og sakspregete tekster, vil bedre elevenes forståelse av forskjellene mellom språkene. Fortsett å bruke diskusjonsgrupper om litteratur, still spørsmål før, under og etter lesing av en tekst, knytt aktiviteter til teksten, bruk loggskrivning og andre aktiviteter hvor eleven må uttrykke sin mening om en tekst (Routman 1994, Schelper 1998).</p>	<p>Veiledet skriving erfares for det meste gjennom prosessorientert skriving. Elevene må skape både skjønnlitterære og fagpregete tekster. Skriving må ta utgangspunkt i en virkelighetsnær situasjon for å være autentisk og motiverende, f.eks. rapport, leserbrev, avisartikkel. Oppgaver som bare finnes på skolen er ofte ikke autentiske nok, f.eks. arbeidsark og bokrapporter. Elevene på dette nivået har internalisert skriveprosessen og planlegger, disponerer, retter og redigerer automatisk. De er så erfarne med prosessen at de kan hoppe fram og tilbake i den. Undervisning dreier seg ikke lenger om selve prosessen, men om å skrive godt. På dette nivået kan elevene skrive flytende slik at undervisningen kan fokusere på mer komplekse saker og abstrakte begreper. Elevene kan fremdeles tjene på å skape sin tekst på NTS og deretter oversette den til norsk. Elevene kan også planlegge og disponere sin tekst på papir, med eller uten hjelp av skjemaer, men skrive på tegnspråk, dvs. syntaks og uttrykk tatt fra NTS. Deretter skriver de teksten om til norsk.</p>

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
<p>På dette nivået forventes det at elevene leser selvstendig i 25 - 30 minutter hver dag på skolen. Pga den sterke korrelasjonen mellom leseaktivitet og leseferdighet, er selvstendig lesing en svært viktig aktivitet på dette utviklingsstrinn. Det er også viktig fordi den gir elevene muligheter for å utforske det de har erfart om litteratur gjennom</p>	<p>På dette utviklingsstrinnet kan elevene skrive flytende og de skal bruke selvstendig skriving i alle fag. Eksempler på dette, som ikke involverer undervisning eller evaluering, er: notater, journalskriving, loggbøker og bokrapporter. Bruk av dialogjournaler mellom læreren og elev bør fortsette. Det er velegnet fordi det oppmuntrer elevene</p>

<p>andre aktiviteter. Erfaring med selvstendig lesing har de samme karakteristikke som tidligere: Elevene må ha tilgang til et bibliotek og tid på timeplanen til denne aktiviteten. Fortsett å involvere elevene i utvelgelse av bøkene. Oppmuntre elevene til å lese i fritiden ved å etablere tiltak som motiverer til det. Kontroll av innholdsoppfattelse bør begrenses til åpne spørsmål i en bokrapport, f eks "Likte du boka? Lærte du noe nytt fra denne boka? Vil du anbefale denne boka til andre?"</p>	<p>til å skrive fritt. Samtidig erfarer eleven gode eksempler på skriftbruk når læreren svarer. Når elevene skriver selvstendig, utforsker de egne tanker og følelser og sin forståelse av ny kunnskap. Læreren kan lære mye om sine elever gjennom denne type skrivearbeid: elevenes evne, forståelse og meninger.</p>
--	---

Vedlegg 2. Bokstavinnlæring

Det er et stort hørselsfaglig kompetanseområde å sikre best mulig lydoppfattelse for hørselshemmete barn. Arbeidet kan innbefatte flere faggrupper: pedagoger, medisinere, terapeuter og audioteknikere i tillegg til andre viktige grupper som foreldre og familie. Det har vært tatt i bruk mange metoder for å sikre at hørselshemmete barn utvikler en best mulig lydoppfattelse, mange av metodene har felleselementer. Der det er relevant i dette kartleggingsmateriellet er fokuset på hørselshemmete barns oppfattelse av språklyder. (Se sjekklisterne A2 og C1.)

Det er en rimelig god målestokk å kartlegge slik lydoppfattelse ved å undersøke hvordan barna selv produserer de samme lydene. En annen metode er å kartlegge hvordan barna diskriminerer minimale par, f eks sann/vann, eller hvordan de klarer å koble språklyd til mening ved bruk av bilder eller gjenstander.

Elever trenger å ha en forståelse av at norsk er et språk bygget opp av språklyder og at bokstavene gjenspeiler dette. Med et begrenset antall bokstaver kan vi ved å sette dem sammen på ulike måter lage et stort antall norske ord.

Lyd- og taleoppfattelse er et produkt av sansing. Når en sans er begrenset, i dette tilfellet hørselssansen, kan det være en fare for at vi som pedagoger begrenser vår pedagogiske tilrettelegging ved enten å kompensere for svikten ved å satse utelukkende på synssansen eller ved at vi utelukkende satser på auditiv forsterkning. Vi tar her til orde for at sansing også innbefatter eksempelvis "smaking", taktile aktiviteter, kinestetiske aktiviteter og bruken av rytmesans. Hanson (1989) tar det samme standpunktet ved å antyde at pedagoger som antar at døve lesere ikke har tilgang til fonologi pga sin døvhet, forveksler en sensorisk hemming med et kognitiv hemming.

Forskning har vist at gode døve lesere, om de er tegnspråklige eller talespråklige, med eller uten CI, er flinke til å kommunisere, er gode munnlesere og har et rikt språk (Harris, 2006). Det vil si at de har en høy grad av kommunikativ kompetanse. Gode døve lesere har lært seg å utnytte alle sine sanser og har utviklet et bredt spekter av lesestrategier. Blant annet har de lært seg "å smake" på ordene de leser, dvs artikulere ordene, med eller uten stemme, for å se om den sansingen skaper gjenkjennelse. Noen strategier er spesielle for døve lesere og utviklet av døve selv. Dette må vi pedagoger lære av og utnytte i vår undervisning.

Under **leseforberedelsestrening** trenger eleven å bli gjort oppmerksom på begrepene ord, bokstav, stemte lyder, ustemte lyder, første lyd (eller innlyd), siste lyd (eller utlyd), mellomlyd m.m. Barnet trenger å bli gjort kjent med bokenes verden og de begrepene vi bruker når vi diskuterer og leser bøker. De må gis mulighet til å dele sine leseerfaringer og leseopplevelser med hverandre. De må få "liksomlese" ved å lese rekker med bilder i leseretningen, ved å leke med spill hvor man skal finne ord med lik innlyd og rimord osv.

Under **bokstavinnlæring** må vi gi eleven tilgang til alle mulige måter å sanse lyden assosiert med den enkelte bokstaven: å lytte, å munnavlase, å føle på taleorganet, å se illustrasjoner og animasjoner av hvordan språklyden produseres, å forme lyden selv (etter elevens forutsetninger kan det bety med eller uten stemme), å kjenne på og lage rytmer, å bruke fargekoder og symboler for å illustrere bokstavens karakteristikk, dvs. vokal eller konsonant, stemt eller ustemt osv. Det kreves systematisk, effektivt, intensivt undervisning, fordi man ikke kan ta for gitt at eleven vil utforske alle sidene av lydene selv. Ved å være oppmerksom på fonologien og ha forståelse for og ferdigheter i den fonetiske strategien, i tillegg til flere andre strategier, har barnet muligheter til å bli en god leser (Vi henviser til Norsk Fonemtest og andre tester nevnt i A2, side 36). Læreren må være observant og rask til å oppdage om barnet utvikler uhensynsmessige strategier som kan hemme utvikling av gode leseferdigheter (Mayer, 2007).

Vedlegg 3. Å lese er mer enn å lydere bokstaver

For å kunne kalle seg en leser må eleven mestre minst to hovedprosesser. Den ene er å sette sammen bokstavlyder til en enhet. Den andre er å forstå hva den enheten representerer av mening. Den første prosessen er vanligvis overkommelig for hørselshemmete elever. Vi har gode metoder under bokstavinnlæringen som kan bidra til at barnet lykkes med den prosessen. Den store utfordringen når et hørselshemmet barn skal bli en god leser, er at den leste enhet, enten det er på ord- eller setningsnivå, danner mening raskt etter avkodingen og det er her forskningen har funnet de største problemene hos hørselshemmete elever.

Dersom barnet deltar i en rik kommunikasjon, bruke en mengde varierte begreper sammen med voksne og jevnaldrende, det være seg på tegnspråk, norsk med tegnstøtte eller på norsk, er det gode sjanser for at barnet forstår meningen i det leste. Jo mer bakgrunnskunnskap og flere begreper leseleven har, på tegnspråk eller norsk, desto bedre og mer effektiv lesing. Den gode leseren kjenner en del av sin verden, sin verdens begreper og kan diskutere rundt dem.

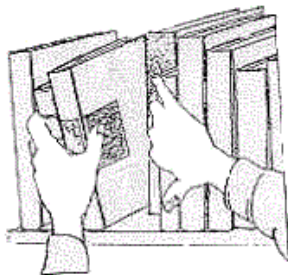
Grunnlaget for lesing er god kommunikativ kompetanse og forståelse av lesingens verdi som igjen skaper motivasjon og leseglede. Å lese krever bruk av ferdigheter i form av forskjellige lesestrategier, egne erfaringer, logikk og bakgrunnskunnskap. Derfor er det viktig gjennom hele førskoleperioden at barnet får mange, varierte opplevelser og erfaringer, får muligheter til å diskutere, løse problemer og undres sammen med andre. Ved skolestart skal man ikke vente på at elevene skal lære å lese før kunnskapsinnhentning tar til. Jo mer bakgrunnskunnskap, jo flere assosiasjoner eleven har til et begrep, desto bedre sjanser har han til å forstå det han leser.

Dernest er det viktig under hele skoleløpet å jobbe systematisk med forskjellige lese- og læringsstrategier (Se *Til eleven* side 102). Dette vil gi eleven muligheter til å angripe en lesetekst "bottom-up", dvs. fra bokstavnivå til ord- og setningsnivå, og "top-down", dvs. fra innholds nivå ned til ord- og bokstavnivå.

Nyere forskning viser at hørselshemmete elever har behov for leseundervisning gjennom hele skoleløpet. Ofte slutter man med leseundervisning når eleven har lært å lese mekanisk og regner med at leseferdighetene vil videreutvikle seg på egenhånd. Dette er ikke tilfellet. Gapet mellom leseprestasjoner hos normalthørende og hørselshemmete elever med CI øker over tid (Marschark et al. 2007). Elevene trenger lærere som kjenner til og kan ta i bruk eklektiske metoder og som gir kontinuerlig støtte for å opprettholde leseleden og øke elevens

- automatiserte, visuelle ordforråd
- forståelse av norsk syntaks og grammatikk av stadig stigende kompleksitet
- forståelse for tekstoppbygging og sjangertrekk
- generelle kunnskaper og forståelse av livet og verden

Vedlegg 4. Til eleven



Mine lesestrategier

Strategier for lesing av ukjente ord og tekst

Tilfeldig rekkefølge

Diskuter disse strategiene med vennene dine. Hvilke bruker du? Hvilke bruker de? Hvilken bruker dere oftest? Hvilke trenger du å lære deg? Hvilke av disse strategiene er ikke lurre?

1. Følger det illustrasjoner med teksten? Se på dem. Forteller de noe om tekstens innhold? Tenk på alt det du vet om dette emnet fra før.
2. Hva forteller overskriften? En overskrift kan ramme inn fortellingen og dermed begrense valgmulighetene i forhold til ordets betydning.
3. "Smak på ordet", dvs. artikuler ordet, med eller uten stemme, og se om den sansingen skaper gjenkjennelse.
4. Suppler lesingen av det ukjente ordet og "smaking" med håndalfabet.
5. Vær litt lur: assosier det du leser om med det du vet fra før.
6. Les ferdig hele setningen eller hele avsnittet. Se om du da forstår ordet ut fra sammenhengen.
7. Finn ut om ordet har en kjent endelse – for i så fall kan du kanskje kjenne igjen roten. Lær deg de vanligste endelsene.
8. Del lange ord og sammensatte ord. Finn betydningen av sammensatte ord ved å gjenkjenne de enkelte ordene, f.eks. spise/sal, middag/s/lur.
9. Finn ut hvilken ordklasse det ukjente ordet tilhører. Er det f.eks. et ord som beskriver noe? Da er det kanskje et adjektiv.
10. Finn ordet i en ordbok/synonymordbok.
11. Sjekk på internett.
12. Spør en annen person.
13. Gi blaffen, men les videre. Ikke stopp, det kan forstås etter hvert kanskje.
14. Gi blaffen, slutt å lese.
15. Bruk mobilen og spør andre.
16. Gjett hva ordet betyr. Vent til du har lest ferdig og kontroller om du har rett.
17. Du leser samme teksten som vennen din, diskuter hva hver av dere har forstått og les om igjen.
18. Vær bevisst når du ikke forstår tekstens innhold, stopp og les om igjen eller be om mer bakgrunnsinformasjon om emnet

Når du har funnet ordets mening, lær deg ordet ved å bruke det ofte!

Tips om hvordan du kan lære nye ord og utvide ordforrådet ditt:

- Skriv ordet flere ganger, gjenta det for deg selv og bruk det i minst tre forskjellige sammenhenger den påfølgende uken. Da blir ordet ditt og du har blitt rikere på stilige ord.
- Bokstaver ordet flere ganger med håndalfabetet. Lag ordet med håndalfabetfonter (Fonten kan du laste ned fra www.statped.no/moller).
- Artikuler ordet, med eller uten stemme, gjentatte ganger.
- Skriv ordet i din ordsamling, enten på kort eller på egen datafil. F eks:

Ordet:	
Definisjon	
Ordklasse	
Synonym	
Illustrasjon	
Skriv tre setninger som inneholder ordet	1. 2. 3.

Har du andre gode lesestrategier? Skriv dem her:

Litteraturliste

- Charlesworth A., Charlesworth R., Raban B. & Rickards F (2006) Reading recovery for children with hearing loss. I *The volta review*, vol 106 (1), 29-51
- Clay M. (2005) *Literacy lesson designed for individuals*. Heinemann
- Corfe L. 2007. *Teaching toolkit and resource pack. Raising deaf children's achievements in literacy*. Frank Barnes School for deaf children.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Burman D., Nunes T. & Evans D. (2007) Writing profiles of deaf children taught through british sign language. I *Deafness and education international* 9: 2-23.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Easterbrooks S. & Baker S. 2002. *Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Multiple pathways*. S.114 - 118. Allyn & Bacon. Boston.
- Evans C., Zimmer K. & Murray D. 1994. *Discovering with words and signs*. STDP. Winnipeg.
- French M. 1999. *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Pre-college National Mission Programs. Gallaudet University
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basic Book Inc.
- Greftegreff I. 1991. *Håndformer og håndformendringer i norsk tegnspråk (NTS)*. En innledende undersøkelse av foneminventaret. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Trondheim.
- Hanson, V. L. 1989. "Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers." I Malmquist, A. K., Mosand, N. E. 1996. *Se mitt språk*. Døves forlag
- Kyle, F. & Harris, M. 2006. Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in Deaf and hearing school children. Side 273-288. I *Journal of deaf studies and deaf education volume 11, number 3. Summer 2006*. Oxford University Press
- Malmquist, A. K., Mosand, N. E. 1996. *Se mitt språk*. Døves forlag
- Marschark M., Rhoten C. & Fabich M. "Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement." Side 269 - 282 I *Journal of deaf studies and deaf education volume 12, number 3. Summer 2007*. Oxford University Press
- Martinsen, Nordeng & von Tetzchner. *Tegnspråk- sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. 1985. Universitetsforlaget
- Mayer, C. 2007. What really matters in the early literacy development of deaf children? I *Journal of deaf studies and deaf education Vol 12, Nr 4, Fall 2007*. Oxford university press.

Mooney, M. E. 1990. *Reading to, with, and by children*. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc.

Pritchard, P. 2004. *TEFL for deaf pupils in Norwegian bilingual schools: Can deaf primary school pupils acquire a foreign sign language?* Hovedfagsoppgave, NTNU.

Routman, R. 1994. *Invitations: changing as teachers and learners K-12*. Heinemann.

Routman, R. 2003. *Reading essentials: the specifics you need to teach reading well*. Heinemann

Schick, Marschark, Spencer. 2006. *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Oxford University Press.

Schleper, 1998. *Read it again and again*. Washington, DC: Gallaudet University Pre-College National Mission Programs

Strand, L. & Føyn Berg, M., 1992. *Kartleggings skjema for evaluering av språkutvikling hos hørselshemmete førskolebarn*. Skådalen kompetansesenter.

Trezek B. J, Malmgren K. W. 2005. "The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students." Side 256-271 I *Journal of deaf studies and deaf education volume 10, number 3. Summer 2005*. Oxford University Press

Wittrock, M. C. 1979. *The cognitive movement in instruction*. Educational researcher, 8, 5-11

Zahl, Torill Solbø. 2000. *Døves tospråklighet. Hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* Hovedfagsoppgave. ISP Universitetet i Oslo.

Kilder på internett

Capel Primary writing assessment. Adapted from. Ros Wilson Raising standards in writing: <http://www.kented.org.uk/ngfl/subjects/literacy/roswilson/index.htm>

Early BSL development. http://www.ucl.ac.uk/HCS/research/EBSLD/check_list/

Kartlegging av språkoansker: <http://folk.uio.no/aregio/kartleggingsp.htm>. Nedlastet juni 2007

LURT: www.lurt.alt.hist.no. Nedlastet mars 2007

Tegnspråkfonter: www.statped.no/moller

Tone fortellingene: www.hunstadskole.no/tonfortelling/om_Tone.html

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte*. 2006
http://www.udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=137197

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i norsk tegnspråk*. 2006
http://www.udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=137197