

På vei til å bli en god Leser

Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos hørselshemmete barn

Til bruk i før- og grunnskole

Patricia Pritchard & Torill Solbø Zahl

Revidert 2018

Omslagsbilde: Irene Landa

Forord

I denne versjonen fra 2018 er det foretatt vesentlige omstruktureringer, suppleringer og oppdateringer, og den bør ikke brukes sammen med tidligere versjoner.

Materiellet kan lastes ned i enkelte deler, men vi anbefaler å lese introduksjonen (side 4) før man ta en enkel del i bruk. Klikk her for å lese ulike deler av materialet:

- [Introduksjon](#)
- [Sjekkliste A - En generell oversikt over utvikling av lese- og skriveferdigheter](#)
- [Sjekkliste B. Kommunikativ kompetanse](#)
- [Sjekkliste C. Utvikling av leseferdigheter](#)
- [Sjekkliste D. Nivåer i utvikling av skriftspråk](#)

Klikk her for å gå til:

- [Sjekkliste B1. Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk \(NTS\)](#)
- [B2. Kartlegging av norsk talespråkutvikling hos hørselshemmete barn](#)

Klikk her for å gå til forskjellige vedlegg:

- [Vedlegg 1. Aktiviteter for opplæring i lesing og skriving. Fra det begynnende til det modne stadiet for hørselshemmede barn og unge.](#)
- [Vedlegg 2. Bokstavinnlæring og hørselshemmede elever](#)
- [Vedlegg 3. Å lese er mer enn å lydere bokstaver](#)
- [Vedlegg 4. Til eleven. Mine lesestrategier](#)
- [Vedlegg 5. Kartlegging av hørselshemmede barn med CI i hørende miljøer](#)

Dette materialet er til dels en oversettelse av engelskspråklig kartleggingsmateriell med tilrettelegging etter norske forhold, men også med forfatterens tilføyelser både fra deres egne erfaringer i klasserommet og fra 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 hørselshemmete barn og hos hørende barn av døve foreldre (KODA).

Forfatterne takker Gallaudet University for deres tillatelse til å basere en stor del av dette arbeidet 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 som har gitt av sin tid og kunnskap i utvikling av dette materialet må takkes, spesielt Thor-Arne Nilsen, Svein Arne Storesund og Kari Larsen. Takk også til professor Arnfinn M. Vonen, HIOA, for verdifulle tilbakemeldinger. Illustrasjonen på forsiden er tegnet av Irene Landa, Landa Design, Karmøy.

Audiopedagog Patricia Pritchard cand polit
Audiopedagog Torill Solbø Zahl cand ed
Bergen 2018

Innhold

Introduksjon. Kartlegging og tilpasset opplæring	4
Elevgruppen	5
Hørselshemmete barn og bimodal tospråklighet	5
Litt om cochlea implantat (CI).	6
Hva er kommunikativ kompetanse?	7
Å arbeide med kartlegging og <i>På vei til å bli en god leser</i>	7
Sjekkliste A. En generell oversikt over utvikling av lese- og skriveferdigheter	10
A. Kartleggingsark for utvikling av lese- og skriveferdigheter	22
Sjekkliste B. Kommunikativ kompetanse	24
B. Kartleggingsark: Kommunikativ kompetanse	41
Sjekkliste B1. Kartlegging av norsk tegnspråk	42
B1. Kartleggingsark. Tidlig norsk tegnspråkutvikling	54
Beskrivelse av tegnspråkutvikling hos barn av døve foreldre	56
Tegnspråk og det europeiske rammeverket (CEFR)	58
Liste B2. Kartlegging av norsk talespråkutvikling hos hørselshemmete barn	58
Sjekkliste C. Utvikling av leseferdigheter	63
Sjekkliste D. Nivåer i utvikling av skriftspråk	75
Individuell lese- og skriveferdighetsprofil eller årsrapport	85
Individuell lese- og skriveferdighetsprofil	87
Å tilpasse lesestoff til elevens lesenivå	88
Gjenfortellingsveiviseren	91
Spørreskjema om lesing for eleven og foresatte	93
Vedlegg 1. Aktiviteter for opplæring i lesing og skriving	97
Vedlegg 2. Bokstavinnlæring og hørselshemmede elever	111
Vedlegg 3. Å lese er mer enn å lydere bokstaver	112
Vedlegg 4. Til eleven. Mine lesestrategier	115
Vedlegg 5. Kartlegging av hørselshemmede barn med CI i hørende miljøer	117
Referanseliste	120
Ordliste	123

Introduksjon. Kartlegging og tilpasset opplæring

Systematisk kartlegging er en forutsetning for at lærere kan gi tilpasset opplæring i barnehagen og i skolen. Det har vært stor mangel på et helhetlig kartleggingsmateriell som kan benyttes av lærere til hørselshemmete barn og unge 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.

Kartlegging er en forutsetning for å imøtekomme målsettingen om vurderbare måloppnåelser hos eleven. *På vei til å bli en god leser* skal brukes av et team som observerer den hørselshemmete i naturlige situasjoner.

Kartlegging kan foregå på mange måter. Det finnes tester der testleder må ha testsertifikat for å kunne foreta testing, for eksempel språk- og evnetester som ITPA, Reynell, og WPPSI / WISC V. Det finnes også verktøy for en mer dynamisk kartlegging/observasjon, for eksempel. TRAS, Språk 4/Språk 5 - 6/Språk 6 - 16. (Se liste B2 side 58.) Dessuten kan den erfarne pedagog ta i bruk ulike observasjonsteknikker og måleteknikker for å kartlegge elevers funksjonsnivå på ulike områder. På det grunnlaget beskrives elevens nærmeste utviklingssone. Fram til nå har hver enkelt pedagog til hørselshemmete elever utviklet sitt eget kartleggingsmateriell eller tatt i bruk materiell utviklet for hørende elever. Begge metodene kan ha sine styrker, men de har også sine svakheter.

På vei til å bli en god leser er utviklet spesielt for å kartlegge språkferdigheter hos målgruppen barn og unge med hørselshemming. Materiellet beskriver utviklingsstadier og er ikke aldersavhengig. Det betyr at det kan brukes så vel i en barnehage som i voksen opplæring.

Betegnelsen hørselshemmet brukes her som en fellesbetegnelse for barn med alle typer og grader hørselstap. Gruppen hørselshemmet deles i to grupper:

- Tunghørte: De som har utbytte av sin hørselsrest og utvikler talespråk via tilegnelse. Ofte omtaler de seg selv som hørselshemmet.
- Døve: De som ikke kan oppfatte talespråk, og som av den grunn kun kan utvikle talespråk via undervisning.

Døve barn med CI vil i varierende grad ha tilgang til talespråk og noen vil kunne tilegne seg talespråk.

På vei til å bli en god leser er til dels en oversettelse av engelskspråklig kartleggingsmateriell med tilrettelegging etter norske forhold, men er også basert på forfatternes egne erfaringer i klasserommet og fra nyere forskning. Verktøyet har sitt utspring i et sosiokulturelt læringssyn hvor læring er sett på som en aktiv, sosial, reflekterende prosess hos eleven (Wittrock, 1979). Læring skjer i sammenhengende, komplekse kontekster og er påvirket av indre motivasjon og er dessuten avhengig av multi-intelligenser (Gardner, 1983).

Elevgruppen

Hørselshemmete barn og unger er en svært 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 å kommunisere utelukkende på norsk talespråk, og barn der foreldrene har valgt bimodal tospråklighet.

Variasjonene er store når det gjelder barns grad av hørselstap, tidspunktet for hørselsnedsettelsen og når den ble oppdaget, type høretekniske hjelpemidler tatt i bruk og barnets utbytte av dem, om barnet har tilleggsvansker, familiens og omgivelsenes språkbruk og språkkompetanse, barnehagers og skolars erfaring og kompetanse og veldig mye annet.

På grunn av de svært ulike oppvekstbetingelser er det utfordrende å beskrive språkutvikling hos hørselshemmete barn. Men forsøket på å starte et slikt arbeid muliggjøres av at flere forskere i andre land, hovedsakelig de engelskspråklige, har beskrevet den gode tospråklige utvikling. Slikt materiell danner mye av grunnlaget for det arbeidet som presenteres her.

Hørselshemmete barn og bimodal tospråklighet

Siden 1997 har hørselshemmete elever i den norske grunnskolen hatt 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 også egen læreplan i norsk tegnspråk og rett til å bli undervist i og på norsk tegnspråk (NTS).

Læreplanen (2013) beskriver følgende formål med fagene Norsk for hørselshemmede og Norsk tegnspråk: «... sammen utgjør disse to språkene det nødvendige grunnlaget for en opplæring av elever som skal bli funksjonelt tospråklige i det norske samfunnet.» En bimodalt 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.

Den bimodale tospråkligheten til hørselshemmete består av et tegnspråk i tillegg til et talespråk med tilhørende skriftspråk. Språkene er formidlet og oppfattet på to ulike måter eller modaliteter: tegnspråk er et språk for øyet og er et visuelt-gestuet språk, og norsk talespråk er et språk hovedsakelig for hørselen og beskrives som et oralt-auditivt språk (Pritchard & Zahl, 2013). Dette at språkene uttrykkes på ulike måter, ved to ulike modaliteter, gjør denne tospråkligheten til bimodal og skiller seg dermed fra annen tospråklighet.

Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk er i bruk av flere enn hørselshemmete her i landet. Det kan eksempelvis dreie seg om foreldre til og andre familiemedlemmer av hørselshemmete barn, fagpersoner innenfor det hørselsfaglige og tegnspråktolker. Disse gruppene har gjerne hatt en sekvensiell tospråklig utvikling. Det vil si at de har lært norsk tegnspråk i voksen alder. Men det er også en gruppe hørende barn som 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 samtidig. For barn som er hørselshemmet er det også både gunstig og mulig å lære to språk (Fitzpatrick, 2016). Det finnes ingen empiriske data som motsier dette (Marschark, Rhoten & Fabich, 2007). Det er heller ingen bevis for at tegn hindrer utvikling av talespråk (Davidson, Lillo-Martin, Chen Pichler, 2013). Det hørselshemmete barnet kan tilegne seg NTS naturlig 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 kommunikasjonspråk har de beste forutsetningene også for å bli gode lesere. Årsaken til det finner vi i den evnen barnet da har til å forholde seg til innholdet i det de leser.

Barn som kan flere språk har mulighet til å kommunisere på flere språkarenaer. Når hørselshemmete barn henvises til enspråkligheten norsk, fratas de den gode sjansen de har til språklig og sosialt mangfold og erfaring. De fratas også muligheten til en problemfri kommunikasjon uavhengig av situasjonen og samtalepartnerne.

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 og krever, enten det er å bruke tegnspråk, tale med tegnstøtte, eller tale.

Styrken ved bimodalt tospråklig opplæring er at den gir hver enkelt hørselshemmet elev muligheter til å kommunisere i mange ulike sammenhenger og i gunstige og ugunstige situasjoner, 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 barn kan for eksempel være lette og moderate tunghørte barn som bruker høreapparater og døve barn med CI.

Litt om cochlea implantat (CI).

Nyere forskning viser at årsaken til døvheten hos den enkelte kan påvirke hvor godt utbytte barnet vil ha av CI (Janeschik, Teschendorf, Bagus, Arveiler-Harbeck, 2013). Denne kunnskapen bør ha konsekvenser for språkvalg og undervisningstilbud som gis den enkelte for å sikre barnets helhetlige utvikling. Det vil si å ta i bruk bimodal tospråklighet for å sikre barnets språkutvikling på kort og lengre sikt.

Dagens internasjonale forskning viser at døve elever med CI ser ut til å utvikle gode leseferdigheter på de tidligste årstrinnene fram til 4. klassetrinn. Men denne læringskurven flater ut med alderen, sammenlignet med jevnaldrende, normalthørende elever. Ved 16 – 17 årsalderen kan leseferdighetene til hørselshemmede ungdommer med CI være opptil 2 år forsinket (Geers, Tobey, Moog

& Brenner, 2008). Årsakene til dette kan være mange og må undersøkes nærmere. Men mulige årsaker kan være at elevens ordforråd og lesestrategier ikke utvikles i takt med skolens faglige krav. En annen årsak kan være mangel på kommunikative erfaringer og mangel på kontinuerlig og systematisk leseundervisning (Charlesworth, Charlesworth, Raban & Rickars, 2006). Det kan bl.a. også være for stor tiltro til virkningen av det høretekniske utstyret og for lite tilgang til klasserommets språklige aktiviteter (Marschark et al, 2007).

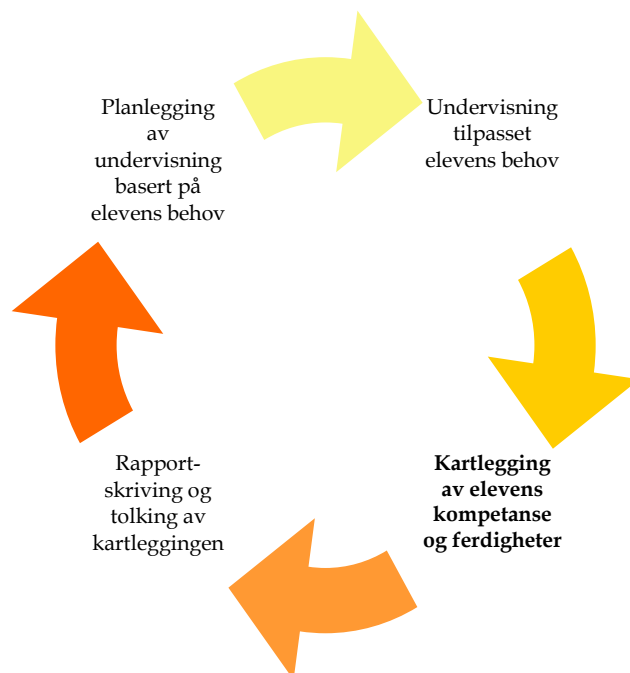
Uansett hvilke språkkoder som er tatt i bruk og grad av hørselstap, er det viktig at pedagoger dokumenterer barnets utvikling av kommunikativ kompetanse og lese- og skriveferdigheter. Det danner en basis for tilrettelegging og planlegging av undervisningen og er nødvendig hvis barnet skal få en optimal opplæring. Ingen hørselshemmete barn har råd til at de voksne inntar en «vent og se» -holdning.

Hva er kommunikativ kompetanse?

Kommunikativ kompetanse omfatter alt som har med kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket, inkludert kunnskap om hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger. **Når vi sier «språk» mener vi talespråk, norsk tegnspråk og norsk skriftspråk.** Kommunikativ kompetanse er viktig å kartlegge fordi det å kunne samhandle uanstrengt med omgivelsene uansett situasjonen, danner grunnlaget for en sunn utvikling og blant annet gode lese- og skriveferdigheter og faglig framgang hos alle barn.

Å arbeide med kartlegging og *På vei til å bli en god leser*

Kartlegging bør begynne så tidlig som mulig, allerede i barnehagen, men det er aldri for sent. Det er en kontinuerlig prosess, som vist i illustrasjonen.



Proessen i kartlegging og tilpassing av opplæring

Teamarbeid: Kartleggingsarbeidet utføres av et team. Teamet bruker sjekklister og observerer barnet. Mer enn én person må observere: jo flere som er med, desto større gyldighet og pålitelighet vil resultatene ha. I sjekklistene står det hva teamet skal se etter i naturlige situasjoner. Teammedlemmene må kunne barnets språk.

De foresatte er en viktig og høyst nødvendig del av kartleggingsteamet. Foreldrene må få informasjon om området som kartlegges og bør være involvert i arbeidet hvis de ønsker det.

Sjekklistene: Det er mulig å laste ned enkeltstående sjekklister fra dette store kartleggingsverktøyet. Teamet arbeidet med én sjekkliste om gangen over en periode som er avtalt på forhånd. Arbeidet krever at teamet som arbeider med det hørselshemmete barnet tar seg tid til å sette seg inn i sjekklisten som skal brukes og diskuterer seg fram til en felles tolkning og forståelse av det de skal se etter.

Årsplan og planlegging: Det er ikke nødvendig å kartlegge alle utviklingsområder samtidig. Det blir for omfattende og tidkrevende. Det anbefales at lærerne og de foresatte lager en årsplan som viser i hvilken rekkefølge og når de skal kartlegge de forskjellige områdene, hvem som har ansvar for hva, og hvordan data skal samles inn (på papir eller digitalt).

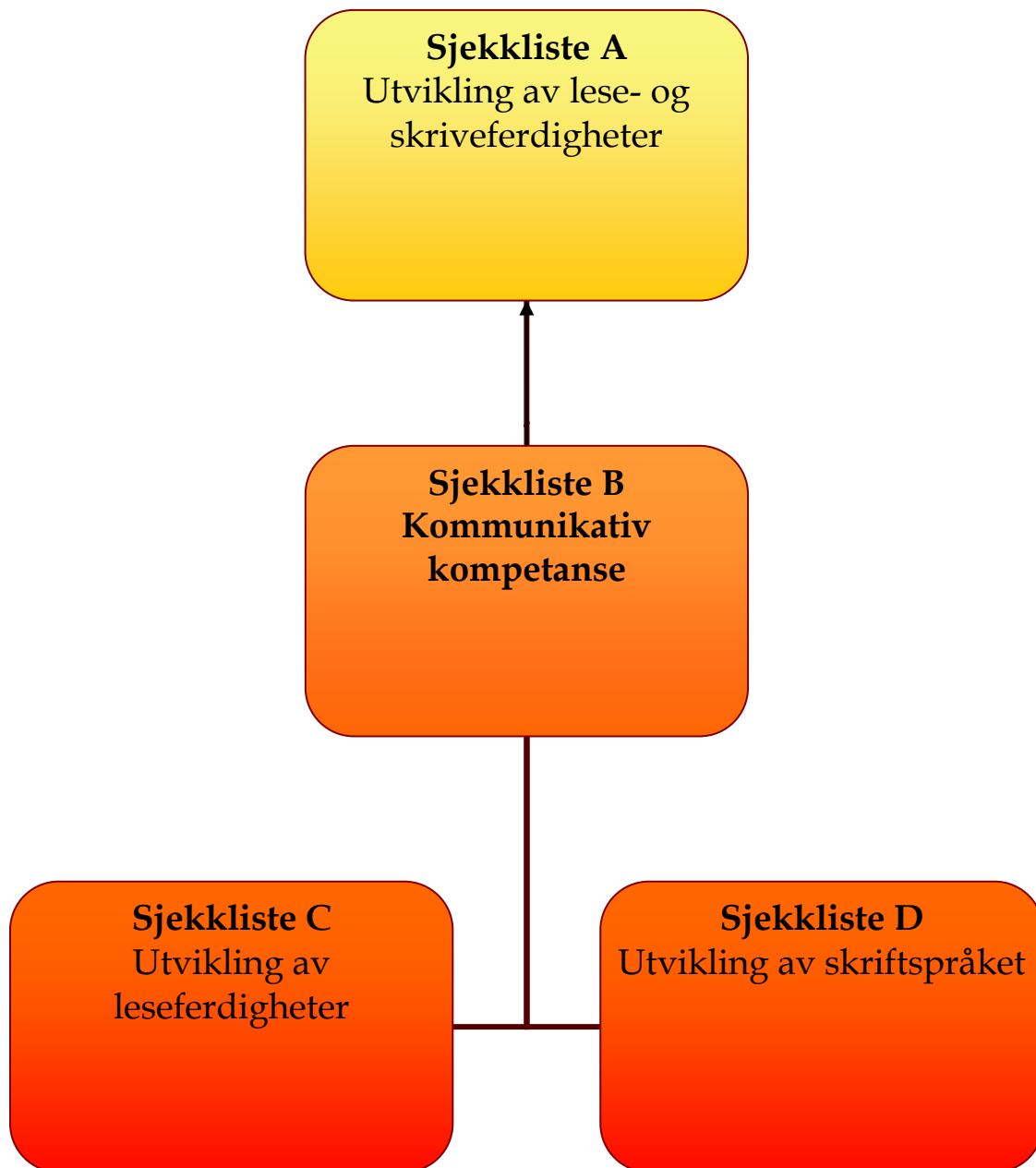
Resultater: Underveis vil man kanskje oppdage områder hvor man trenger å sette i verk tiltak omgående. I slutten av året skal man ha samlet nok informasjon til å lage en oppsummering i form av en *individuell lese- og skriveferdighetsprofil*, (side 85). Det gjelder også for førskolebarna. Resultatene av kartleggingen må oppbevares forskriftsmessig i en elevmappe, slik at man får en langsiktig oversikt over barnets utvikling gjennom årene og dermed avdekker om utviklingen går for sakte, er ujevn eller stopper opp.

Det viktige er at resultatene analyseres og brukes i planlegging og tilrettelegging av undervisning. De kan også brukes i foreldre- og elevsamtaler, i rapportskriving osv. Funnene fra kartleggingen skal sikre at det hørselshemmete barnet får en tilpasset opplæring og en jevn, kontinuerlig utvikling.

Å komme i gang: Kartleggingen starter med å lage en generell oversikt over barnets utvikling i *Sjekkliste A. Utvikling av lese- og skriveferdigheter*. (side 10). Det vil vise seg ganske snart at det er behov for mer detaljert informasjon fra andre sjekklister, som dermed må hentes. Alle sjekklistene vises i illustrasjonen nedenfor og er:

- *Sjekkliste B* (side 24) er en kartlegging av barnets **kommunikative kompetanse**, en kompetanse som må være tilstrekkelig utviklet før man iverksetter lese- og skriveopplæringen
- *Sjekkliste C* går mer i dybden på utvikling av **leseferdigheter** (side 63). Den kartlegger også det som må være på plass før den formelle leseopplæringen begynner.
- *Sjekkliste D* brukes for å gå mer i dybden på elevens **skriveferdigheter** (side 75).

I tillegg kan det være ønskelig å kartlegge utvikling av norsk tegnspråk og talespråket. Se Sjekkliste B1 (side 42) og B2 (side 58).



En oversikt over oppbyggingen av kartleggingsmaterialet

Sjekkliste A. En generell oversikt over utvikling av lese- og skriveferdigheter

Formål: Sjekkliste A gir en generell oversikt over ferdigheter og kompetanser barn trenger for å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter, og den viser hvor langt barnet er kommet i sin utvikling av 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 hørselshemmete elever, og ingen nivåer kan hoppes over:

1. det gryende nivået (side 11)
2. det begynnende nivået (side 13)
3. mellomnivået (side 16)
4. det modne nivået (side 19)

Barnet må vise kompetanse i alle områdene på et nivå for å garantere suksess på det neste nivået. De seks områdene som er beskrevet i *Sjekkliste A* er: kommunikativ kompetanse, skrive- og leselyst, kunnskap om tekst/lesestrategier, kunnskap om skriftspråk, samhandling under lese- og skriveaktiviteter og utvikling av skriveferdigheter.

En stjerne (*) i *Sjekkliste A* viser til andre sjekklister som hjelper læreren til å kartlegge mer detaljert andre spesifikke områder. Resultater derfra føres på Sjekkliste A etter hvert som man jobber med de andre ulike observasjonene og sjekklistene gjennom året.

Å komme i gang: Kopier et skåringsark (side 22-23) til hver elev og sjekklisten for det utviklingsnivå som er aktuelt. Imidlertid, er det viktig at selv om alderen til barnet skulle tilsa at han bør kunne lese, skal man sjekke at alt på det gryende nivået er på plass.

NB: Begrepet «muntlig» brukes her som en betegnelse på direkte, ansikt-til-ansikt kommunikasjon, enten den foregår på tegnspråk, talespråk eller ved hjelp av tegn-til-tale.

Resultater: Kompetanser eleven viser, dokumenteres på skåringsarket side 22 – 23 slik:

tomt felt = barnet trenger å lære

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

fargelagt felt = barnet bruker alltid og på riktig måte

1. 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 nivåene 2 – 5 på *Sjekkliste B for kommunikativ kompetansene* *.
3. Ved slutten av denne utviklingsfasen har barnet nådd nivå 5 på *Sjekkliste B for kommunikativ kompetanse* *.

* B. *Sjekkliste for kommunikativ kompetanse* side 41.

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 kan og har glede av å gjenkjenne ordbilder og logoer, for eksempel navn og skilt.

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 (for eksempel 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, for eksempel ved at barnet refererer til eller henter frem noe som er skrevet tidligere.
4. Barnet kan bokstaver og/eller si navn på noen bokstaver*.
5. Barnet har noe forståelse for noe av skriftspråkets konvensjoner for eksempel hvordan man håndterer en bok og at skriveretning er et lineært fenomen*.
6. Barnet gjenkjenner ordbilder og symboler, for eksempel 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 å ha avlest eller hørt den flere ganger.

*C. *Sjekkliste for leseferdigheter* side 63.

Bruk av forkunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker sin forkunnskap til å forstå betydningen av det som leses til ham, for eksempel skilt og andre skriftlige tekster i miljøet, fortellinger m.m.
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 en-til-en samtaler 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 for eksempel liksomhandlelister, billetter, skilt, bøker og brev.
2. Barnet liker å se andre skrive noe om seg selv, for eksempel å få skrevet navnet sitt, lister med navn på venner og familie.
3. Barnet liker å tegne og skrible og inkluderer elementer fra konvensjonelle bokstaver for eksempel sirkler og loddrette streker.

Begreper om skriftspråk

1. Barnet kan kalle det å tegne kruseduller for «å skrive».
2. Barnet utforsker skriftspråk gjennom observasjon av andre og egen tolking av skrift gjennom aktiviteter som skribling, tegning og «liksomskrivning».

Skriftlig arbeid

1. Barnet produserer kruseduller.
2. Barnet kan demonstrere lekeskriving, for eksempel lage kruseduller som skal ligne på sammenhengende skrift.
3. Barnet dikter opp egne «lekebokstaver» blandet sammen med bilder, lager for eksempel 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, lager for eksempel forskjellige oppstillinger som ligner på ord.
6. Ved slutten av denne fasen, viser barnet skriveferdigheter på minst nivå 2 på sjekkliste *D. Nivåer i utvikling av skriftspråk**.

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

Samhandling under skriveprosessen

1. Barnet samarbeider med andre, jevnaldrende og voksne, om skrive- og tegneprosjekter, for eksempel 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 eksperimentere med skriveredskaper sammen med andre, jevnaldrende og voksne, liker for eksempel å planlegge og diskutere arbeidet underveis.

2. Det begynnende nivået 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 eller 6+ *Sjekkliste B for kommunikativ kompetanse**.

* *Sjekkliste B kommunikativ kompetanse* side 24.

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 for fornøyselsens skyld.

Tekstkunnskap og leseforståelsesstrategier

1. Barnet kan alle bokstaver med tegn og/eller bokstavens navn og munnformen og/eller språklyden*.
2. Barnet har en økende forståelse av skriftspråkets konvensjoner*.
3. Barnet gjenkjenner ordbilder av ord som ofte er i bruk*.
4. Barnet leser tekst som finnes i miljøet, for eksempel skilt og lignende og enkle skriftlige beskjeder.
5. Barnet lyderer og leser nivåtilpassete tekster.
6. Barnet begynner å bruke forskjellige leseforståelsesstrategier for å finne tekstens mening, for eksempel begynner å integrere både mening, språkkunnskap og bilder*.
7. Barnet kan gjette betydning av et ord ut fra sammenhengen.
8. Barnet begynner å forstå morfologi, det vil si hvordan et ord er satt sammen med prefiks og suffiks.
9. Barnet har sansen for en fortellings oppbygging, det vil si begynnelse, handling og slutt.
10. Barnet kan beskrive hvor en handling i en fortelling har skjedd hvis bedt om det.
11. Barnet snakker om karakterene i en fortelling hvis bedt om det.
12. Barnet kan gjenfortelle en kjent fortelling uten støtte fra boka*.

* *C. Sjekkliste for utvikling av leseferdigheter* side 63.

Bruk av forkunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker egen forkunnskap for å forstå en tekst, for eksempel 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 oppdiktete 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 kan, i noen tilfeller, den motoriske utviklingen hemme barnet i å produsere.
3. Barnet liker å produsere skriftlige produkter eller tegninger, for eksempel fortellinger, skilt og bilder.
4. Barnet vil dele sine skriftlige produkter og søker et publikum.

Begreper om skriftspråk

1. Barnet viser forståelse for at fortellinger kan bli skrevet ned, skriften kan bli lest igjen og igjen, og tanker kan skrives ned.
2. Barnet begynner å vise forståelse for hvordan bøker og fortellinger er bygget opp det vil si enkel struktur på en fortelling, tittel, kapitler osv.
3. Barnet viser kunnskap om alfabetet, det vil si 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, det vil si 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, for eksempel bruk av lyddrett ortografi, gryende konvensjonell stavemåte.

Skriftlig arbeid

1. Barnet bruker fremdeles bilder for å planlegge og/eller utdype en tekst.
2. Barnet bruker konvensjonell staving eller lyddrett ortografi eller en blanding som leseren må stave seg gjennom for å forstå.
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**.

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

Utvikling av skriveferdigheter

1. Barnet skriver om personlig erfaring, for det meste «her og nå» uten å lage en disposisjon.
2. Barnet tegner bilder for å skape eller uttrykke ideer, og snakker om disse mens han skaper en tekst.
3. Barnet er ikke nødvendigvis opptatt av det ferdige produktet. Skrivning og tegning er en verdifull aktivitet i seg selv. Barnet er heller ikke nødvendigvis opptatt av om mottakeren forstår det som er blitt laget.
4. Barnet er avhengig av å kopiere modellen til en voksen og sin egen kunnskap fra kjente tekster.
5. Barnet kan lese høyt sin egen fortelling og underveis tilføye noe, eller hvis andre leser barnets tekst kan han 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 konstruktive tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter.

3. Mellomnivået 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 eller 6+ på *Sjekkliste B for kommunikativ kompetanse**. Ved slutten av denne fasen har barnet nådd nivået 6+.

**Sjekkliste B for kommunikativ kompetanse side 24.*

Leselyst

1. Barnet leser for fornøyselsens 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 antall ord som han kan.
3. Barnet leser ulike type tekster.
4. Barnet klarer å lese aldersadekvate lærebøker.
5. Barnet bruker varierte lesestrategier for å forstå tekstens mening, for eksempel finnerhovedtema, årsak, konsekvens og handlingsrekkefølge*.
6. Barnet viser en relevant og balansert bruk av lesestrategier*.
7. Barnet har økende ferdigheter i å forstå et ords betydning ut fra sammenheng og ordanalyse*.
8. Barnet kan gjenfortelle en fortelling eller fra en fagtekst som han har lest*.
9. Barnet kan fortelle om en teksts oppbygging, karakterutvikling, handling og setting når han blir bedt om det*.

**C. Sjekkliste for leseferdigheter side 63.*

Bruk av forkunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker egen forkunnskap i forståelse av en tekst, assosierer for eksempel det han leser med egne erfaringer.
2. Ut fra forkunnskap og erfaringer kan barnet lage gode forutsigelser/gjettinger 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 villig til å snakke om betydningen av eget arbeid og andres arbeid.
4. Barnet forventer at andre vil 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, for eksempel tanker og hendelser, og for å klargjøre instruksjoner og detaljer i en fortelling.
3. Barnet begynner å forstå at skriftlig arbeid er en prosess med flere økter, for eksempel planlegging og ideutveksling, disposisjonsskriving, skriving og omskriving.
4. Barnet begynner å tilegne seg et begreps- og ordforråd som gjør at han kan snakke om skriving og om skriveprosessen.
5. Barnet begynner å forstå ulike type tekster og forskjellige sjangerkrav.
6. Barnet forstår mer om bestanddelene i bøker, for eksempel innholdsfortegnelse, kapitler og omslagstekst. Barnet forstår hvorfor man bruker konvensjoner i skriftspråk, for eksempel sitat, utropstegn, titler og avsnitt.
7. Barnet gjør bruk av sitt visuelle minne for å gjenkjenne og skrive ord som er automatisert.
8. Barnet viser forståelse for stavereregler, bruker stadig mer konvensjonell ortografi og vet hvordan han skal finne riktig stavemåte, for eksempel 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, for eksempel er teksten ofte bundet sammen med «og» og «så».
2. Barnet bruker kjente tekstoppbyggingsmønstre lært fra bøker med tradisjonelle begynnelse og avslutninger.
3. Barnet har gode ferdigheter i håndskrift, som utføres på en avslappet måte, og begynnende bruk av tastatur.
4. Barnet bruker riktig tegnsetting og konvensjoner, for eksempel mellomrom, punktum, stor bokstav og anførselstegn, og eksperimenterer med mer avanserte tegnsettingskonvensjoner.
5. Barnet bruker riktig stavemåte for de mest vanlige ordene, men noe kan fremdeles være skrevet feil eller lydrett.
6. Ved slutten av denne fasen, viser barnet skriveferdigheter på nivå 7 på D.
Nivåer i utvikling av skriftspråk.*

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

Utvikling av skriveferdigheter

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, det vil si barnet bruker språk for å utvikle ideer.
3. Etter hvert som barnet bruker skriftspråk mer flytende, blir det mindre drøfting under selve skrivearbeidet.
4. Barnet arbeider iherdig under skrivearbeidet og tilføyer stadig nye momenter.
5. Barnet leser korrektur, gjør endringer 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 rette på 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 formidlingen og av teksten som før.

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 konstruktive tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter.

4. Det modne nivået

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 B for kommunikativ kompetanse**, og ved slutten av denne fasen har barnet nådd nivået 7.
- * *Sjekkliste B for kommunikativ kompetanse* side 24.

Leselyst

1. Barnet leser for fornøydelsens 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 type tekster.
5. Barnet forstår lesestoff med økende kompleksitet.
6. Barnet bruker effektivt og riktig forskjellige leseforståelsesstrategier, for eksempel finner hovedtema, leser mellom linjene, oppsummerer*.
7. Barnet bruker lesestrategier som involverer bruk av forkunnskap, kunnskap om norsk syntaks og morfologi, kan gjenkjenne ord visuelt og bruker lydering. Bruken skjer fort og med selvtillit og barnet velger strategi i forhold til teksten*.
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 fagtekster. Kan oppklare misforståelser*.

* *Sjekkliste C for leseferdigheter* side 63.

Bruk av forkunnskap i leseprosessen

1. Barnet bruker forkunnskap til å evaluere hva han leser, for eksempel meninger, holdninger, trekke konklusjoner fra fakta og informasjon.
2. Ut fra forkunnskap 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 og gjør det med selvtillit.
2. Barnet liker utfordringene ved å skrive ulike type tekster.
3. Barnet liker å skrive for seg selv og andre.
4. Barnet liker å skrive sakprosa til ulike formål, like godt som skjønnlitterære tekster.
5. Barnet har en økende grad av kontroll over skrivearbeidet sitt, for eksempel ved at han bruker et nyansert språk, skaper drama gjennom dialog og utdyper ved å tilføye 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, for eksempel lage notater og logg.
3. Barnet forstår forskjell mellom objektiv og subjektiv skriving.
4. Barnet kjenner til flere sjangere og 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 litterært språk og blir mer avansert i bruken av det.
7. Barnet utvikler en mer kompleks forståelse for effektiv skriving, for eksempel gode innledninger og stigende klimaks.
8. Barnet utvider kunnskap om skriftlige konvensjoner for eksempel tegnsetting som kolon, semikolon og tankestrek m.m.
9. Barnet utvikler kunnskap om rettskriving basert på visuelt minne, regler og stavemønstre. Barnet mestrer uregelmessige stavemåter, utvider det automatiserte ordforrådet og kontrollerer for stavefeil på egenhånd. Bruker hjelpemidler som ordbøker og rettingsprogrammer.

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 setningsbygning, og gir presis informasjon.
3. Barnet kan begynne i midten av en tekst og skrive innledningen senere.
4. Barnet er kompetent i bruken av håndskrift og PC-tastatur.
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 skriveferdigheter

1. Barnet har ingen klare grenser mellom planlegging, kladden og redigering – går fram og tilbake mellom fasene for å utvikle det skriftlige produktet, også ved hjelp av IKT.
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, men 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 konstruktive tilbakemeldinger til andre angående deres skriftlige produkter.

A. Kartleggingsark for utvikling av lese- og skriveferdigheter

Elevers navn: _____ Årstrinn: _____

Kompetanser innen et utviklingsområde kan markeres med:

tom = trenger å lære

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

fargelagt = 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 leseforståelsesstrategier	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 forkunnskap 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
			6	6
			7	7
			8	8
			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 skriveferdigheter		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

Sjekkliste B. Kommunikativ kompetanse

Hvor god barnet er til å kommunisere med andre danner grunnlaget for blant annet utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. Det kalles kommunikativ kompetanse og omfatter ikke bare uttale eller tegnutførelse, vokabular og grammatikk. Det handler også om strategivalg i bruk av språket i ulike situasjoner og til ulike formål.

Vurdering ved hjelp av denne sjekklisten, 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 bør gjelde for hørselshemmete barn, men fordi nærpersoner kan ha lite erfaring med denne gruppen, kan det være behov for en sjekkliste som denne for å hjelpe i evalueringen av barnets språklige utvikling.

De fleste døve barn bruker cochleaimplantat (CI) i dag, men vi har fremdeles lite empirisk data om hvordan samspill av flere faktorer påvirker CI barnas utvikling. Det er stor variasjon i hvor stort utbytte den enkelte har av sin CI. Derfor trenger vi denne kartleggingen for å sikre utviklingen av den grunnleggende kommunikative kompetansen som er så viktig for blant annet utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Sjekkliste B kan være en pekepinn som viser hvilke områder innenfor kommunikasjon man trenger å fokusere på og arbeide med. Normalt vil utviklingen skje raskere på de lavere nivåene og saktere etter hvert som barnet modnes og blir tenåring.

Hvis denne kartleggingen viser alvorlig avvik eller forsinkelser i barnets kommunikative kompetanse og språkutvikling, må mer formelle tester brukes for å avdekke årsaksforhold. Men som en rettesnor kan man si at hvis barnet har vært i et bimodalt tospråklig miljø i 3 år, og sammenlignet med andre hørselshemmede jevnaldrende likevel viser forsinket språkutvikling, er det et klart signal på avvik. Utredning med tanke på spesifikke språkvansker må settes i gang, og deretter eventuelle tiltak.

Bruksveiledning for *Sjekkliste B*

Som tidligere nevnt opprettes det et kartleggingsteam. Kartleggingsteamet som bruker *Sjekkliste B* diskuterer sin tolking av sjekklistenes spørsmål. Emner som teamet trenger kunnskap om er teorier om språktilegnelse, språkutviklingsstadier og språkvurdering. Hvordan teorier og informasjon brukes i forhold til tegnspråk og talespråk bør også diskuteres. Er barnet primært tegnspråkbruker må en morsmålsbruker inkluderes i kartleggingsteamet.

- Teamet diskuterer sjekklistene (side 29- side 40)
- Teamet observerer barnet over tid og i varierte, naturlige, frie, sosiale situasjoner.
- Observer barnet i strukturerte, faglige samhandlinger

- Observer barnet i samhandling med fremmede. (De som barnet samtaler med må kunne barnets språk flytende.)
- Skåringsarket, side 41, brukes for å gi en oversikt over barnets utvikling.

Hovedområder i barnets kommunikative 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 B ser på følgende områder av barnets pragmatiske språkbruk:

1. Referanse: Dette området fokuserer på barnets voksende evne til å referere til og dermed kommunisere om verden omkring seg ved hjelp av språk. Det inkluderer barnets evne til å referere til hendelser i fortid, nåtid og framtid, bruk av pronomen og å kunne uttrykke og referere til ideer, hypotetiske situasjoner, fantasi, følelser og abstraksjoner.

2. Innhold: Hvilke emner er barnet i stand til å diskutere, for eksempel personer, gjenstander, hendelser, sammenhenger og følelsesmessige forhold. 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, følelser eller interesser, sammenheng mellom årsak og virkning og abstrakte ideer. Det vil oppstå en del overlapping mellom punktene referanse og innhold.

3. Å skape sammenheng(kohesjon): I hvor stor grad kan barnet tilpasse seg til andres språkbruk og koble seg til en samhandling, og være en aktiv deltaker? Deltakelse begynner i tidlig alder, for eksempel med en adekvat respons på titt-titt-leker, gi og ta leker og lignende. Den modnes etter hvert som evnen utvikles til å kunne delta i flytende samhandling med mer enn to personer, og bruke av sammenhengende ytringer.

4. Språkbruk: Hvor omfattende og vellykket er barnets språkbruk i hverdagen og i ulike sammenhenger? Kan barnet bruke språk utover det å dekke egne behov her og nå? Kan barnet bruke språk til ulike formål som for eksempel 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 og mer komplekse bruksområder.

5. Form: Hvilken struktur har barnets språk og hvor godt utviklet er den? 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 lett forståelig for samtalepartneren.

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

Tallene i sjekklisten viser hvilke nivå og hvilke av de fem områdene man jobber på, for eksempel 3.4 betyr at barnet har nådd utviklingsnivå tre, og vi observerer området som omhandler språkbruk.

Korte beskrivelser av de ulike nivåene

Nivå 0+

Barnet forstår hva andre snakker om og viser det ved å se i den samme retningen som den som snakker. Barnet bruker ikke ord/tegn, men kan gi uttrykk for ubehag, fornøyelse og sinne. Barnet kan også kommunisere på denne måten om ting som tilhører ham og brukes av ham, for eksempel klær. Barnet er med på titt-titt leker, men tar ikke initiativ selv. Han ber om gjenstander ved å strekke seg etter dem, eller ved å åpne/lukke hånden. Han viser til plutselige endringer i miljøet ved å peke eller holde opp en gjenstand slik at alle kan se den. Hoved kommunikasjonsform er strekking, peking, gester, mimikk og ulike gråtelyder.

Nivå 1

Barnet viser til en gjenstand ved å ta på, holde i, se på og peke på. Etterhvert som barnet blir mer mobilt, kommuniserer det om mange flere gjenstander og særlig om mat. Barnet initierer titt-titt og gi-og-ta lek. Barnet hermer etter bevegelser til andre, uten nødvendigvis med det samme formålet. Barnet bruker ikke-verbal kommunikasjon til å påkalle oppmerksomhet til egne behov og for å uttrykke følelser. Barnet bruker lignende bevegelser som i nivå 0+, men flytter blikket fram og tilbake mellom gjenstanden og personen som skal hjelpe. Ved nivå 1+ skal barnet herme etter andres tegn selv om håndform og artikulasjonssted kan være feil. Barnet kan bruke noen få hjemmelagde tegn som har en konsekvent fast mening. (Gradvis begynner barnet å forstå betydningen av kommunikasjon med andre, gjenkjenner ulike ansiktsuttrykk, for eksempel sinne og vennlighet, og reagerer på enkle beskjeder, spørsmål og uttalelser.)

Nivå 2

Barnet bruker ett ords- eller tegnsytringer til å fortelle om hendelser og ting i miljøet. Han bruker språk til å hilse på folk, få oppmerksomhet, be om tjenester og ting og for å protestere. Han bruker språk for å notere når ting er til stede eller når de er borte og dukker opp igjen. Barnet kommuniserer mye mer enn det han faktisk uttrykker ved hjelp av språk: han bruker peking, blikket og å ta på ting for å vise hva han snakker om. Imidlertid overlater barnet til samtalepartneren å finne ut hva som ikke ble sagt. (Gradvis begynner barnet å forstå hva ting i nærmiljøet heter, utvide ordforrådet fra fem til ca. 250 ord/tegn, forstå overbegrep som mat, klær, følge med på enkle fortellinger og snakke/tegne til seg selv mens han leker.)

Nivå 3

Barnet klarer å kommunisere mye mer enn han faktisk sier med ord/tegn, og støtter seg mindre til det fysiske miljøet omkring seg slik som han gjorde på nivå 2. Han bruker korte fraser og setninger. Han kan mange flere ord/tegn enn andre klarer å telle. Barnet kommenterer det han gjør mens han gjør det, og ber om mange tjenester

og ting. Barnet kan navngi mange hendelser og ting på bilder og kan beskrive folk og gjenstander ved deres kjente karakteristikk. Han snakker om hvor ting er, hvor de skal og hvem som eier dem. (Gradvis begynner barnet å forstå enkel syntaks og forstår uttalelser som inneholder mer enn en ide. Han begynner å bruke språk mer enn fysisk aktivitet for å formidle sine behov og ideer, og forstår mer innviklede beskjeder. Barnet begynner å «snakke» mye, t.o.m. når han ikke blir bedt om det. Han stiller spørsmål om hvorfor og hvordan og forteller om det som nettopp har skjedd. Han klarer å følge med på fortellinger som varer fra 10 – 20 minutter og bruker språk i kreativ lek sammen med andre.)

Nivå 4

Barnet snakker om gjenstander i nærmiljøet, hva han skal gjøre eller har tenkt å gjøre. Han snakker om det andre gjør, selv om det ikke berører ham. Han bruker språk for å skape fantasilek. Han kan snakke om flere ting på en gang, klarer å si det meste av det han mener, og utelater sjelden det som bør sies. Han forstår venner og kjente voksne, og de forstår ham. (Gradvis begynner barnet å forstå og bruke språk i forbindelse med begreper som tall, farge, tid, funksjon og plassering. Han begynner også å fortelle om ideer, fortellinger, problemer og følelser, og setter hendelser i riktig rekkefølge. Samtaler kan vare lengre og være mer detaljert enn før, og han stiller spørsmål om «når» og «hva om/ hvis». Han bruker språk for å få oppmerksomhet og knytte sosiale bånd. Det går an å «snakke han til rette.»)

Nivå 5

Barnet forteller kompliserte fortellinger om hendelser i fortiden eller om det som kan skje i fremtiden. Fremmede som er vant med å kommunisere med døde, forstår hun lett, og hun forstår dem t.o.m. når de ikke kjenner til settingen hvor fortellingen finner sted. Barnet kan fortelle om sammenhenger, årsaker, om motsigelser, hvordan ting endrer seg på grunn av noe annet. Hun kan snakke om sin egen kunnskap. Hun bruker språk for å finne ut hva som skjer, hvem som gjør hva, tingenes tilstand og hvorfor ting skjer. Hun kan delta i lange samtaler, hun holder seg til emnet og har mye å fortelle ut fra egne erfaringer, og om det som har forbindelse med temaet for samtalen. (Gradvis begynner barnet å forstå og bruke språk i forbindelse med sortering og klassifisering, i forhold til form, farge, bruksområde m.m. Hun svarer på spørsmål om «hvor lang» og «hvor ofte», og spør hva ord/tegn betyr når hun ikke forstår.)

Nivå 6

Barnet kan kommunisere med hvem som helst om det han selv har gjort eller opplevd. Han kan delta i lange og kompliserte samtaler med fremmede som ikke vet noe om ham eller hva han har lyst til å snakke om. I grupper klarer han vanligvis å følge med på hva andre sier, og kan følge med i en flytende samhandling som er forståelig for alle. Han bruker språk for å påvirke andres ideer, meninger og holdninger. Han bruker språk for å fortelle om alternativer og hva han og andre muligens vil gjøre i ulike situasjoner. (Gradvis begynner barnet å svare på abstrakte, «hva om» spørsmål, bruker mer beskrivelser, og forstår mer detaljerte begreper om tid, motsetninger, likheter og forskjeller, rekkefølge, plassering og bevegelser, årstider, penger og enkel regning.)

Nivå 7

Barnet forklarer sine ideer klart og tydelig. Hun gir nok bakgrunnsinformasjon slik at mottakerne forstår når hun beskriver abstrakte ideer, for eksempel regler i et spill. I en gruppediskusjon klarer hun å følge med i detaljer fra det andre sier. Hun refererer til prinsipper, regler og holdninger for å påvirke andre. Når mottakeren ikke forstår, kan hun ordlegge seg på en annen måte for å skape forståelse. Når hun ikke helt forstår andre, er hun bevisst på hvilken spesifikk informasjon hun mangler. (Gradvis begynner hun å tilpasse språket sitt til samtalepartneren og situasjonen, vurderer kvaliteten av den informasjonen hun får (sannhet og relevans) og egne ytringer. Hun vurderer hvor mye eller lite hun skal si og kan være konsis.)

Å komme i gang: Begynner man å kartlegge et eldre barn som ikke er blitt kartlagt tidligere, start med sjekkliste Nivå 0+. Svar «ja» i betydning alltid, eller «nei». Hvis svaret er «ja» til alt, gå videre til neste nivå. Fortsett slik oppover i sjekklistene inntil svaret er «nei» på en påstand. Begynn her og bruk denne sjekklisten.

Kopier en sjekkliste per barn. En fargelagt rute betyr at man har observert atferden regelmessig. En skravert rute betyr at barnet ikke er konsekvent i sin atferd. En tom rute betyr at atferden ikke er observert. **Plusstegnet brukes hvis over 50 % av påstandene har fått svaret «ja, alltid», men uten at barnet er kommet helt til neste nivået, for eksempel kan man da skrive nivå 2 +.**

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 0+

Hovedområder:

0+.1 = referanse

0+.2 = innhold

0+.3 = å skape sammenheng

0+.4 = språkbruk

0+.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
0+.1	Barnet ser i samme retning som samtalepartneren for å finne ut hva det er snakk om, eller hva partneren peker på.		
0+.2a	Barnet uttrykker behag/ubehag, gleder og sorger (ikke-språklig).		
0+.2b	Barnet kommuniserer (ikke-språklig) om klærne sine eller andre personlige eiendeler, for eksempel gjenstander som han bruker som sko, flaske, leker.		
0+.3a	Barnet følger med på turtakingsaktiviteter (for eksempel Titt-titt leken.) Barnet tar ikke initiativ selv, men viser felles oppmerksomhet og er forventningsfull og entusiastisk.		
0+.3b	Barnet viser at han ønsker å få noe ved å strekke seg etter det, ved å vokalisere, åpne og lukke hånden, og/eller ved å se på gjenstanden.		
0+.3c	Barnet gjør omgivelsene oppmerksom på endringer hun har lagt merke til (for eksempel om barnet mister noe, en person kommer inn eller lignende).		
0+.3d	Barnet håndleder andre for å oppnå egne ønsker for eksempel leder en person til skapet hvor kaken står.		
0+.4	Barnet utnytter ikke-språklige signaler fra andre for å få bli med på samhandling, få oppmerksomhet, eller for å få goder. For eksempel følger blikket til en annen eller ser i den samme retningen som noen peker.		
0+.5	Barnet bruker ansiktsuttrykk, differensierte gråtelyder og andre vokaliseringer, eller gjentar en bevegelse for å kommunisere for eksempel gjentatte strekkebevegelser for å uttrykke intensitet.		

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 1

Hovedområder:

1.1 = referanse

1.2 = innhold

1.3 = å skape sammenheng

1.4 = språkbruk

1.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
1.1	Barnet refererer til gjenstander i nærheten ved å holde, se på, peke på og berøre.		
1.2	Barnet kommuniserer om leker, lyskilder, dyr og spesielle matretter eller annet av spesiell interesse for ham. Viser at han følge med på andres kommentarer i.f.m. emnet (nikker, heve øyenbryn, le e.l.)		
1.3a	Barnet tar initiativ til gi-og-ta-leker og andre turtakingsaktiviteter, han styrer nærpersone's handlinger, og tar en ledende rolle i leken.		
1.3b	Barnet imiterer andres bevegelser, uten å ville oppnå noe med det.		
1.4a	Barnet bruker ikke-språklige ¹ måter å få oppmerksomhet om sine fysiske behov, for eksempel sult, tørste toalett.		
1.4b	Barnet bruker ikke-språklige måter for å uttrykke følelser for eksempel med å synliggjøre sin overraskelse, nysgjerrighet, behag, ubehag, iver eller uvilje, slik at nærpersone's kan tolke barnets uttrykk og sette tegn/ord på det.		
1.4c	Barnet bruker ikke-språklige måter for å uttrykke behov for hjelp til å få en gjenstand ved å se fram og tilbake mellom gjenstanden og personen som barnet ønsker hjelp av, eller ved å imitere bevegelser og å håndlede personen hun ønsker hjelp fra.		
1.5	Barnet imiterer tegn eller lyd produsert av andre. Tegn han bruker kan ha feil håndform, artikulasjonssted, orientering eller bevegelser, eller han kan bruke noen hjemmelagde tegn/lyd som har faste, avtalte betydninger.		

¹ Uttrykket «ikke-språklig» betyr kommunikasjon uten bruk av tegn og/eller ord.

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 2

Hovedområder:

2.1 = referanse

2.2 = innhold

2.3 = å skape sammenheng

2.4 = språkbruk

2.5 = form

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

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

Sjekkliste for kommunikatív kompetanse

Nivå 3

Hovedområder:

3.1 = referanse

3.2 = innhold

3.3 = å skape sammenheng

3.4 = språkbruk

3.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
3.1	Barnet refererer hovedsakelig til ting som er av interesse for henne selv.		
3.2a	Barnet kommuniserer om et så stort antall gjenstander og handlinger som angår henne at observatøren har vansker med å ha full oversikt.		
3.2b	Barnet kommuniserer om hvor gjenstander befinner seg.		
3.2c	Barnet kommuniserer om hvor en gjenstand skal havne til slutt når den er i bevegelse eller flyttes på.		
3.2d	Barnet kommuniserer om midlertidige eller mer eller mindre permanente egenskaper ved mennesker og gjenstander for eksempel skitten, trist, glad, stor.		
3.2e	Barnet kommuniserer om hvem som eier en gjenstand og hva som tilhører hvem.		
3.3a	Barnet forbinder det som han sier til det som andre sier på en eller annen måte. Barnets ytring er kontekstavhengig. For eksempel: Han kommenterer det som en voksen nettopp har sagt fordi de har fellesoppmerksomhet. Barnets uttalelse har sitt utspring mer på grunn av det som hender i omgivelsene enn som et svar til den voksne.		
3.3b	Barnet opprettholder samhandling ved å vise at han følger med ved å bruke blikket, små ord (aha, hmm m.m.) og/eller tegn (nikk, JA, hevet øyenbryn m.m.)		
3.4a	Barnet bruker språk for å representere og fortelle om et stort og variert spekter av sine handlinger.		

3.4b	Barnet bruker språk for å bekrefte tilstedeværelse av et stort antall forskjellige gjenstander, kommenterer hvis noe er fjernet eller ber om at noe blir fjernet, eller prøver å be om at noe returnerer. For eksempel, 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	Barnet bruker språk for å be om å få et bredt spekter av gjenstander og tjenester for eksempel ber om å få mat, leker, klær, hjelp til å kle på seg, å skru på TV-en, å gå på tur.		
3.4d	Barnet bruker språk for å identifisere gjenstander, handlinger, følelser, tanker og ønsker ut fra bilder.		
3.5a	Barnet bruker ytringer som består av minst to syntaktisk relaterte komponenter (for eksempel «hund kom, lys varm, mer mat, pus borte»).		
3.5b	Barnet gir nok informasjon slik at nære voksne kan tolke og sette tegn/ord på det hun mener, inkludert det som er usagt.		

Sjekkliste for kommunikatív kompetanse

Nivå 4

Hovedområder:

4.1 = referanse

4.2 = innhold

4.3 = å skape sammenheng

4.4 = språkbruk

4.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
4.1a	Barnet forteller om det han har tenkt å gjøre eller har gjort og begrunner dette. Selv om barnets uttrykker seg i nåtid kan innholdet relateres til fortid eller fremtid.		
4.1b	Barnet forteller hva andre har gjort - hendelser som ikke påvirker ham selv.		
4.2a	Barnet bruker ulike ordklasser i en ytring og dermed gir mer detaljert informasjon, for eksempel «Jeg tegner en rød sykkel», «Erik leser min bok».		
4.2b	Barnet kommuniserer om ønsker, planer, sammenhengende hendelser og forhold for eksempel «JEG GÅ BIBLIOTEK FÅ BOK, SÅ KOM HJEM. LESE BOK. SPENNENDE. GÅ SOVE.»		
4.3a	Barnet knytter seg til en samtale ved å bruke ord eller uttrykk som nettopp er blitt brukt av samtalepartneren, for eksempel «Vil du ha en kake?», «Ja, kake vil jeg ha». Dette skjer vanligvis som respons til en voksen som har tatt initiativet.		
4.3b	Barnet kan overta og lede en slik gjemsellek: en voksen viser at han har en knapp i den ene hånden mens den andre er tom. Han gjemmer hendene bak på ryggen og kan kanskje legge knappen i den andre hånden. Han knytter nevene og tar dem fram igjen. Den voksne spør barnet hvor knappen er. Barnet skal peke på en av hendene. Barnet viser at hun kan ta en annen persons perspektiv ved å ta hendene bak ryggen for å bytte. Det vil si at hun har utviklet «teori om sinnet», noe som er en viktig milepæl.		
4.4a	Barnet bruker språk for å finne ut hva ting og personer heter, det vil si bruker hvem- og hva-spørsmål.		

4.4b	Barnet kan skape og opprettholde fantasi-verdener, det vil si ikke bare delta i lek og fantasi som andre har skapt, men initiere lek, delegere roller og etablere regler, legge til nye momenter og spille sin egen rolle.		
4.5a	Barnet gir uttrykk for det meste av det han mener å si, og utelater sjelden det han også bør si.		
4.5b	Barnet forstår det som venner og nære voksne sier, og de forstår ham.		

Merknad: På dette nivået kan barnet bruke språk, det vil si tegnspråk eller tale, slik at han får fram et budskap. Gester brukes bare for å støtte budskapet. Tidligere har ikke-språklige elementer vært av større betydning for å få fram et budskap. Barnet viser også at han har utviklet «Theory of Mind» (4.3b).

Sjekkliste for kommunikatív kompetanse

Nivå 5

Hovedområder:

5.1 = referanse

5.2 = innhold

5.3 = å skape sammenheng

5.4 = språkbruk

5.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
5.1	Barnet kommuniserer forståelig og med selvtillit om emner som ikke relateres til nærmiljøet her og nå. Samtidig skal ytringen kombinere gjenstander, tilstander, følelser og hendelser fra andre steder og tider (Det vil si å kommunisere uanstrengt om fortid og fremtidige hendelser og kunne lokalisere hendelser i tid i forhold til hverandre).		
5.2a	Barnet gir eksplisitt uttrykk for et bredt spekter av relasjoner mellom hendelser eller tilstander: relasjoner som involverer tid, årsak, motsigelse og kunnskap. Det vil si viser forståelse for: ▪ 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. For eksempel «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	Barnet uttrykker seg på en høflig, bestemt måte om sine spesielle behov i forbindelse med kommunikasjon, for eksempel plassering, lysforhold, behov for gjentakelser, demping av støy, bruk av mikrofon e.l.		
5.3	Barnet opprettholder en samtale ved å tilføye kommentarer eller detaljer til det samtalepartneren forteller, uten å endre på samtaleemnet. Det vil si gir en respons til det som ble sagt, stiller spørsmål for å få mer informasjon om hendelser, årsak, mål, tilstand og intensjoner.		

5.4a	Barnet bruker språk for å finne ut hva det er som hender.		
5.4b	Barnet bruker språk for å finne ut hvem som handler.		
5.4c	Barnet bruker språk for å finne ut tingenes tilstand og andres følelser, ønsker og planer.		
5.4d	Barnet bruker språk for å finne ut hvorfor folk gjør det de gjør.		
5.5a	Barnet forteller fortellinger eller gir beskrivelser som er tydelige, har oversiktlig mening og struktur. Uklare utsagn er lett å tydeliggjøre ved å stille barnet spørsmål.		
5.5b	Barnet kommuniserer en-til-en uten problemer med ukjente som er vant med å kommunisere med hørselshemmede barn.		

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 6

Hovedområder:

6.1 = referanse

6.2 = innhold

6.3 = å skape sammenheng

6.4 = språkbruk

6.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
6.1a	Barnet refererer til gjenstander, hendelser, følelser og tilstand på en hypotetisk måte og slik at han viser at han forstår implikasjonene, for eksempel «Hvis du var like gammel som meg ...» «Om jeg var like høy som Ola ...»		
6.1b	Barnet gir nok informasjon om konteksten når hun kommuniserer om ikke-rutinesaker, komplekse hendelser og følelser.		
6.2	Barnet kan kommunisere på en tilfredsstillende måte om emner som er innen hans erfaring eller forståelse.		
6.3a	Barnet kan delta i langvarig, en-til-en samtaler og fortellinger med en ukjent samtalepartner 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	Barnet bruker språk for å påvirke meninger og holdninger i tillegg til handlinger. Det vil si at han kan argumentere for sitt syn og bruke språk for å stille personlige og faglige spørsmål.		
6.5a	Barnet kan 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	Barnet gir nok bakgrunnsinformasjon slik at samtalepartnere kan tolke et budskap som inneholder mye ny informasjon.		
6.5c	Barnet kommuniserer så pass flytende og presist at det er sjelden samtalepartneren må stille et avklarende spørsmål.		

Merknad: Barnet kan lett ytre seg om emner som ikke er «her og nå». Han kan refererer tilbake på emner og spørsmål og diskuterer dem hypotetisk. 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. Han tar et metaperspektiv.

Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Nivå 7

Hovedområder:

7.1 = referanse

7.2 = innhold

7.3 = å skape sammenheng

7.4 = språkbruk

7.5 = form

Kode	Kompetanseområder	Ja	Nei
7.1	Barnet skaper en referanseramme som er detaljert nok til at hun kan forklare ganske kompliserte systemer til en som er ukjent med det. For eksempel spilleregler, forklare hvordan han planlegge å gjøre noe, gi beskrivelser som er mer abstrakte enn konkrete, som språkregler eller generell struktur på en organisasjon, roller, ansvarsområder og prosedyrer.		
7.2	I en samtalesituasjon en-til-en og med mer enn to fremmede, kommuniserer barnet flytende i høy grad, det vil si oppfatter det generelle innholdet og detaljene.		
7.3a	Barnet kan oppsummere, forenkle eller utbrodere av hensyn til behovene hos samtalepartneren sin		
7.3b	Barnet ber om oppklaringer når et budskap er tvetydig. Det vil si at barnet kan si hva som er forvirrende og hvilken informasjon som trengs for å avklare det.		
7.4	Barnet bruker språk for å uttrykke vanlige holdninger/adferd med hensikt å påvirke meninger, følelser og handlinger hos andre. Det vil si kan formulere argumenter som appellerer til andre, og bruker mer abstrakte verb som ikke bare beskriver handling eller tilstand.		
7.5	Barnet bruker en flytende, idiomatisk uttrykksform som er passende og presis, og holder seg til saken.		

Merknad: På dette nivået har barnet strategier slik at han lett kan gjenopprette en samhandling hvis det blir misforståelse, kommunikasjonsbrudd e.l.

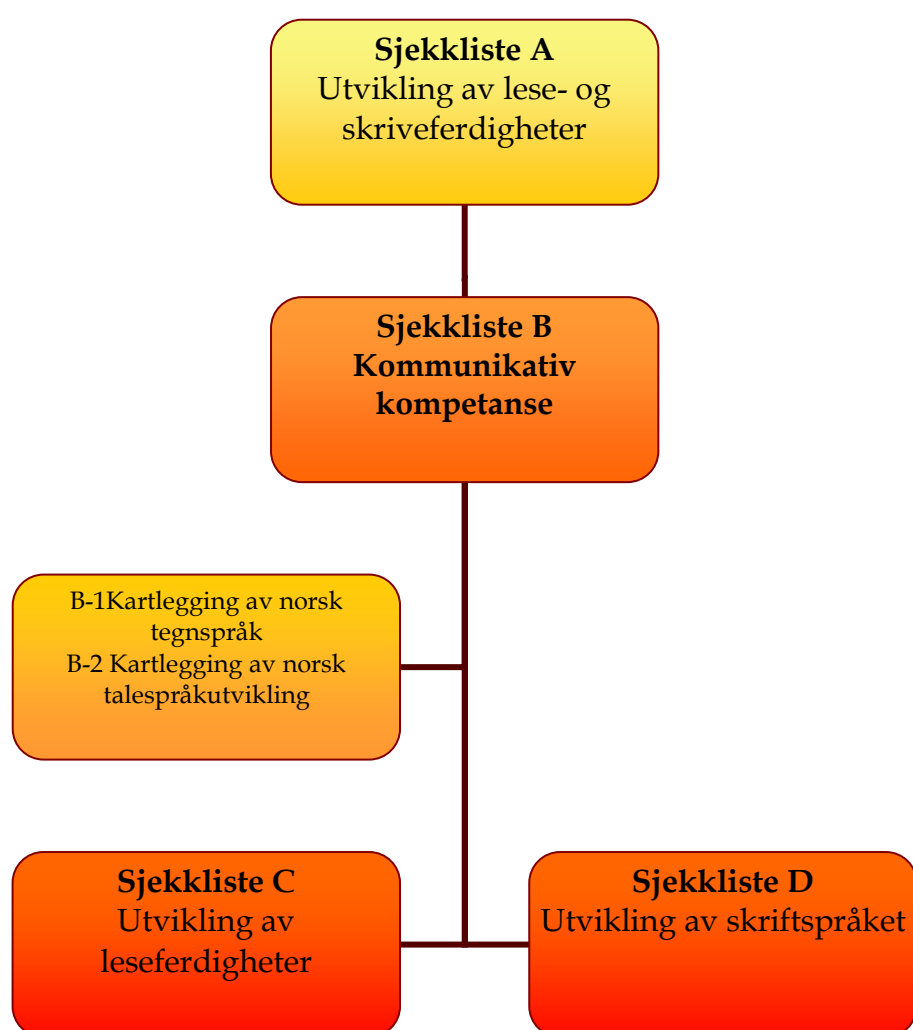
B. Kartleggingsark: Kommunikativ kompetanse

Fargelegg bokstavene eller symbolet etterhvert som kompetansen er observert hos barnet. **Elevers navn:**

B. Kommunikativ kompetanse					
Nivåer	Hovedområder				
	.1 Referanse	.2 Innhold	.3 Å skape sammenheng	.4 Pragmatisk språkbruk	.5 Form
0	0.1 a	0.2 a b	0.3 a b c d	0.4 a	0.5 a
1	1.1 a	1.2 a	1.3 a b	1.4 a b c	1.5 a
2	2.1 a b	2.2 a	2.3 a	2.4 a b c d e f g	2.5 a
3	3.1 a	3.2 a b c d e	3.3 a b	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 a	5.2 a b	5.3 a	5.4 a b c d	5.5 a b
6	6.1 a b	6.2 a	6.3 a b	6.4 a	6.5 a b c
7	7.1 a	7.2 a	7.3 a b	7.4 a	7.5 a

Sjekkliste B1. Kartlegging av norsk tegnspråk

Dette kartleggingsmateriellet av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk (NTS) 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), Malmquist & Mosand, 1996). I mangel på forskning på norske hørselshemmete barns tegnspråkutvikling er dette et begynnende arbeid, men det antas at barnas tegnspråklige utvikling i USA og Norge er sammenlignbar til en viss grad. Tanken er at materialet blir videreutviklet og supplert gjennom aktiv bruk av lærere som kartlegger egne hørselshemmete elever, og etter hvert som vi får ny kunnskap fra forskning. Vi anbefaler at brukerne av materialet har kvalifikasjoner i norsk tegnspråk (30 eller 60 studiepoeng), har lest tilgjengelig litteratur og holder seg oppdatert på forskning om norsk tegnspråk. Følgende nettsted er også aktuelt: www.statped.no



Sjekkliste B1. Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Mål med kartleggingen

Kartleggingen vil vise hvor langt barnet er kommet i sin utvikling av norsk tegnspråk (NTS), eller om barnet bare bruker elementer av NTS i sitt kommunikasjonssystem. Fokuset er på barnets bruk av NTS og ikke på norsk talespråk eller tale med tegnstøtte.

Denne kartleggingen kan bidra til å forsikre at barnets tegnspråklige utvikling er på riktig vei og til å avdekke forsinkelser eller avvik. 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 / eller de kan gjøre endringer i språkmiljøet til eleven. Det kan også være nødvendig å undersøke og diagnostisere mulige tilleggsvansker.

Slik er kartleggingsmateriellet bygget opp

Barnets tegnspråkkompetanse blir kartlagt på tre områder:

- det fonologisk/morfologiske (språkets byggesteiner)
- det syntaktisk/semantiske (setningsoppbygging og tegnenes betydning)
- det pragmatiske (praktisk bruk av språket i samhandling med andre).

Det er fire nivåer i utviklingen. Nivå 1 er det første.

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 55.

Hvordan kartlegger vi?

Som med andre sjekklister i dette materialet, arbeider man i et team.

- Teamet leser og diskuterer hver indikator på den aktuelle sjekklisten
- Observer barnet i samhandling med andre
- Vurder barnets NTS-ferdigheter og noter på kartleggingsarket side 54

Det er mulig å sammenligne med en norm for tegnspråkutvikling, som beskriver utvikling hos døve og hørende barn av døve foreldre (side 56).

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 og dato for ytringen. 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. Legg merke til at *Sjekkliste for ikke-språklige markører* skal brukes først (side 45). Barnet skal vise at han bruker ikke-språklige markører spontant i samhandling før en kan begynne med kartlegging av NTS-utvikling.

Hvordan skal kartleggingsarket (sirkeldiagrammet side 54) fylles ut?

Begynn innerst i sirkelen. Det vil si 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 har observert 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 aller 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.

Det utfylte skjemaet vil gi en oversikt og grunnlag for planlegging av undervisning, rapporter m.m.

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 bruker peking for å kommunisere og reagerer når andre peker.		
3. Barnet tillater at andre berører barnets kropp 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 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 ettegningsringer, for eksempel MELK, MOR, FAR. Tegnets utførelse kan avvike fra det konvensjonelle tegnet.		
9. Barnet deltar i turtakingslek, for eksempel titt-titt, ta og gi-lek.		
10. Barnet hermer etter eller bruker forskjellige forenklete etterligninger av håndformer brukt i tegnspråk (babler) blant de følgende: A-hånd og haikehånd: ingen fingrer utstrakt (illustrasjon 1 og 26*) Æ-hånd: håndform med minst to bøyde fingrer (illustrasjon 19) Pekehånd: håndform laget med pekefinger utstrakt og gjerne tommelen også (illustrasjon 2 eller 8) Berør: kan berøre motsatt hånd med én eller flere fingertupper B-hånd: håndform med tre eller flere fingrer utstrakt og samlet (illustrasjon 3) 5-hånd: håndform med alle fingrer utstrakt (illustrasjon 5) 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 55.

Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Nivå 1

Bruk kartleggingsark side 54.

Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Nivå
Fonologi og morfologi	1. Barnet begynner å bruke håndformer som passer i de følgende kategorier: A (VONDT²) (illustrasjon 1) L (FLY) (illustrasjon 2) B (HEI) (illustrasjon 3), O (ONSDAG) (illustrasjon 4) 5 ((et) TRE) (illustrasjon 5) C (DRIKKE) (illustrasjon 6) Barnet skal ikke nødvendigvis bruke akkurat disse tegnene eller begrepene. Det er håndformen vi ser etter. Håndformen kan være noe forenklet for eksempel B hånd brukes for å utføre tegnet FLY, men produksjonen er konsekvent og tegnet er forståelig.	1
	2. Barnet begynner å bruke bevisst enkle håndbevegelser, det vil si rett fram, opp, ned.	1
Syntaks og semantikk	1. Barnet produserer ytringer i samhandling som består av minst to tegn med passende ansiktsuttrykk.	1
	2. Barnet kan illustrere formen til en gjenstand.	
	3. Barnet rister på hodet for å vise negasjon.	
	4. Barnet kan stille ja-/nei-spørsmål og hva-/hvor-spørsmål.	
	5. Barnet peker for å indikere en gjenstand eller person som er til stede.	

² 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 55.

	6. Rekkefølgen på tegnene viser semantiske relasjoner, for eksempel MOR JOBBE, DRIKKE MELK. Det vi ser etter er en ytring med to tegn som er i riktig rekkefølge.	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Barnet viser vilje til å tilpasse språket sitt til ulike samtalepartnere, for eksempel voksne, jevnaldrende, hørende, døve.	
	2. Barnet gir uttrykk for følelser gjennom ansiktsuttrykk som er tilpasset sammenhengen.	
	3. Når barnet forteller, inneholder ytringene herming og miming av bevegelser, hendelser og andres ansiktsuttrykk og hun kan gå ut av tegnrommet.	
	4. Barnet oppretter øyekontakt med mottakeren før ytringen begynner. Som mottaker opprettholder hun øyekontakt gjennom hele samtalen, nikker, bruker JA-tegnet for å vise at hun følger med.	
	5. Barnet viser forståelse for et tegn og kan følge instruks for eksempel KÅPE, GENSER: når oppfordret til det kan barnet peke på riktig bilde eller hente riktig klesplagg.	

Kommentarer:

Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Nivå 2

Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Nivå
Fonologi og morfologi	1. Barnet prøver å bruke mer krevende håndformer, men kan ofte bruke forenklinger av disse, for eksempel: O (ONSDAG) (illustrasjon 4) B (BOK) (illustrasjon 5) F (TYNT eller FIN) (illustrasjon 7 eller 25) pekehånd (DU) (illustrasjon 8) I (GUL) (illustrasjon 9) Y (JA) (illustrasjon 10) 3 (ÅTTE) (illustrasjon 11) V (STÅ) (illustrasjon 12) H (LILLA) (illustrasjon 13) 4 (FIRE) (illustrasjon 14) haikeshånd (GREIT) (illustrasjon 26) Barnet begynner å uttrykke substantiv ledsaget av munnform hentet fra norsk.	2
	2. Barnet behersker bruken av enkle håndbevegelser, det vil si rett fram, opp, ned og riktig orientering av håndflaten, det vil si opp, ned, mot venstre/høyre, innover mot kroppen og utover, for eksempel MIN/DIN.	
	3. Barnet modifierer verb, for eksempel GÅ, GÅ-FORT, GÅ-LENGE, GÅ-OPP-BAKKEN.	
	4. Barnet 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 eller ned, med eller uten bevegelse) for eksempel KJØRENDE-BIL, LIGGENDE-ARK, STABEL-MED-TALLERKNER c. gjenstand som er høyere enn den er bred (arm bøyd, fingertuppene peker oppover), for eksempel TRE-I-VINDEN d. en person som følger etter en annen (haikeshåndform).	2

Syntaks og semantikk	1. Barnet bruker 3- eller 4-tegnsytringer som inkluderer ansiktsuttrykk som selvstendig meningsbærende enhet. For eksempel TRØTT FREMDELES DU? med hevede øyenbryn og oppsperrete øyner.	
	2. Barnet bruker hoderist som negasjon (uten negative tegn), for eksempel HA MELK hoderist.	
	3. Barnet stiller ja-/nei-spørsmål og HVA-, HVEM-, HVOR- og HVORFOR-spørsmål, for eksempel GÅ HJEM HVORFOR rynke øyenbrynene.	
	4. Barnet bruker ansiktsuttrykk til å modifisere tegnets eller ytringens betydning, for eksempel store øyne for å understreke forbauselse.	
	5. Barnet benytter ytringer med tre tegn i riktig rekkefølge.	
Pragmatisk bruk av NTS	1. Barnet begynner å bruke rolleskift og ansiktsuttrykk i fortellinger, men det er ikke alltid tydelig hvem det er snakk om fordi bruken av rolleskift og lokalisasjon kan være upresis.	2
	2. Barnet bruker gjenstander som er til stede for å representere gjenstander eller personer som ikke er til stede.	
	3. Barnet <u>begynner</u> å styre samtaler med bruk av blikket, for eksempel opprettholder samtalen ved for eksempel å nikke, bruke øyenbryn eller JA tegnet, får øyekontakt for å ta ordet, ser vekk for å beholde ordet, fjerner blikket for å avslutte.	

Kommentarer:

Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Nivå 3

Elevers navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Nivå
Fonologi og morfologi	1. Barnet bruker enda mer krevende håndformer, for eksempel fra følgende kategorier: Y (JA) (illustrasjon 10) 3 (ÅTTE) (illustrasjon 11) V (STÅ) (illustrasjon 12) X (TRIKK) (illustrasjon 15) Y (BYEN) (illustrasjon 16)	3
	2. Barnet bruker riktig orientering av håndflate og komplekse håndbevegelser, for eksempel spillende fingrer med bevegelse utover i tegnet HVOR.	
	3. Barnet begynner å bruke modifisering av verb for å vise antall og distribusjon, for eksempel FRØ-VOKSER (entall), MANGE-FRØ VOKSER (flertall), MANGE-FRØ-VOKSER-(tilfeldig plassert).	
	4. Barnet begynner å modifisere tegn for å indikere intensitet (ARBEIDE-HARDT), størrelse (BIL-STOR), form (KROKETE-FURU) og flertall (MANGE-HUS).	
	5. Barnet bruker øyenbryn riktig ved «ja/nei spørsmål» og «hv-spørsmål», og andre non-manuelle komponenter, for eksempel kroppsholdning (framover/bakoverbøyd).	
Syntaks og semantikk	1. Barnet stiller ja/nei-spørsmål og spørsmål med HVA, HVOR, HVORFOR, HVEM, NÅR, HVORDAN.	3
	2. Barnet begynner å bruke temaledstruktur for eksempel I-MORGEN MITT ROM pek MALE.	
	3. Barnet begynner å bruke retoriske spørsmål som et virkemiddel i sine fortellinger, for eksempel GUTT SPISE. SPISE HVA? TORSK.	

	4. Barnet kan bokstavere sitt eget navn og vise navnetegnet sitt.	
	5. Barnet har et forståelig tegnforråd innen hverdagslige emner for eksempel tall, farger, følelser og tanker (TENKE, TRO, VET, OMBESTEMME, LURE PÅ m.m.) Legg ved en liste.	
Pragmatisk bruk av NTS	Barnet begynner å bruke peking i tegnrommet for å representere personer eller gjenstander som ikke er til stede.	3
	2. Barnet viser rolleskift ved bruk av bevegelser av overkroppen, øyebevegelser og ansiktsuttrykk, men kan fremdeles være ustø i bruken av lokalisasjon.	
	3. Barnet kan gi kulturell informasjon som er viktig, for eksempel barnet kan fortelle hva en tolk gjør.	
	4. Barnet kan gi uttrykk for og vise forståelse for at norsk og NTS er forskjellige språk ved bl.a. å tilpasse kode og samtaleregler avhengig av om mottakeren er tegnspråkbruker eller ei.	

Kommentarer:

Kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk

Nivå 4

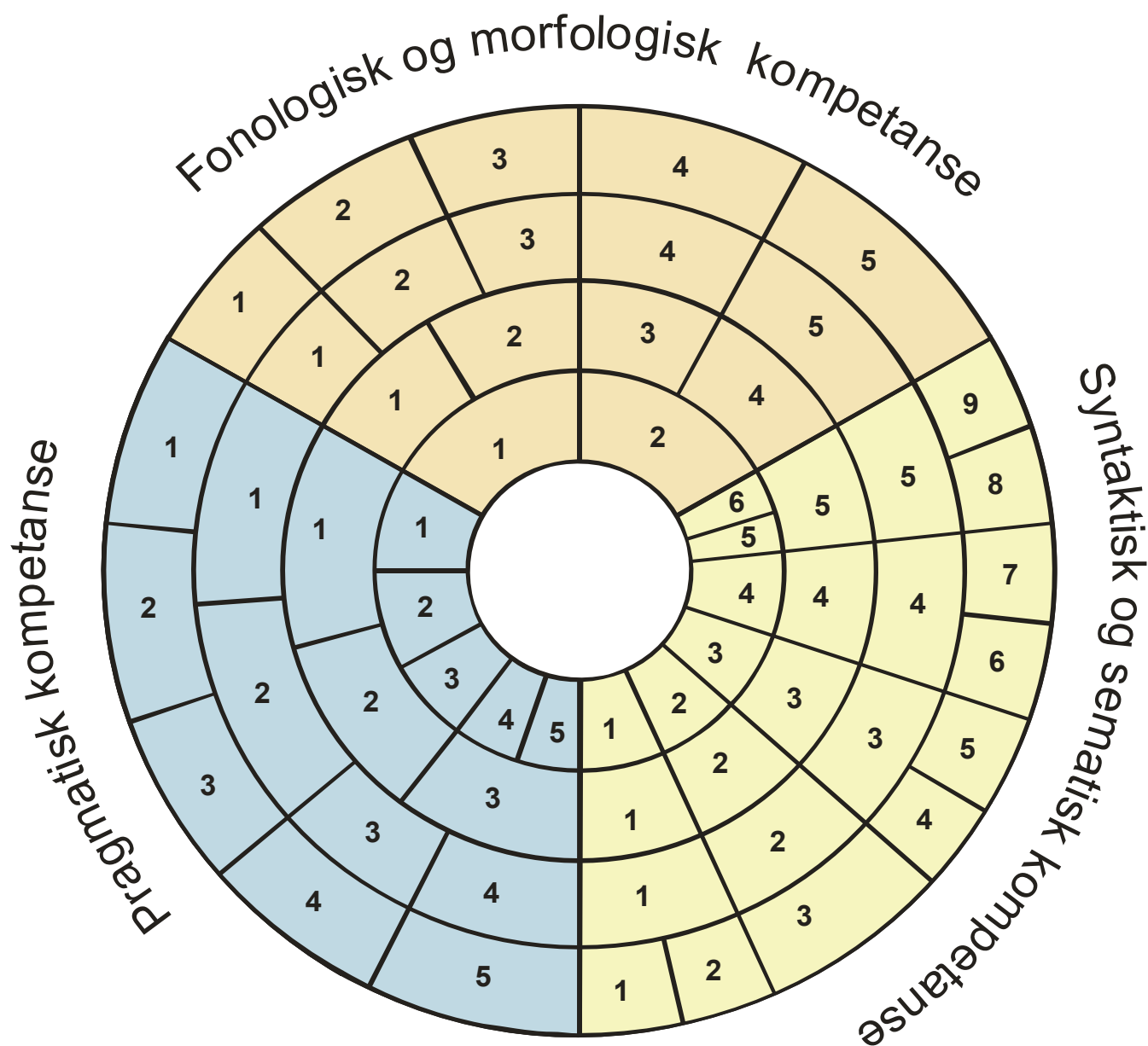
Elevens navn:

Språkområde	Beskrivelse av indikator	Nivå
Fonologi og morfologi	1. Barnet bruker konsekvent de mest motorisk krevende håndformer og bevegelser, for eksempel i bokstavering av korte ord og navn, proform, vekslende bevegelse mellom hendene (BYGGE).	4
	2. Barnet bruker substantiv med riktig munnform, og kan modifisere dem for å indikere bevegelse for eksempel TRÆR-I-VINDEN og/eller spatial organisering av gjenstander, for eksempel TRÆR-I-EN-REKKE, TRÆR-I-EN-KLYNGE.	
	3. Barnet bruker ikke-manuelle komponenter for å gi en ytring mening, for eksempel endring i kroppsholdning, munnformer, ansiktsuttrykk.	
	4. Barnet viser passende bruk av flertall av verb og substantiv.	
	5. Barnet benytter TMFOK med riktig munnstilling, og tegn for negasjon, det vil si IKKE, futurum-negasjon og perfektum-negasjon.	
Syntaks og semantikk	1. Barnet stiller alle typer hv-spørsmål og kan bruke hv-ordet først og sist i setningen, for eksempel HVOR GÅ HVOR? øyenbryn trukket sammen.	4
	2. Barnet bruker temaledd setningsstruktur.	
	3. Barnet bruker retoriske spørsmål.	
	4. Barnet bruker setninger med betingelse, for eksempel HVIS ...	
	5. Barnet bruker peking riktig til å vise abstrakte referansepunkter for gjenstander og personer som ikke er til stede.	
	6. Barnet bruker tid og lokalisasjon i begynnelse av en ytring for å gi en referanseramme.	4
	7. Barnet bruker komplekse setningsstrukturer med innskutte ideer for å forklare eller utdype.	
	8. Barnet kan gi synonymer og antonymer i NTS.	
	9. Gitt et overbegrep kan barnet gi eksempler på underbegreper og det motsatte.	

Pragmatisk bruk av NTS	1. Fortellinger er strukturert, tydelige og presise.	
	2. Barnet kan gjenfortelle og si sin mening om en kort NTS-tekst for eksempel en fortelling.	
	3. Barnet bruker tegnspråkets samtaleregler og er en aktiv samtalepartner.	
	4. Barnet 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:

B1. Kartleggingsark. Tidlig norsk tegnspråkutvikling



Patricia Pritchard, Cand. polit.
Thorill Solbø Zahl, Cand. ed.



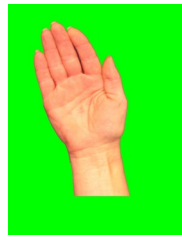
Illustrasjon av noen håndformer i norsk tegnspråk



1



2



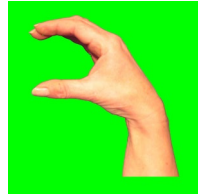
3



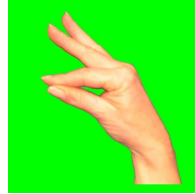
4



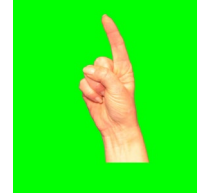
5



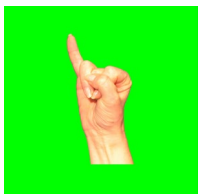
6



7



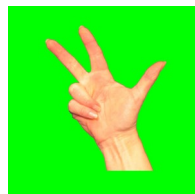
8



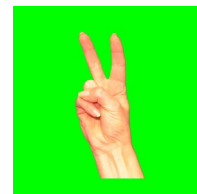
9



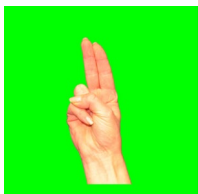
10



11



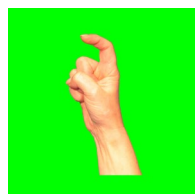
12



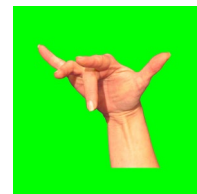
13



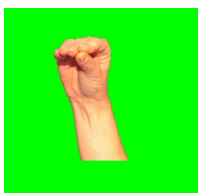
14



15



16



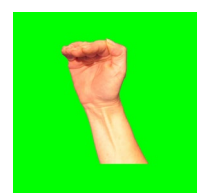
17



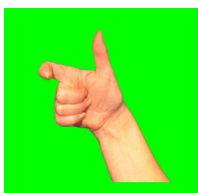
18



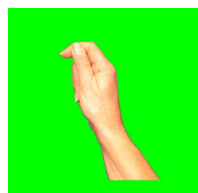
19



20



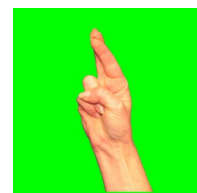
21



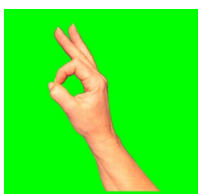
22



23



24



25



26

Beskrivelse av tegnspråkutvikling hos barn av døve foreldre

Det som følger beskriver normal, aldersadekvat tegnspråkutvikling av ASL blant døve og hørende barn av døve foreldre. Barna denne normen bygger på har med andre ord vokst opp i et tegnspråkmiljø fra fødselen av. Beskrivelsene er fra M. French (1999). For at utviklingen skal komme i gang er barnet avhengig av at nærpersoner bruker tegnspråk sammen med ham, slik at han hermer etter og tilegner seg språket. Barnet trenger også voksne som avleser barnets babletegn, «overtolker» dem og gir dem mening.

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 «optimal, normal utvikling». Døve barn av hørende foreldre kan ha en forsinket tegnspråkutvikling fordi de ikke har fått tilgang til gode språkmodeller og et rikt tegnspråkmiljø. Lærere bør da vurdere kritisk barnets språkmiljø med tanke på barnets språklige behov og tilgang til språkmodeller. Imidlertid må et markert avvik i utviklingen utredes nærmere med tanke på at det kan skyldes språkvansker.

1 år

- Babling på tegnspråk (bruker sekvenser av bevegelser og gester som ligner på tegnspråk men som ikke er gjenkjennelige eller meningsfylte) viker plass for ordentlige ettegnstringer, for eksempel MELK, MOR, FAR
- Ettegnstringer kan avvike i utførelsen fra voksentegn med hensyn til håndform, håndbevegelse, artikulasjonssted eller orientering
- Ettegnstringer 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 de enkleste håndformene, for eksempel B (MIN) (illustrasjon 3), bO eller pinsettgrep (SPISE) (illustrasjon 17), C (DRIKKE) (illustrasjon 6), O (ONSDAG) (illustrasjon 4), A (SKYNDE) (illustrasjon 1), L (FLY) (illustrasjon 2) og 5 (ET TRE) (illustrasjon 5)
- Ett tegnstringer utvikles til setninger på to eller tre tegn eller pek, pluss ansiktsuttrykk
- Rekkefølgen av tegnene viser semantiske relasjoner for eksempel 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 tegn 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, for eksempel 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, for eksempel 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, for eksempel 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 for eksempel 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 temaledstruktur 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 (for eksempel X (TRIKK) (illustrasjon 15) Y (BYEN) (illustrasjon 16)) og vekslende bruk mellom hendene (for eksempel KOKENDE-VANN)
- Utvidelse av kompleks setningsbygning til å inkludere emne + kommentar, for eksempel hvor emne holdes med den ene hånden og kommentaren tegnes med den andre hånden (såkalt bøye) , innskutte setninger og HVIS-setninger. Bruker riktig syntaks i spontan produksjon med passende ansiktsmimikk, for eksempel i samtaler
- Modifisering av verb og substantiver fortsetter og utvides til å vise spatiole relasjoner mellom gjenstander, for eksempel 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, for eksempel med tidsangivelse og passende ansiktsmimikk
- Kan bruke lokalisasjon og personlig pronomen riktig og kan referere tilbake til en tidligere lokalisering av personer..

Tegnspråk og det europeiske rammeverket (CEFR)

Vi viser også til det europeiske rammeverket i tegnspråk (Sign languages and the common european framework, 2016) som finnes på:

<http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>

Målet til rammeverket er å etablere en europeisk standard for tegnspråkkompetanse for å vurdere de som lærer tegnspråk i høyere utdanning. Rammeverket viser til ferdigheter og kompetanser som skal til for å bli en kompetent tegnspråkbruker. Selv om CEFR er laget for en annen målgruppe, kan det være av interesse for lærere som skal vurdere tegnspråktekster hos sine elever.

Liste B2. Kartlegging av norsk talespråkutvikling hos hørselshemmete barn

Kartleggingen av norsk talespråkutvikling hos hørselshemmete barn vil normalt bli ledet av en audiopedagog, psykolog, logoped eller spesialpedagog ved et PPT-kontor. Personen skal ha kunnskap om og erfaring med hørselshemmede barn, og hvordan man tolker observasjoner og eventuelle testresultater. Dette er viktig, fordi nesten alt eksisterende materiell er beregnet på normalthørende. Selv om det er viktig å sammenligne talespråkutvikling hos den hørselshemmede med jevnaldrende hørende med tanke på barnehage- eller skoletilbud, må formålet med testing være å sette kurs for den videre undervisningen.

Denne kartleggingen skjer i samarbeid med foreldrene. Her følger en bearbeidet oversikt opprinnelig utarbeidet av Universitetet i Oslo og Dysleksiforbundet 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 kommunikatív 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 kommunikatív utvikling hos barn: ord og gester*, fra Universitet i Oslo, består av et spørreskjema som foreldre og andre nærperso-ner fyller ut etter hvert som barnet viser forståelse og sier/tegner nye ord/tegn. Materiellet standardiseres i løpet av 2008.

Helsestasjonens toårskontroll

SATS. 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 vanligvis 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.

Foreldrerapport for kommunikatív utvikling. (2012) Kristoffersen & Simonsen.

Kartleggingsinstrumentet er en tilpasning til norsk av foreldrerapporterings-verktøyet MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDI). Den norske versjonen tar utgangspunkt i den originale amerikanske versjonen, men er blitt oversatt og tilpasset både språklig og kulturelt. Kartleggingsinstrumentet består av to skjemaer. Det ene, *Ord og gester*, er beregnet for barn i aldersgruppa 8 – 20 måneder. Det andre, kalt *Ord og setninger*, er beregnet for barn mellom 16 og 36 måneder. Overlappet i perioden 16 – 20 måneder er der fordi det for barn i denne alderen kan være aktuelt å bruke begge skjemaene. I denne perioden er det fremdeles aktuelt å kartlegge gester, mens det også er nå barna begynner å kombinere ord og de første tegn til bøyning og grammatiske ord viser seg.

Registrering i barnehagen

TRAS. De fleste barn går i barnehage. I løpet av småbarnsalderen vil barnehagepersonalet følge barnets talespråklige 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. Materiellet gjør det blant annet mulig å vurdere et normalthørende barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn.

KoPS (Kognitiv Profil System) er et dynamisk testsystem for å finne kognitive styrker og svakheter hos 4 – 8 åringer. Det er den eneste norske screeningtesten for aldersgruppen, og et supplement til materiellet i TRAS og Språkpakken.

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 baderom. I begge rommene befinner det seg personer (barn). Testleder snakker med barnet om hva som skjer på bildene av rommene. Barnets språkforståelse, setningsstruktur, artikulasjon, ordforklaring, tallbegrep, korttidshukommelse, 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 psykolingvistisk 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 språkrelaterte vansker.

Reynell Developmental Language Scales

Denne testen er standardisert for norske forhold. Den tar ca. 40 min og er beregnet på vurdering av talespråkutvikling 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 bruk av norske språklyder. Testen er beregnet for å avdekke fonologiske språkvansker. 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 metaphonmetoden. Ordene som vektlegges i testen dekker norske konsonanter slik de normalt fremkommer med plassering først, midterst og sist i ord. Testen er ikke aldersbegrenset.

Språk 6 - 16 er en screeningtest for språkvansker hos barn og ungdom i aldergruppene 6 til 16 år. Testen tar sikte på å besvare generelle spørsmål som «er elevens språklige ferdigheter adekvate for alderen, eller bør denne eleven henvises videre for en fullstendig kartlegging av språkvanskene?».

Ringeriksmateriellet

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). Testen 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 leseopplæringens begynnerfase.

Metaphon Resource Pack (MRP)

Denne testen kan benyttes til kartlegging og behandling av fonologiske forstyrrelser. Den er ikke standardisert. Materiellet 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.

Språkligt Impressivt Test för barn (SIT) Hellquist, B (1989)

Språkligt Impressivt Test (SIT) tester barns språkforståelse. SIT er en test for barn fra og med 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 tilsvarer Norsk Fonemtest.

Avsluttende kommentar.

Utredninger kan også inneholde bruk av visse generelle evnetester. Flere av definisjonene av språkvansker forutsetter at barnet er svakere verbalt enn kognitivt. Ofte blir **Wechslertestene** brukt, WPPSI for småbarn og WISC V for større barn. Wechslertestene inneholder en verbal del og en utføringsdel. Barn med språkvansker vil ofte, men ikke alltid, skåre svakere på verbal delen enn på utføringsdelen. Likevel krever også noen av deltestene på utføringsdelen visse verbale ferdigheter. Man bør derfor vise forsiktighet ved bruk av disse testene med hørselshemmede barn. 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>. (Nedlastet juni, 2007)

<http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter+rad/skolen/Kartlegging.9UFRjUXf.ips>
(Nedlastet april, 2016)

Sjekkliste C. Utvikling av leseferdigheter

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

C består av tre sjekklister: C1 (side 64), C2 (side 66) og C3 (side 69).

De tre sjekklisene beskriver leseutviklingen på fire stadier:

- det gryende
- det begynnende
- mellomstadiet
- det modne

Noen av sjekklisene overlapper flere stadier i leseutviklingen. Det kan forventes at elevens ferdigheter i den aller tidligste utviklingen vil overlappe sjekklisene C1 og C2. Men ved slutten av det begynnende stadiet, bør alle kompetanser på sjekklisten C2 være tilegnet.

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

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

Sjekklisene kan minne læreren om begrep og kunnskap som eleven trenger for å lære å lese, samtidig som de dokumenterer elevens fremgang. Noen av ferdighetene tilegnes naturlig, mens andre må læres gjennom undervisning. Sjekklisene 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.

Bruk av sjekklisene

Sjekklister bør brukes med jevne mellomrom gjennom hele skoleløpet. Kopier en sjekkliste til hver elev. Pedagogen med ansvar for leseopplæring til den enkelte bør fylle ut sjekklisten etter egne observasjoner og samtaler med eleven, andre lærere og foreldrene.

C1. Sjekkliste for utvikling av tidlige leseferdigheter

Elevers 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 «nettbrett» og kan peke på dem 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 og kan sette på et nettbrett.			
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:

TEKST³FORSTÅELSE 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 for eksempel ULV, REV.			
skille mellom rimord med forskjellig innlyd ved hjelp av å lytte og munnavlese			
skille mellom ord med forskjellig utlyd og mellomlyd ved å lytte og munnavlese			
viser 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.			
viser 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 annen informasjon			
stiller spørsmål eller gir kommentarer som er relevante til en tekst			
indikere forståelse av rekkefølgen i handlinger i en fortelling eller tegnefilm ved å kunne svare på spørsmål, for eksempel «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, det vil si basert på forkunnskap om emnet, følelsesmessige reaksjoner til handlinger i teksten osv., «Hva tror du vil hende ...» «Hva ville du ha gjort?», «Hva tror du han tenker/føler nå?»			
gjengfortelle en fortelling eller tegnefilm og bruke dramatisering og rollespill, alene eller sammen med andre			

³Tekstbegrepet 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:

Observerert av:

Andre tester/prøver som er brukt i observasjonene:

Begynnende leseferdigheter	Ja	Nei	Ikke konsekvent
Barnet kan herme etter «tulle tegn» (tegn som ikke har betydning på NTS) presist og med riktig håndform, bevegelse, lokalisasjon osv.			
Gitt en håndform, lokalisasjon eller bevegelse, kan barnet finne på flere tegn som har det samme elementet i seg, for eksempel B-hånd: BOK, BORD m.m.			
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 og linje.			
Barnet kan peke på en stor bokstav			
Barnet kan peke på tegnsetting brukt til å avslutte en setning, som for eksempel: .,!?			
Barnet kan avlese grafiske illustrasjoner av NTS.			
Barnet kan finne den skrevne bokstaven og tilsvarende tegnspråkfont* når håndformen vises på NTS håndalfabet.			
Barnet kan diskutere ordets form, det vil si lengde, mønster og vanlige bokstavoppbygginger			

* tegnspråkfonter kan lastes ned fra nettstedet til Statped

Omfang av elevens ordbildeforråd:

0 – 20 ord ☐ 50 – 100 ord ☐ 20 – 50 ord ☐ mer enn 100 ord ☐

ORDBILDEFORRÅD			
Det begynnende lesestadiet ⁴			
Gitt adekvat tilgang til skriftspråk presentert i meningsfulle sammenhenger kan barnet tilegne og huske ordbilder. Barnet gjenkjenner:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
skrift i miljøet, for eksempel skilt, logo og navnelapper			
enkle høfrekvente småord for eksempel en/et/ei, og, til, men, for, med, på og da			
substantiver, for eksempel navn til familiemedlemmer og venner, kjente dyr og leker			
enkle verb, for eksempel løpe, hoppe og sitte			
navn på fargene			
Pronomen			
adjektiver, for eksempel god og pen			
adverb, for eksempel fort og sakte			
Barnet kan koble sammen ordbilder og bilder.			
Barnet kan finne ordbilder som er like, for eksempel i Dominospill eller Memoryspill.			
Barnet kan finne ordbildet av et ord som er bokstavert på tegnspråk.			
Barnet kan assosiere et NTS tegn 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 typer av ord:

⁴ 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
gi uttrykk for forståelse for 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			
munnnavlese 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 en boktekst			
gi uttrykk for forståelse for at skriftspråk representerer det norske språket			
lese en tekst på papir eller på skjerm og bruke NTS til å fortelle og forklare innhold i teksten			
bokstavere og oversette ord fra leseboken sin fra norsk til NTS			
bruke tmfok (faste tegnspråklige uttrykk) som oversettelse på norske ord, fraser eller setninger			
utpeke riktig person i ei bok når han leser pronomene			
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 behovet til samtalepartneren og til situasjonen			

C3. Sjekkliste for leseferdigheter på mellomstadiet og det modne stadiet

Elevers navn:

Klasselærer:

Dato:

Observerert 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:	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, for eksempel bruker proform for en person som hopper framover når den skriftlige teksten sier, «Han hoppet framover».			
Barnet bruker NTS effektivt og flytende, for eksempel dikter han opp navn på personer i teksten i stedet for å bokstavere navnet hver gang det dukker opp, eller bruker NTS til å gjenspeile tekstens atmosfære og nyanser.			
Barnet viser passende bruk av bokstaver med håndalfabetet og ikke overforbruk.			
Barnet leser nivåpassede tekster og oversetter ordene i likeverdige tegnspråklige enheter ved hjelp av konteksten og ordboka.			
Ineffektive strategier:	Aldri	Noen ganger	Vanligvis
Barnet sier IKKE fra når han ikke oppfatter tekstens mening, men fortsetter å lese, ser ikke forvirret ut og stiller ikke spørsmål.			
Barnet overforbruker grafemisk informasjon, det vil si han balanserer ikke denne informasjonen med informasjon fra andre kilder for å avsløre tekstens mening, for eksempel 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 håndalfabetbokstaver.			

Barnet bruker tegn som ikke passer til ordets rette betydning i teksten, for eksempel bruker barnet tegnet VASKE-HENDER 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 og informasjon som «ligger mellom linjene».			
Barnet grupperer ikke ordene i meningsfulle enheter, for eksempel leser ord for ord uttrykk som VÆR SÅ GOD. Lesingen er hakkete og langsom, uten flyt.			
GJENFOTELLING 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 vanskegrad⁵ 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, deres tanker, følelser og ønsker			
fortelle hvor og når handlingen skjer. Gi egen mening og forutsi hva som kunne hende videre.			
fortelle om de viktigste problemene/ krisene/ høydepunktene i fortellingen			
fortelle om de viktigste hendelsene			
gjenfortelle 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 påvirke betydningen i den opprinnelige teksten			

Lærerens kommentarer:

⁵ For hjelp til å finne lesestoff til eleven av passende vanskegrad se *Å tilpasse lesestoff til elevens lesenivå* side 88

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 som hjelp for å finne mening, for eksempel 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, for eksempel titler, bilder, bildetekst, grafer og diagram			
forstå annet enn SVO-setninger, for eksempel innskutte setninger, spørrende setninger, negasjoner og setninger skrevet som passive			
forstå forbindelser mellom setninger og avsnitt, for eksempel å gjenkjenne pronomener, referenter, årsak/konsekvensrelasjoner, rekkefølger som bruker ordene først, andre, deretter osv.			
oppfatte bilder i språket (figurativt språk) som er passende for alderen			
kontrollere sin egen forståelse og 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, for eksempel 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 sakprosatext (mellomstadiet og det modne stadiet)			

spørre en annen person hva det ukjente ordet betyr			
fortsette å lese og overse ukjente ord for å holde leseflyt			
lære abstrakte begreper og nye ord fra av/ved å lese på egenhånd			

Lærerens 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 og morfologi, for eksempel <i>vennlig</i> , <i>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, for eksempel spisesal og middagslur			
oppfatte hvordan prefiks forandrer mening, for eksempel u- og in-			
oppfatte hvordan suffiks forandrer mening, for eksempel -r, -et, -løs og -lig			
bruke kunnskap om grammatikk for å avkode et ukjent ord for eksempel forutsi 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 lesekroken 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, for eksempel lage bokrapport eller lignende			
anbefale bøker, blader m. m til sine medelever og til bibliotekaren og grunngi 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			

Sjekkliste D. Nivåer i utvikling av skriftspråk

Her beskrives 8 nivåer som skisserer hørselshemmete elevers utvikling i bruk av skriftspråk fra førskole og opp gjennom grunnskolen. Følgende 4 områder er belyst:

- **Mening/budskap:** hvor tydelig og detaljert er elevens skriftlige 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?

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

De 8 nivåene beskriver den kompetansen som eleven viser i sitt skriftlige arbeid og som kan observeres. Nivåene viser ikke kunnskap som elevene har, men ikke bruker i skriveprosessen eller andre områder som påvirker skriveutviklingen, som for eksempel motivasjon og sosial interaksjon under skriveprosessen (French, 1999).

Kartleggingen av utvikling av skriftspråk

Kartleggingsarbeidet begynner med å oppmuntre elevene til å skrive en fortelling. Gi alle elevene de samme vilkårene. Forklar at du ikke skal hjelpe dem med ideer, rettskriving osv. Fortellingen kan da analyseres som en helhet ut fra mening, lingvistiske elementer, formelle skriveferdigheter og bruk av narrativ.

Fortellingen kan også bli vurdert analytisk ved å bestemme hvilke av de fire områdene du vil kartlegge, for så å matche det som er skrevet med beskrivelsene på det området på tvers av nivåene. Men for å kartlegge elevens nåværende utviklingsnivå trenger man å basere det på helhetlige vurderinger av tre eller fire eksempler av elevens selvstendig skriftlige arbeid og finne et gjennomsnittsnivå.

Kartlegging vil gi beskrivende informasjon, og skal ikke brukes til å sammenligne elever eller til formell underveisvurdering. Husk at skrivefeil kan være et tegn på utvikling. Ofte gjør elevene flere feil når de eksperimenterer med begreper og skriftlige konvensjoner. Gi eleven «framovermeldinger» om sine sterke sider og hva og hvordan han kan jobbe videre.

For å oppsummere: Lærere kan bruke beskrivelser av skriftlige nivåer for å:

- vurdere elevens skriftlige tekster som en helhet
- analysere elevens skriftlige tekster

- kartlegge og dokumentere elevens funksjonsnivå basert på hans skriftlige tekster

Resultatene kan brukes i elevsamtaler, rapportskriving, men viktigst i planlegging og tilpassing av undervisningen

Å komme i gang med kartlegging av utvikling av skriftspråk

- Kopier et sett sjekklister til hver elev.
- Rutene fargelegges etter hvert som atferden er observert.
- Noter datoen observasjonen ble gjort.

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 forkunnskap om emnet eller hendelsen barnet skriver om

M-enhet: en meningsenhet (M-enhet) oppstår når sammenbindingsord og andre verb mangler, men mening er forståelig likevel, for eksempel 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.

Utvikling av skriftspråk Nivå 1

Elevens navn:

Kontaktlærer:

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

Utvikling av skriftspråk

Nivå 2

Skriftlig nivå 2	Mening/budskap	Budskapet i det skriftlige arbeidet kan ikke rekonstrueres
	Lingvistiske elementer	* Har et repertoar av gjenkjennelige bokstaver eller ordbilder
		eller
		* Skriver tulleord og noen kjente ordbilder. Bruker mellomrom for å indikere «ord»
		Memorerer noen bokstavert kombinasjoner på håndalfabetet og gjenkjenner deres skriftlige bokstaver
	Formelle ferdigheter	Mindre lekeskriving enn før, *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 skriftlig budskap og kopierer skrift med hjelp
		*Kan skrive store og små bokstaver

Utvikling av skriftspråk

Nivå 3

Skriftlig nivå 3	Mening/budskap	Skriver et par ord eller enkelte M-enheter men budskapet i det skriftlige arbeidet kan ikke rekonstrueres.
		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 for eksempel <i>gutt gå, pike løper</i> (substantiv-verb kombinasjoner). Ordpar passer sammen, for eksempel <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 noen konvensjonelt stavete ord selv
		Forstår hvordan bokstaver brukes til å lage ord
		Bruker mellomrom mellom ordene
		Skriver små bokstaver med riktige skrivebevegelse og flyt

Utvikling av skriftspråk

Nivå 4

Skriftlig nivå 4	Mening/budskap	I selvstendig skriving er budskapet begrenset til M-enheter
		Leseren er avhengig av kjennskap til konteksten for å forstå budskapet
		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. (Kan bruke NTS syntaks, men viser en gryende oppmerksomhet for norsk, bruker for eksempel norske morfemer, små ord og preposisjoner som ikke finnes i NTS, som for eksempel <i>er</i> .)
		*Prøver å bruke pronomen, men bruker for det meste <i>jeg</i>
		*Inkonsekvent bruk av artikler. 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

Utvikling av skriftspråk

Nivå 5

Skriftlig nivå 5	Mening/budskap	*a. Budskapet er ganske lett å rekonstruere, men er gjentakende på grunn av 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 på grunn av uheldig forsøk på å bruke variert setningsoppbygging
		Leseren er avhengig av kjennskap til kontekst
		Teksten er tematisk sammenhengende
	Lingvistiske elementer	Prøver seg på norsk ordstilling og viser større oppmerksomhet på norsk syntaks for eksempel inkluderer verb i de fleste setninger og bruker subjekt-verb ordstilling.
		Bruker flere pronomener
		Prøver å bruke artikler
		Prøver å bruke adjektiv. Plasserer adjektivet foran substantivet
		Begynner å bøye verb
		Bruker noen norske uttrykk, for eksempel <i>langt borte, rydde opp</i>
	Formelle ferdigheter	Bruker hovedsakelig konvensjonelle stavemåter
		Noe vellykket 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 skriveramme og diagram. Kan ofte bruke NTS syntaks.

Utvikling av skriftspråk

Nivå 6

Skriftlig nivå 6	Mening/budskap	Budskapet er ganske lett å rekonstruere. Eventuelle problemer med rekonstruksjon kan være på grunn av kontekst-avhengighet 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. Norske ord som ikke brukes i NTS er inkludert mer systematisk enn før.
		Kan skrive påstand om til spørsmål
		*Prøver å variere setningsstruktur
		*Bruker sammenbinding
		*Kan inkludere riktig bruk av verbbygninger
		Bruker pronomenene 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

Utvikling av skriftspråk

Nivå 7

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 det vil si mottaker-bevissthet og innlevelse
	Lingvistiske elementer	*Norsk setningsstruktur dominerer
		*Noe avansert språkbruk, for eksempel 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 verbbøyninger for det meste. Bruker verb «å være».
		Riktig bruk av pronomer
		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 for eksempel skriver beskrivelser og om følelser og motivasjonen til personer
		Planlegger, disponerer og korrekturleser. Bruker enkel fortellingsstruktur og andre enkle sjangertrekk
		Bruke litterære konvensjoner

Utvikling av skriftspråk

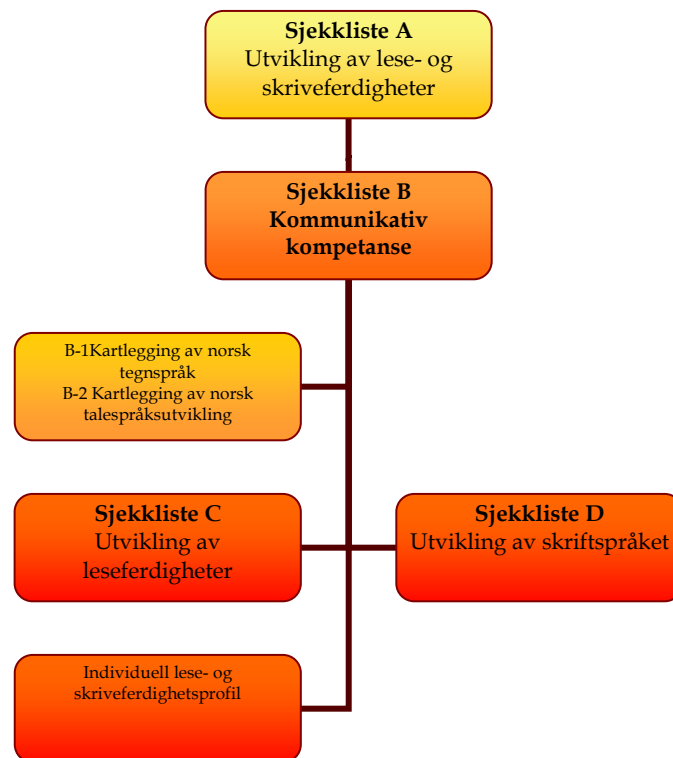
Nivå 8

Skriftlig nivå 8	Mening/budskap	*Budskapet er lett å rekonstruere
		Sammenhengende emne
		Detaljert innhold
		Har kontroll på innhold det vil si bruker avansert ordforråd og syntaks, har klart tema, overraskende avslutning, gir oversikt eller tar et uvanlig perspektiv, mottaker-bevissthet, innlevelse, prøver å involvere leseren
	Lingvistiske elementer	Norsk setningsstruktur dominerer. Setningene har varierte lengde og struktur
		*Avansert, variert 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 for eksempel utropstegn for å uttrykke forbauselse
	Utvikling av narrativ	*Utvikler personer i fortellingen for eksempel 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 holdninger og uttrykker egne meninger

Individuell lese- og skriveferdighetsprofil eller årsrapport

Å lage en årsrapport

Det fortelles her hvordan man skal oppsummere barnets utvikling ved årets slutt og lage en rapport. Fyll ut sjekkliste A *Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter*, supplert med informasjon fra sjekklistene B, C og D.



Denne oppsummeringen kan brukes videre blant annet for å lage planer for undervisningen for det neste semesteret. Generelt sett gjøres dette ved å sammenligne elevens nåværende kompetanser ut fra kartleggingsresultater på *Sjekkliste C* og *D* med de som står i nivåbeskrivelsene i *Sjekkliste A*. På grunnlag av denne sammenligning kan læreren finne elevens ståsted, hans sterke sider og undervisningsbehov.

Undervisningens hovedmål skal være å opprettholde en jevn progresjon på alle områder innenfor lese- og skriveutviklingen. Hvis et utviklingsområde, for eksempel kommunikativ kompetanse, ikke følger den samme takten som de andre, vil barnets utvikling før eller senere flate ut.

Følgende 6 trinn viser hvordan en individuell profil eller rapport utvikles:

1. Dokumenter personopplysning: Kopier skjemaet «Individuell lese- og skriveferdighetsprofil» -ark side 87 til hver elev. Fyll ut følgende informasjon: Navn, alder, kontaktlærerens navn, årstrinn, språket eleven foretrekker å bruke, det språket han bruker mest i det daglige, og lesenivå ifølge sjekkliste A.

2. Utforsk og dokumenter nåværende funksjonsnivå:

- Vurder alle formelle testdata for eksempel nasjonale prøver, lesekartlegging m.m.
- Vurder i tillegg elevens kompetanser som vist gjennom sjekklister A, B, C og D.

Skriv av elevens nåværende kompetansenivå på områdene B, C og D. Deretter kan det være til hjelp å bruke følgende beskrivelser:

- **trenger** å lære (brukes senere ved planlegging av læringsmål)
- barnet **prøver** å bruke en ferdighet/kompetanse, men ikke alltid på riktig måte
- **bruker** alltid og på riktig måte

Om nødvendig, for å identifisere elevens minimumslesenivå se side 88 – vis to nivåer hvis det er vanskelig å plassere eleven på ett.

3. Identifiser og beskriv elevens sterke sider

Reflekter over hvilke kompetanser vist gjennom kartleggingen som representerer:

- a) en signifikant framgang
- b) vedvarende sterke sider som eleven har

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

Dokumenter elevens sterke sider på profilskjemaet, beskriv dem eller de utviklingsområdene de representerer. Grunngi dine vurderinger og vis til eksempler som kan følge med skjemaet.

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

Identifiser utviklingsområder hvor eleven ikke har vist fremgang eller er forsinket i sin utvikling. Under «langtidsmål» på skjemaet, beskriv eventuelle områder som bør prioriteres og fokuseres på, på lang sikt. Sjekklister som beskriver nivået over den nåværende, kan vise veien videre.

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

5. Finn fram til og dokumenter kortsiktige læringsmål for ferdigheter og kompetanser som skal utvikles

Bruk sjekklister og andre utviklingsbeskrivelser og identifiser passende kortsiktige læringsmål. Inkluder kompetanser som kan være på det nåværende funksjonsnivået eller som har vært nevnt som langsiktige utviklingsmål. På «kortsiktige mål» på skjemaet, oppsummer og beskriv de kortsiktige læringsmålene, nevnt også aktiviteter og materiell som kan være aktuelle. Man kan også inkludere mål fra andre fagområder.

6. Arkiver rapporten med vedlagte nivåbeskrivelser og andre testdata, og gjør det forskriftsmessig.

Individuell lese- og skriveferdighetsprofil

Elevens navn og alder:

Kontaktlærer:

Språket barnet foretrekker å bruke: _____

Språket barnet bruker mest i hverdagen: _____

Mors morsmål: Norsk tegnspråk ☐ Norsk talespråk ☐ Andre ☐ (beskriv)

Fars morsmål: Norsk tegnspråk ☐ Norsk talespråk ☐ Andre ☐ (beskriv)

Elevens nåværende funksjonsnivå

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

- | | |
|--|--------------------------|
| Den gryende utviklingen av leseferdighet | ☐ |
| Det begynnende lesestadiet | ☐ |
| Mellomstadiet | ☐ |
| Modenstadiet | ☐ |

B. Kommunikativ kompetanse: Nivå _____

B1. Norsk tegnspråk Nivå _____

B2. Norsk talespråk Nivå _____

C. Utvikling av leseferdigheter: Nivå _____

D. Skriftlig nivå: Nivå _____

Beskrivelse av nåværende lese- og skrive utviklingsnivåer med eksempler:

Langsiktige opplæringsmål:

Kortsiktige opplæringsmål:

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 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*. Lesing kan ha ulike formål, og eleven skal møte tekster med forskjellige vanskegrad slik at han utvikle varierte lesestrategier.

Imidlertid er det mange faktorer som påvirker elevens leseforståelse, for eksempel:

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

På grunn av de mange påvirkningsfaktorer, må evaluering av elevens *individuelle lesenivå* ses på som en pekepinn og til hjelp for å finne passende undervisningsmateriell. Tekster skal ikke brukes til selvstendig lesing hvis de er for vanskelige å lese når alle disse faktorene regnes med, og hvis tekstene utløser en for høy grad av frustrasjon hos eleven.

Å finne elevens *individuelle lesenivå* er verdifullt av flere grunner. Den markerer hvor langt eleven er kommet i utvikling av sine leseferdigheter. 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 finne elevens *individuelle lesenivå* ved å bruke lesetekster med stigende vanskegrad, 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 for å gi valgmuligheter. 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 finne mening ut fra sammenhengen. Hvis han ikke forstår fortellingen, kan han imidlertid stoppe. Eleven kan lese høyt med stemme og eller tegn 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 tekstnivået for vanskelig. Velg en fortelling fra et lavere nivå.

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

For å vurdere gjenfortellingen, bruk en gjenfortellingsveiviser. *Gjenfortellingsveiviseren* (side 91) 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, oppmuntre ham ved å spørre om han huske noe mer. Be også om flere detaljer basert på informasjon han har gitt allerede, for eksempel «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, det vil si hva som skjedde med hovedpersonene, og hvordan fortellingen endte. Vurder om eleven har 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.

For elever som foretrekker å bruke tegnspråk, er det best 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.

Oppsummering

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 riktig undervisningsmateriell som eleven kan lese uten hjelp. For å finne elevens lesenivå kan læreren følge prosedyren som er beskrevet ovenfor og *Gjenfortellingsveiviseren* (side 91).

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 poeng.

Elementer fra fortellingen	Elevens skåre	Skåre som
Innledning		
Eleven introduserer fortellingen, for eksempel «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, for eksempel 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/hvordan 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 svar på noen av følgende 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): _____

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 vurderingsprosessen, en unnværlig del av den tilpassete opplæringen.

Det anbefales at skjemaet sendes hjem i forkant av foreldresamtalen.

Spørreskjemaet dekker mange områder innenfor lesing. Jfr. *A. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter* side 10.

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 96)	Skjema B Elevspørreskjema (side 96)	
Til foresatte	Skjema A Foreldrespørreskjema (side 94)	Skjema B Foreldrespørreskjema (side 95)	Skjema C Foreldrespørreskjema (side 95)	

Disse spørreskjemaene er kun 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 vurderingsprosessen (French, 1999).

Spørreskjemaer om lesing for foresatte

Skjema A Foreldrespørreskjema

Elevens navn:

Lærer:

Dato:

Foresatte:

- Viser 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

Elevers 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 vurdere 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 for hørselshemmede barn og unge.

En balansert opplæring i lesing og skriving

"In "reading to" children they 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-writers: 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 A. *Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter* side 10.
- Her finnes det mer informasjon om hva som skal læres og vektlegges på de forskjellige nivåene.
- Det beskrives fire aktivitetsområder hvor ansvaret for lesing skives gradvis over fra læreren til eleven.

De fire aktivitetene 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. Imidlertid skal det å kunne lese og skrive ikke være en forutsetning for tilegnelse av kunnskap. Kunnskap kan også formidles på andre måter enn bare gjennom lesing og skriving for eksempel muntlig og med praktiske eksempler, bruk av film og andre medier og visualiseringer.

I tillegg til forskjeller i barnas utvikling, må de fire aktivitetene vektlegges ulikt avhengig av om skriftspråket er et andrespråk eller det samme språket som barnet bruker hovedsakelig i sin daglige samhandling.

Hørselshemmede elever kan bli gode lesere, som en studie utført i Australia konkluderte med (Charlesworth, Charlesworth, Raban & Rickards, 2006.). Bimodalt tospråklige elever oppnådde leseferdigheter tilnærmet normalthørende barn ved hjelp av intensiv og effektiv individuelt tilpasset leseopplæring basert på kartlegging. Elevene fikk individuell leseopplæring i 20-45 minutter per dag i 20 uker på det begynnende nivået. Leseopplæringen var basert på Reading Recovery programmet (Clay, 2005). Fra dette studiet ser det ut som om intensiteten må opprettholdes for å vedlikeholde og videreutvikle lese- og skriveferdigheter.

Introduksjon og beskrivelse av de fire aktivitetsområdene

1. Høytlesing⁶ og -skriving

Høytlesing er den viktigste påvirkningsfaktor når unge barn skal lykkes med å lære å lese (Routman, 1994). Det støtter opp under lesegleden, nysgjerrigheten og motivasjon. For hørselshemmede elever bør man fortsette med høytlesing oppover, slik at de opplever litteratur som de gjerne ikke klarer å lese selv. Bevisst organisering og gjennomføring av høytlesing vil være kritisk for elevenes utbytte. Det kan innebære at en lese en skriftlig tekst mens den blir tolket til NTS, eller læreren kan sette på en lydbok og tolker den til NTS.

Høytskriving skjer når læreren forteller og diskuterer verdien av å kunne lese og skrive, og hva han tenker og gjør mens han skriver. For elever på alle utviklingstrinn er dette en effektiv måte å demonstrere forskjellige aspekter ved den skriftlige arbeidsprosessen.

2. Felleslesing og -skriving

I disse aktivitetene kan alle i gruppen/klassen se teksten samtidig. Det gir læreren muligheter til å demonstrere ferdighetene og elevene får anledning til å øve på lesing eller skriving. Læreren tar rollen som «høytleser» eller «sekretær» og inviterer elevene til å være med: enten ved å lese sammen med andre (korlesing) 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 skriving

I disse aktivitetene skal elevene diskutere, tenke og spørre mens de arbeider med en tekst, med støtte fra en partner og/eller læreren, enten det er som leser eller som forfatter. Lesing og skriving 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 skriving

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

⁶ 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.

Aktiviteter for den gryende utviklingen av lese- og skriveferdigheter

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

Høytlesing*	Høytskriving*
«Bad» elevene i litteratur enten ved å bruke filmet fortellinger på NTS (erher.no) eller ved å lese for dem daglig. Diskutere innholdet (Hva føler han? Hvorfor gjorde han det? Hva skjedde etterpå tror du? Har du gjort det?). Velg tekster 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 forkunnskap 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 autenticitet, kvaliteten på bildene som hjelper elevene å tolke mening og bokens format. Les elevenes favorittbøker og populære bøker ofte og vis leseglede. Denne erfaringen gir rammen for læring om språk, begrepsinnlæring, utvikling av teori om sinnet, og lese- og skriveopplæring på en naturlig måte. La elevene lese ordbilder som de kjenner igjen i teksten.	Demonstrer skriving 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 (for eksempel 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 skriver 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, for eksempel hvordan vi skriver bokstaver, språklyden forbundet med hver av bokstavene, skriveretning, mellomrom og tegnsetting. Snakk om forskjellene mellom skriftlig norsk og NTS i passende, naturlige situasjoner etter elevenes modenhet og interesse. Se ellers Tonefortellingene på www.erher.no

Felleslesing	Fellesskriving
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 tekster etter de samme kriterier beskrevet tidligere. Presenter teksten slik at alle kan se den, for eksempel gjennom bruk av bøker i storformat, interaktiv tavla, eller jobb sammen i små grupper. Elever på dette nivået vil fokusere på bildene. Les (oversett 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).	Fellesskriving kan inkluderes i aktivitetene listet under høytleskriving. Aktivitetene kan utføres 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. De formelle 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 fellesskriving 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.	Disse aktivitetene foregår på senere utviklingstrinn hvor elevene skriver under veiledning fra læreren.

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
Selvstendig lesing må oppmuntres på alle utviklingstrinn. Erfaringer med selvstendig lesing på dette nivået har mange likheter med det som skjer på senere utviklingstrinn: ▪ elevene må ha tilgang til et stort utvalg av tekster digitalt og på papir (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 Læreren bruker denne tiden til å demonstrere at han/hun leser selv, observerer elevene og hjelper dem å velge ei bok. Elevene vil lese på sin egen måte: se på bildene, gjenkjenne bokstaver og ordbilder, snakke med andre om boka. 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. Hvordan eleven «leser» for å finne mening vil variere på dette trinnet: å se på illustrasjoner, prøve å lese bokstaver, ordbilder eller setninger og gjetting. Alle forsøk må oppmuntres og innhold i bøkene diskuteres.	Mange elementer fra Selvstendig lesing gjelder også i Selvstendig skriving: elevene må ha tilgang til: ▪ 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 holdning som sier at det forventes at barn kan og vil ønske å tegne og «skrive kruseduller» Elevenes utvikling journalføres (se skriftlig arbeid i <i>sjekkliste A</i> side 10). 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 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*
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 nivå 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. Det er også en viktig aktivitet i forbindelse med utvikling av teori om sinnet og eksekutive funksjoner.	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 111 og Vedlegg 3 side 112). 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 og hvordan du gjør det. Det er også viktig å vise og forklare formelle skriftlige ferdigheter tilpasset dette utviklingstrinnet. (Se Sjekkliste A, <i>Begynnende utvikling av skriveferdigheter</i>). Høytskriving fungerer best i naturlige klasseromssituasjoner og som en del av en sammenheng, for eksempel å lage skilt, skrive instruksjoner (med illustrasjoner) for prosjekter, språkerfaringsplakater (for eksempel bokstavinnlæring, samlinger av substantiver og verb, bokrapporter), timeplaner, beskjeder, nyheter, tekst til deres egne tegninger og arbeidsplaner. 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.

Felleslesing*	Fellesskriving*
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» (stillasbygging) 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 selv valgte måter. La boka og din mimikk (nikke, hevede 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.	Fellesskriving er en svært viktig erfaring på dette nivået. Fellesskriving er å demonstrere skriving som i høytlesing, men læreren må i tillegg oppmuntre elevene til å delta aktivt i prosessen. Å bestemme 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. Fellesskriving 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 A, <i>Den begynnende utviklingen av lese- og skriveferdigheter</i> side 13). 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?»

Veiledet lesing	Veiledet skriving
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. Lærerens 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	Elevenes utvikling bestemmer hva slags aktiviteter som brukes på hvert nivå. Dette gjelder spesielt for veiledet skriving, og inkluderer igangsetting av prosessorientert skriving med bruk av digitale hjelpemidler, eller skriveverksted på sikt. Elever på dette utviklingsnivået forsetter å blande tegninger, skrift og

strategier som de kan overføre og bruke i andre situasjoner. Strategiene vil være tilpasset lesestoffet, formålet med lesing og elevens evner (Se <i>Sjekkliste C</i> side 63). Eksempler her kan være forutsigelser, å tilføre eller utnytte forkunnskap, 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.	kanskje kruseduller; et forsøk på sammenhengende skrift. 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 med læringspartnere. Etter hvert blir elevene klare for enkle undervisningstimer og regler for oppsett. Lag for eksempel en stor kasse hvor elevene legger arbeid som er ferdig. Arbeidet skal inneholde elevens navn, tittel og dato. Under lesing av elevenes tekster spør du deg selv: «Gir dette mening?»
--	---

Selvstendig lesing*	Selvstendig skrivning*
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, ulik vanskegrad, 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	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». 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

om at 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.	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.
---	---

Aktiviteter for mellomstadiet i utviklingen av lese- og skriveferdigheter

Høytlesing	Høytskriving
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.	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 og diskusjonene 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, å gi og ta positiv kritikk osv. Elevene trenger også eksplisitt undervisning om hvordan ideer uttrykt på NTS skal skrives på norsk, de kan for eksempel arbeide med fargekoding av ordklasser for å illustrere norsk syntaks.

Felleslesing	Fellesskriving
Felleslesing er fremdeles en fornøyelse og er et mektig undervisningsverktøy. Det involverer å lese først for andre som kan se teksten og deretter lese om igjen med	Fellesskriving fungerer godt som undervisningsverktøy. Bruk det til å utforske og demonstrere begreper og strategier elevene trenger for å forbedre

spørsmål og utfordringer om deltagelse 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 sliter med lesing eller som har lesevansker. Varier måten tekster er presentert: Interaktivtavla, papirkopier, bøker i storformat osv. Fortsett å bruke felleslesing for å demonstrere forskjeller mellom språkene NTS og norsk skriftspråk og som en situasjon for felles læring og samtaler om språk og tekst m.m.	sine skriftlige arbeider. Demonstrer bestemte elementer av skriving. Læreren skriver i et samarbeid med elevene og snakk om ulike måter å gjøre ting på, for eksempel forskjellige måter å organisere en informativ tekst eller argumentere for sitt syn. Utforsk forskjellige strategier for disponering av en tekst, for eksempel tankekart og spolenotat, og disponering av avsnitt og kapitler for å dele opp en tekst. Inkluder hvordan ideer uttrykt på NTS kan skrives på norsk, både innhold og syntaks. Diskuter også hvordan tekst kan bindes sammen og tegnsetting. I tillegg kan gode skrivere arbeide sammen med mindre gode og produsere tekster sammen.
--	---

Veiledet lesing*	Veiledet skriving*
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 tekst som er tilpasset den enkelte og aktivisere forkunnskap. 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. Systematisk 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 63). Læreren fortsetter å bruke varierte	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 og bruk av digitale hjelpemidler kan implementeres. Fokuset er på prosess-strategier 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,

teknikker og organiseringsformer: læringspartnere, diskusjonsgrupper, aktiviteter, loggbøker og spørsmål før, under og etter lesing osv.	filme den og oversette den til norsk skriftlig mens man diskuterer likheter og forskjeller mellom språkene. Dette kan skje i en fellesskrivings situasjon. Rettskriving kan også flettes inn som en del av denne prosessen. Bruk ord fra elevenes eget arbeid og understrek viktigheten av rettskriving, for eksempel for å lære rettskriving, vises en illustrasjon av begrepet forbundet med ordet, ordet uttales med eller uten stemme for å gi taktil/auditiv forsterkning til det visuelle inntrykket, ordet bokstaveres med håndalfabetet, formes med håndalfabet fonter⁷ og skrives (Trezek & Malmgren, 2005). Bruk veiledet skriving til skapning av både skjønnlitterære tekster og sakspregete tekster.
---	---

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
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 tekster, både digitale og på papir. 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, for eksempel «Likte du boka? Lærte du noe nytt fra denne boka? Vil du anbefale denne boka til andre? Hvorfor/hvorfor ikke?»	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 på IKT 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 uttrykke seg selv, utforske ny lærdom om begreper, om digitale hjelpemidler og om selve skriveprosessen.

⁷ Håndalfabetfonter kan lastes ned fra nettstedet til statped.no

Aktiviteter for det modne stadiet

Høytlesing	Høytskriving
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 tekster ulike forfattere skaper. Elevene fortsetter å internalisere opplevelser, virkemidler og informasjon 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.	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.

Felleslesing	Felleskriving
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 sammen to og to. Den enkelte kan også velge lesestoff og lese til en mindre gruppe. Fordi det er en demonstrasjonssituasjon, må eleven som leser være villig og forberedt. Hun må vite hva slags spørsmål hun skal stille og kunne lese teksten flytende. Læreren bruker felleslesing for å belyse nye begreper, språk og virkemidler i 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.	Felleskriving med læreren som sekretær, er en fin måte å utforske mer avanserte begreper om skriving, for eksempel 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 (skriverammer). 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, utnytte digitale hjelpemidler, finne nye strategier, 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 artikkel eller lage forskjellige overraskende endinger til en fortelling. Som tidligere, er fellesskriving en verdifull metode for å utforske måter å skrive på norsk det man uttrykker på NTS sammen med andre.
--	--

Veiledet lesing*	Veiledet skriving*
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 aktiviteter som fordyper forståelsen av tekstens budskap. Veiledet lesing skal også utvide elevenes forståelse av tekster tema, stil, virkemidler brukt i argumenterende tekster og andre sjangere. Lesestoffet skal være mer komplekst og handle om flere personer, ha 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 sakspregede 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 slik at elevene bruker nye ord og uttrykk de har lært, bruker loggskrivning og andre aktiviteter hvor eleven må uttrykke sin mening om en tekst.	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, for eksempel rapport, leserbrev, avisartikkel. Oppgaver som bare finnes på skolen er ofte ikke autentiske nok, for eksempel arbeidsark og bokrapporter. Elevene har på dette nivået internalisert skriveprosessen og planlegger, disponerer, gir og tar kritikk, 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 planlegge og disponere sin tekst skriftlig, med eller uten hjelp av skjemaer. Elevene kan fremdeles tjene på å skape sin tekst på NTS og deretter oversette den til norsk. Noen vil ønske å filme sin NTS tekst eller skrive på tegnspråk, det vil si syntaks og uttrykk er tatt fra NTS. Deretter skriver de teksten om til norsk.

Selvstendig lesing*	Selvstendig skriving*
På dette nivået forventes det at elevene leser selvstendig i 25 – 30 minutter hver dag på skolen. På grunn av den sterke korrelasjonen mellom leseaktivitet og leseferdighet, er selvstendig lesing en svært viktig aktivitet på dette utviklingstrinn. Det er også viktig fordi den gir elevene muligheter for å utforske det de har erfart om litteratur gjennom andre aktiviteter. Erfaring med selvstendig lesing har de samme karakteristikken 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 motivere til det. Kontroll av leseforståelse bør begrenses til åpne spørsmål i en bokrapport.	På dette utviklingstrinnet 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 på IKT mellom læreren og elev bør fortsette. Det er velegnet fordi det oppmuntrer elevene 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 forståelse og meninger.

Vedlegg 2. Bokstavinnlæring og hørselshemmede elever

Det finnes en stor hørselsfaglig faggruppe med kompetanse i å sikre best mulig lydoppfattelse for hørselshemmede barn. Arbeidet kan innbefatte flere faggrupper: medisinerer, terapeuter, pedagoger og audioteknikere i tillegg til andre viktige grupper som foreldre og familie. Det har vært tatt i bruk mange metoder og høretekniske hjelpemidler for å sikre at hørselshemmede barn får en best mulig lydoppfattelse og lærer å utnytte en hørselsrest. Der det er relevant i dette kartleggingsmateriellet er ved kartlegging av hørselshemmede barns oppfattelse av språklyder.

Det er en rimelig god målestokk å kartlegge barnets oppfattelse av språklyder ved å undersøke hvordan hun selv produserer de samme lydene. En annen metode er å kartlegge hvordan barna diskriminerer minimale par, for eksempel 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 disse. De må også forstå at med et begrenset antall bokstaver, som vi setter sammen på ulike måter, lager vi 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 (lyd) forsterkning. Vi tar her til orde for at sansing er integrering av alle sanseinntrykkene, og også innbefatter taktile fornemmelser i munnhulen («smaking på talespråk»), andre 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 på grunn av sin døvhet, forveksler en sensorisk hemming med en kognitiv hemming. Alle sanseinntrykkene trenger barnet å motta på best mulig måte og integrere dem sammen, slik at han kan konstruere en forestilling om hva en språklyd er.

Forskning har vist at gode døve lesere er flinke til å kommunisere, er gode munnavlesere og har et rikt språk, om de er bimodalt tospråklige eller talespråklige, med eller uten CI (Harris, 2006). Det vil si at de har en høy grad av kommunikativ kompetanse. Derfor er det viktig å kartlegge barnets kommunikative kompetanse og sikre et tilpasset og rikt språkmiljø.

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, det vil si 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 **leseforberedelser** trenger eleven å utvikle fonetisk oppmerksomhet, det vil si kjennskap til hvordan språk er bygget opp. Tegnspråk er bygget opp av håndformer, bevegelser, orientering og artikulasjonssted, mens talespråk er bygget opp av språklyder. Fonetisk oppmerksomhet kan utvikles ved hjelp av tegnspråkleker og ved lek med rim og regler på talespråk. Barnet må også bli gjort oppmerksom på begrepene ord, bokstav, stemte lyder, ustemte lyder, første lyd (eller innlyd), siste lyd (eller utlyd), mellomlyd, rim m.m. Barnet trenger å bli gjort kjent med bokenes verden og de begrepene vi bruker når vi diskuterer og leser bøker. Barna 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 munnavlese, å føle på taleorganet, å se illustrasjoner og animasjoner av hvordan språklyden produseres, å bruke håndalfabetet, 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, det vil si vokal eller konsonant, stemt eller ustemt osv. Det kreves systematisk, effektiv, intensiv undervisning, fordi man ikke kan ta for gitt at eleven vil utforske alle sidene av lydene selv. (Vi henviser til Norsk Fonemtest og andre tester nevnt i listen B2, side 58). Læreren må være observant og rask til å oppdage om barnet utvikler uhensiktsmessige strategier som kan hemme utvikling av gode leseferdigheter (Mayer, 2007).

Ved å være oppmerksom på fonologien og ha forståelse for og ferdigheter i den fonetiske strategien, i tillegg til flere andre strategier, har eleven muligheter til å bli en god leser. Eleven vil også trenge en tilsvarende fonologisk oppmerksomhet i forbindelse med opplæring i engelskfaget. For oversikt over engelske språklyder og undervisningstips se <https://erher.no>. Fellesressurser. Idebank. Engelsk for hørselshemmede

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 avkoding, det vil si å sette sammen bokstavlyder til en enhet - et ord, fraser eller setning. Den andre er å forstå hva enheten representerer av mening. Den første prosessen, avkoding, 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. Det er her forskningen har funnet de største problemene hos hørselshemmete elever.

Det er gode sjanser for at barnet forstår meningen i det leste dersom han deltar i et rikt språkmiljø, bruker en mengde varierte begreper sammen med voksne og

jevnaaldrende, det være seg på tegnspråk, norsk med tegnstøtte eller på norsk. Jo mer forkunnskap og flere begreper lese eleven 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.

For at eleven skal forstå det han leser, trenger han å kunne forstå andre mennesker og ane noe om hva andre tenker, ønsker, planlegger og føler, også uten at de sier det. Denne evnen beskrives som Teori om sinnet (T-O-S). Det viser seg at utvikling av denne evnen også er avhengig av språkmiljøet og språkutvikling. Forskning viser at hos mange hørselshemmede barn er T-O-S utviklingen forsinket. Imidlertid, er det mulig å forebygge og stimulere T-O-S utviklingen i barnehagetiden slik at barnet er godt rustet til skolestart og til, blant annet, leseinnlæring.

Forskning har også satt fokus på arbeidsminne og hvordan det brukes under leseprosessen. Arbeidsminnet handler om korttidsminne, ikke om hukommelse. Eleven må huske det han har lest og få tid til å bearbeide det, og lagre det som er viktig før arbeidsminnet «slettes» og det mottas ny informasjon. Arbeidsminnet er en del av den eksekutive funksjon (EF), som igjen styrer mange sider av atferden. Men utvikling av EF hemmes av sen språkutvikling tidlig i livet. Det understreker enda en gang hvor viktig det er at hørselshemmede barn kommer i gang med språkutvikling så tidlig som mulig, og med «språk» menes tegnspråk og talespråk.

Grunnlaget for lesing er god kommunikativ kompetanse, som vi har sett, og det er derfor kartlegging av den kompetansen er tatt med i dette materialet. Eleven trenger i tillegg forståelse av lesingens verdi, noe som igjen skaper motivasjon og leseglede.

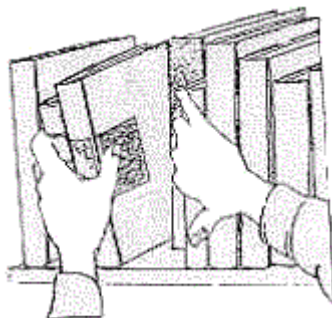
Å lese krever bruk av ferdigheter i form av forskjellige lesestrategier, egne erfaringer, logikk og forkunnskap. Derfor er det viktig gjennom hele førskoleperioden at barnet får mange og varierte opplevelser og erfaringer, får muligheter til å diskutere, løse problemer og undres sammen med andre. Ved skolestart skal man ikke vente på at elevene skal lære å lese før kunnskapsinnhenting tar til. Jo mer forkunnskap, jo flere assosiasjoner eleven har til et begrep, desto bedre sjanser har han til å forstå det han leser. Der nest er det viktig under hele skoleløpet å jobbe systematisk med forskjellige lese- og læringsstrategier (Se *Til eleven* side 115). Strategiene må demonstreres, tas i bruk og repeteres. Å ha mange ulike strategier å velge mellom vil gi eleven muligheter til å angripe en lesetekst «bottom-up», det vil si fra bokstavnivå til ord- og setningsnivå, og «top-down», det vil si fra innholds nivå ned til ord- og bokstavnivå.

Nyere forskning viser at hørselshemmede elever har behov for leseopplæring 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 hørselshemmede 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 motivasjonen, leseglede og øke elevens

- automatiserte, visuelle ordforråd
- forståelse av norsk morfologi (hvordan ord er satt sammen/bøyd)
- forståelse av norsk syntaks og grammatikk av stadig stigende kompleksitet
- forståelse av norske uttrykk og idiomer
- evne til å lese mellom linjene
- forståelse for tekstopbygging og sjangertrekk
- kritisk sans
- generelle kunnskaper og forståelse av livet og verden
- bruk av relevant språkteknologi

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 lure?

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 (tankekart).
2. Hva forteller overskriften? En overskrift kan ramme inn fortellingen og dermed begrense valgmulighetene i forhold til ordets betydning.
3. «Smak på ordet», det vil si artikulere 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 for eksempel -lig, -løs.
8. Del lange ord og sammensatte ord. Finn betydningen av sammensatte ord ved å gjenkjenne de enkelte ordene, for eksempel spise/sal, middag/s/lur.
9. Finn ut hvilken ordklasse det ukjente ordet tilhører. Er det for eksempel 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, ordet kan forstås etter hvert kanskje.
14. Gi blaffen, slutt å lese. Er det lurt? Ikke i det hele tatt, men en veldig vanlig strategi
15. Bruk mobilen og spør andre.
16. Gjøtt 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 informasjon 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, skap et bilde i hodet ditt av ordet, 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 (Fonter kan du laste ned fra www.statped.no/).
- Artikuler ordet, med eller uten stemme, gjentatte ganger.
- Skriv ordet i din ordsamling, enten på kort, i en bok eller på egen datafil. For eksempel:

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

Har du andre gode lesestrategier? Skriv dem her:

Vedlegg 5. Kartlegging av hørselshemmede barn med CI i hørende miljøer

Når et barn med CI skal begynne i en ny klasse med normalthørende medelever, kreves det nøye planlegging. Dette skjemaet skal være til hjelp selv om det er ganske enkelt og ikke dekker alle behovene barnet vil ha. I samarbeid med foreldrene, fagfolk og barnet, kan man få en oversikt over hvilke grader av tilpasninger og tilrettelegginger som trengs for den enkelte.

Skjemaet er oversatt fra Ear Foundation og heter «Trafikklysplanleggeren». Det er lov å endre det etter behov i ulike situasjoner, for eksempel kan man tilføye eller fjerne faktorer om nødvendig.

Temaet	Grønt	Gult	Rødt
Tilleggsvarsler	Ingen tilleggsvarsler	Noen tilleggsvarsler som avhjelpest av skolens personale evt. med veiledning utenfra	Betydelige behov som vil trenge spesialist veiledning
Lyttefunksjon	Med godt vedlikeholdt utstyr og i gode lytteforhold, har tilgang til språklyder ned til hvissing	Med godt vedlikeholdt utstyr og i gode lytteforhold, har tilgang til noen språklyder. Påvirkes veldig av støy.	Har begrenset tilgang til språklyder
Bruk av personlig høretekniskutstyr	Bruker alltid. Gir beskjed om feil	Bruker alltid, men gir ikke beskjed om feil	Bruker ikke konsekvent / hele dagen
Oppmerksomhet	Er fokusert og konsentrert. Aldersadekvat	Vansker med å konsentrere seg i en stor gruppe, ser på annet og mister mye informasjon. Aldersadekvat i små grupper og en-til-en situasjoner	Begrenset tidsrom. Kan ikke styre seg selv og opprettholde oppmerksomhet i gruppesituasjoner, bare i en-til-en situasjoner og i små grupper

Talespråks- forståelse i klasserommet	Kan lytte og svare andre barn i gruppearbeid. Deltar aktivt i store gruppe-diskusjoner. Forstår talespråk på et aldersadekvat nivå eller litt under.	Kan forstå en som taler, men har vansker med å følge en gruppe-samtale. Forstår det meste av hverdagslig talespråk brukt under klasserutiner. Når ny informasjon gis må talespråket forenkles (ordforråd og setningsstruktur). Forståelsen må sjekkes individuelt.	Kan lytte til en taler som arbeider for å opprettholde barnets interesse Forstår noe av hverdagslig talespråk brukt i noen få klasserutiner. Kan ikke forstå eller lære i talespråklige, store grupper. Trenger mye individuell input for å forberede nye emner og konsolidere ny kunnskap
Bruk av talespråk	Kan ta del i lengre samtaler initiert og drevet fram av andre. Kan ikke alltid si hvorfor misforståelser oppstod. Ber ikke om mer informasjon Aldersadekvat ordforråd og syntaks Kan bruke talespråk for å lære sammen med jevnaldrende	Liker samtaler om emner han selv velger. Viser noen ganger at han ikke forstår ved hjelp av mimikk eller sier «hva?» Talespråket er signifikant annerledes fra jevnaldrende men bra nok til å kommunisere enkle ideer Trenger støtte av voksne for å lære ved hjelp av talespråk	Kan holde enkle samtaler om emner han velger, når partneren følger nøye med. Begrenset talespråk. Støtte seg til ikke-verbal kommunikasjon (mimikk, gester, kroppsspråk) eller ASK Lærer primært gjennom egen erfaring. Begynner å bruke talespråk for å kommentere det som skjer, og til å uttrykke egne behov.

Tydelighet av talespråket	Tydelig tale som blir forstått av de fleste hørende	Det meste han sier er forståelig for vante lyttere hvis sammenhengen er kjent	Talespråk er ofte vanskelig å forstå til og med for vante lyttere
Sosial kommunikasjon	Har selvtilitt og liker å snakke med andre barn og kjente voksne. Kan vanligvis gjøre seg forstått, selv om det er noen formelle feil. Utnytter ikke-verbale virkemidler: mimikk, gester, kroppsspråk Forstår at vi bruker ulike type språk og adferd i ulike sammenhenger på et aldersadekvat nivå	Kommuniserer godt i uformelle situasjoner men kan bli usikker i mindre kjente settinger Kommunikasjon kan være vanskelig, men er villig til å prøve og uttrykke seg hvis det interesserer ham. Bruker noen ganger umoden tale eller upassende adferd, men pleier å prøve å tilpasse seg	Usikker i kommunikasjons-situasjoner bortsett fra de kjente og trygge rutinemessige. Kan fort gi opp eller ty til upassende adferd når kommunikasjon bryter sammen. Har få strategier å bruke. Veldig begrenset sosial forståelse. Adferd kan være upassende eller han kan trekke seg tilbake.

Oversatt fra Traffic Light Planner by the Ear Foundation

Referanseliste

- 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.
- 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.
- Davidson, K., Lillo-Martin, D., Chen Pichler, D. (2013). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. S. 238-250. I *Journal of deaf studies and deaf education volume 19, number 2. Spring 2013*. Oxford University Press
- 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.
- Fitzpatrick, E.M., Hamel, C., Stevens, A., Pratt, M., Moher, D., Doucet, S.P., Neuss, D., Bernstein, A., Na, E. (2016). Sign language and spoken language for children with hearing loss: A systematic review. *Pediatrics*, 2016 January; 137 (1)
- 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.
- Geers, A., Tobey, E., Moog, J. & Brenner, C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: from elementary grades to high school. *International journal of audiology*. Nov;47 Suppl 2. S. 21-30.

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

Holmer, E., Heimann, M., & Rudner, M. (2017). Computerized sign language-based literacy training for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education* Vol. 22, number 4, s. 404-421,

Janeschik, S., Teschendorf, M., Bagus, H., Arweiler-Harbeck, D. (2013). Influence of etiologic factors on speech perception of cochlear-implanted children. S. 190 – 198. *Cochlear Implants Internationala*. Vol 14. No 4.

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

Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C., Haug, T. (2016). *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

Malmquist, A. K., & Mosand, N. E. (1996). *Se mitt språk*. Døves forlag

Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2007). 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, H., Nordeng, H. & von Tetzchner, S. (1985). *Tegnspråk- sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. 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.

Pritchard, P. & Zahl, T. S. (2013). *Veiene til en god bimodal tospråklig utvikling hos hørselshemmete barn og unge*. Statped.

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, B., Marschark, M., Spencer, P. (2006). *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Oxford University Press.

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

Strand, L. & Føyn Berg, M. (1992). *Kartleggingsskjema 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, T. S. (2000). *Døves tospråklighet. Hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* Hovedfagsoppgave. ISP Universitetet i Oslo.

Kilder fra internett

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

The Ear Foundation. <http://www.earfoundation.org.uk/>

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

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

Tegnspråkfonter: www.statped.no

Tone fortellingene: www.erher.no/grunnskole/tonfortellingene/

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i norsk for hørselshemmede* (2013) <https://www.udir.no/kl06/NOR5-04>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i norsk tegnspråk*. (2013) <https://www.udir.no/kl06/NOR4-03>

Utdanningsdirektoratet. *Fagfornyelsen*. (2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Ordliste

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

Bimodal tospråklighet - en tospråklighet som består av et tegnspråk i tillegg til et talespråk med tilhørende skriftspråk

Frustrasjonsnivå - en lesetekst som er for vanskelig for eleven på det nåværende tidspunkt og skaper mye frustrasjon for eleven

Hørselshemmet - fellesbetegnelse for personer med alle typer og grader hørselstap

Idiomatiske uttrykk - vanlige faste uttrykk som brukes i et språk, for eksempel «å sitte på gjerdet»

Ikke-språklig - barnet kommuniserer uten bruk av formelle tegn eller tydelig tale, men ved hjelp av gester, vokalisering, håndledning m.m.

Kommunikativ kompetanse - alt som har med kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket, inkludert kunnskap om hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger

M-enhet - en meningsenhet oppstår når sammenbindingsord og andre verb mangler, men mening er forståelig likevel, for eksempel far baby venner = 1 m-enhet

Nåværende funksjonsnivå - eleven kan utføre oppgaven uten hjelp

Nåværende lesenivå - leseteksten har en vanskelighetsgrad som gjør at eleven kan lese og forstå den uten hjelp

Nivåfeste en lesetekst - finne tekstens vanskelighetsgrad som passer for den enkelte

Proform - et grammatisk element i NTS, gjerne betegnet som «et substantiv i bevegelse»

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

Sammenhengende emne - alle setninger passer sammen og er relatert til det samme tema

Å lydere - å trekke sammen språklyder representert av bokstaver, og lese ord