

Kriterier ved sensurering

Under redegjør vi for generelle kriterier for sensurering og vurdering knyttet til kort og langsvarsoppgavene

Generelle kriterier

- Hvor tydelig og fullstendig oppgaven er besvart
- Hvor godt relevante og sentrale faglige momenter er trukket inn i besvarelsen
- Hvordan besvarelsen «gjør rede for» og/eller å «drøfter» når det bes om
- Hvordan besvarelsen behandler/forholder seg til sentrale begreper i oppgaveteksten
- Hvordan besvarelsen gjør bruk av pensum/faglitteraturen og forelesningene
- Hvordan besvarelsen er disponert (logisk oppbygning, balanse og indre sammenheng)

Vurdering av kort- og langsvarsoppgavene (del A og B).

Kortsvarsoppgavene (del A)

- Hver av de seks kortsvarsoppgavene teller like mye. For hver av disse oppgavene gis 0-5 poeng. Der fem poeng er maksimal uttelling for et særdeles godt svar og 0 poeng gis for manglende eller et svært mangelfullt svar.
- Summen av poeng på de seks kortsvarsoppgavene bestemmer karakter på del A.

Langsvarsoppgaven (del B)

Del B av eksamen vurderes etter karakterskalaen (A-F), som blir omgjort til poeng for å få muligheten til å tildele en sterk eller svak vurdering/karakter (for eks. B- eller D+).

Fastsetting av samlet karakter for del A og B

- Hver av de to delene A og B teller 50 % av den samlede karakteren.
- Studentene får bare en samlet karakter
- Endelig karakter fastsettes ved å regne ut gjennomsnittet av poengene gitt på del A og B.

Utregning av endelig karakter tar hensyn til om karakteren på de to delene var svak eller sterk, og rundes alltid opp.

Oppgavespesifikke kriterier for sensurering

Detaljerte kriterier for kortsvar deles ikke ettersom oppgavene er laget for bruk i senere eksamener. Svaret på oppgavene finnes i punktene og pensum som oppført her:

1. Tomblin (2019) diskuterer bevis for tre atferdsmessige markører for utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). Én av dem er «grammatikk» (finiteness, finite marking). Kan vi si at grammatikk (finiteness, finite marking) er en universell atferdsmessig markør for utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)? Forklar hvorfor dette stemmer, eller ikke

stemmer. Forklar hvorfor setningsrepetisjon er en god markør for utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD).

Tomblin (2019) discusses evidence for three behavioural markers of developmental language disorder (DLD). One of them is finiteness (or “finite marking”, “grammar”). Can we say that finiteness is a universal behavioural marker for DLD? Explain why this is or is not the case. Explain why sentence repetition is a good marker for DLD.

Grading criteria:

- Discusses whether finiteness and general grammar are universal markers of DLD
- Mentions differences across languages and the implications of these
- Describes why sentence repetition is a good marker due to the processes involved and the ability to distinguish between children with and without DLD

Main literature:

Tomblin (2019)

2. Definer stamming basert på artikkelen av Hoff & Sønsterud (2019), list opp hovedtrekkene i stamming og diskuter hovedrisikofaktorer for utviklingsmessig stamming.

Define stuttering based on Hoff & Sønsterud’s (2019) paper, list its main features, and discuss main risk factors for developmental stuttering.

Grading criteria:

- Student provides Hoff & Sønsterud’s (2019) definition / a WHO definition of stuttering
- Mentions how the difficulties manifest
- Mention main risk factors for developmental stuttering

Main literature:

- Hoff & Sønsterud (2019)
- Baluyot & Sjøstrand (2019)

3. Redegjør for begrepet ‘sight word reading’ og hvorfor ‘sight word reading’ er viktig for utviklingen av god leseflyt.

Explain the term 'sight word reading' and why 'sight word reading' is important for the development of reading fluency.

Grading criteria:

Et fullstendig svar bør inneholde en redegjørelse av begrepet sight word reading og hvorfor denne ferdigheten er viktig for utviklingen av god leseflyt:

- Hvordan ordlesingen automatiseres
- Hvordan sight word reading utvikles

- Hvorfor viktig for leseflyt; tid, ressursbruk

Litteratur:

Cain (2010) kap 4

slides fra powerpoint (forelesning om leseflyt)

4. Leseforståelse er prisgitt en rekke prosesser og ferdigheter. Redegjør for tre av disse ferdighetene: avkodning, leseflyt, vokabular, morfologisk bevissthet, eller syntaktisk bevissthet. Beskriv kort hvordan disse tre ferdighetene henger sammen med barns utvikling av leseforståelse

Reading comprehension depends on a number of processes and skills. Account for three of these skills: decoding, reading fluency, vocabulary, morphological awareness, or syntactic awareness. Briefly describe how these three skills are connected to children's development of reading comprehension

Grading criteria:

5 poeng gis når alle tre ferdigheter er særlig godt redegjort for, 0 poeng gis hvis oppgaven ikke er besvart eller om det ikke kommer fram hvordan ferdighetene som nevnes er relevante for utviklingen av leseforståelse.

Det kan forventes at kandidaten viser kjennskap til at ordavkodningsferdigheter er mest avgjørende for leseforståelse i tidlige stadier av leseopplæringen, mens språklige ferdigheter blir mer avgjørende etter hvert som barnet oppnår mer effektive/automatiske ordavkodningsferdigheter

Hovedlitteratur:

- Forelesning Lese- og skrivevansker 3 -- leseforståelse (Canvas)
- Cain (2010)

5. Forklar hvorfor det er mulig å ha matematikkvansker uten å ha dyskalkuli. Hva kjennetegner slike vansker i motsetning til utviklingsmessig dyskalkuli?

Explain why it is possible to have mathematical difficulties without having dyscalculia. What characterizes such difficulties, as opposed to developmental dyscalculia?

Grading criteria:

I en god besvarelse, forklares forskjellen på dyskalkuli (spesifikke matematikkvansker) og mindre alvorlige vansker (lavt presterende i matematikk), forekomst og prestasjonsnivå nevnes, det gis eksempler på kognitive og kontekstuelle årsaker til lave prestasjoner:

Hovedlitteratur:

- Forelesninger i matematikkvansker (Canvas)

- Mononen, R., & Lopez-Pedersen, A. (2019). Matematikkvansker
- Butterworth, B. (2018). Dyscalculia: From science to education. Routledge.
- Passolunghi, M. C., & Costa, H. M. (2019). Working memory and mathematical learning. In International handbook of mathematical learning difficulties (pp. 407-421). Springer, Cham.
- Prediger, S., Erath, K., & Opitz, E. M. (2019). The language dimension of mathematical difficulties. In International handbook of mathematical learning difficulties (pp. 437-455). Springer, Cham.
- Haase, V. G., Guimarães, A. P. L., & Wood, G. (2019). Mathematics and emotions: the case of math anxiety. In International handbook of mathematical learning difficulties (pp. 469-503). Springer, Cham.

6. Nevn to undervisningsmetoder som har vist seg å være effektive for å støtte læring for elever med matematikkvansker. Gi eksempler på hvordan disse metodene kan brukes for å trene spesifikke matematikk- eller tallferdigheter.

Name two teaching methods that have been found to be effective in supporting learning for students with mathematics difficulties. Give examples of how these methods can be applied to train specific math or number skills.

Grading criteria:

Studenten beskriver to av disse (CRA, CAI, Eksplisitt undervisning) og gir et konkret eksempel (må være realistisk)

Hovedlitteratur:

- Forelesninger i matematikkvansker (Canvas)
- Mononen, R., & Lopez-Pedersen, A. (2019). Matematikkvansker
- Butterworth, B. (2018). Dyscalculia: From science to education. Routledge
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools. NCEE 2009-4060. What Works Clearinghouse.

Del B: Langsvarsoppgave

1 Case: Stian

1. Nedenfor følger en beskrivelse av Stian. Les teksten og svar på oppgaven.

Stian er sju år og går i andre klasse.

Som liten gutt, begynte Stian å snakke sent for alderen. Foreldrene hans var bekymret, og når han begynte i barnehagen, ble Stian vurdert av en logoped. I løpet av barnehageårene fikk Stian støtte av logoped for å forbedre muntlige språkferdigheter, og trene på forståelig tale, bruk av hjelpeverb og verbmarkering, blant annet. Det siste

året i barnehagen skilte Stian seg ut i aktiviteter som handlet om tall. Når alle barna i avdelingen skulle samle fire steiner hver, kom Stian med begge hendene fulle av småstein. Fordi han var enebarn, hadde Stian likevel stor glede av å leke med de andre barna i barnehagen.

Innen Stian begynte på skolen, så det ut til at han vokste av seg språkvanskene. Men når klassen spilte brettspill, kunne Stian få fem øyne på terningen, men telle «én, tre, fem!» og hoppe over flere ruter når han flyttet brikken sin. Etter første klasse rapporterte læreren at Stian «ikke lyttet» i klassen, hadde problemer med å lese og skrive, og ikke klarte å fullføre oppgaver som krevde individuelt arbeid. Totalt sett hadde Stian vansker med å følge den vanlige læreplanen. I tillegg var han utagerende, og tiltrakk seg oppmerksomhet ved å være tøysete og forstyrrede for klassekameratenes aktiviteter. De eneste stundene han så ut til å være i harmoni med de andre, var i musikktime når alle barna sang sammen.

Nå som Stian går i andre klasse, har elevene jobbet en god stund med pluss og minus. Stian bruker likevel lang tid på oppgavene og løser enkle oppgaver som $3+8$ ved å telle på fingrene. Han har vansker med tallene over ti, og blander ofte betydningen av tallene elleve og tretten.

OPPGAVE:

Finn kjennetegn på a) utviklingsmessig språkforstyrrelse og b) dyskalkuli i beskrivelsen av Stian. Forklar hvorfor disse kjennetegnene peker mot hver av vanskene.

Grading Criteria:

Studenten skal gjøre rede for hvilke kjennetegn i teksten som peker mot de to vanskene og forklare hvorfor.

Tegn på utviklingsmessig språkforstyrrelse:

Students must recognize that these language features are associated with DLD. Students should also recognize that Stian's parents took him to a speech-language pathologist early, instead of taking the "wait and see" approach. A good answer will include the recognition that Stian's being a late talker represents a risk factor for DLD; that at preschool age this boy's oral language skills were poor; that his speech was unintelligible; that he had difficulties with auxiliary verbs as well as with verb marking. Equally important to notice is that, in addition to speech production, this boy's comprehension was also affected, which his teacher mistook to mean that Stian was "not listening". As a step further, students should also notice that this boy's poor language skills affected his academic performance (as he was failing in the mainstream curriculum and was unable to complete tasks on his own) as well as his social interaction in class, as he acted out and did silly things. An excellent answer will include an additional remark that DLD is associated with co-occurring conditions, such as ADHD (to which Stian's acting out points).

Tegn på dyskalkuli (kjernevanske i 'tallmodulen'):

Når alle barna i avdelingen skulle samle fire steiner hver, kom Stian med begge hendene fulle av småstein → Stian har ikke forstått kardinalprinsippet. Han mislykkes på «Give N-task/ Give a number task», en oppgave der barn blir bedt om å gi et bestemt antall gjenstander til en annen. Han forstår ikke betydningen av ordet «fire», men gir bare en større mengde. Det betyr at han er en «subset knower» og ikke en «cardinal principle knower».

Stian fikk fem øyne på terningen, men talte «én, tre, fem!» → han klarer ikke koble antallet øyne på terningen til de symbolske tallene (tallordene) som representerer denne mengden (kobler ikke 'ikke-symbolsk tall' til symbolsk tall). Han mestrer heller ikke telleprinsippene «en til en-korrespondanse» og «fast rekkefølge» ettersom han ikke sier ett tall for hvert steg han flytter brikken, og heller ikke sier tallene i riktig rekkefølge. I andre klasse bruker Stian umodne tellestrategier for å regne ut enkle regnestykker, noe som betyr at han ikke har automatisert tallfakta (bruker ikke faktagjenhenting). Han bruker lang tid på oppgavene, noe som er et klassisk tegn på vansker. I tillegg har han antakeligvis vansker med plassverdisystemet (tosifrede tall), og sliter med å huske betydningen av tallordene. Alt dette peker mot alvorlige matematikkvansker: dyskalkuli.

2 Ordavkodingsvansker og dysleksi, og symptomatiske årsaker

2. Redegjør for forskjellen mellom ordavkodingsvansker og dysleksi og biologiske, kognitive og atferdsmessige (symptomatiske) årsaker til dysleksi. Diskuter forskjeller og likheter mellom utviklingsmessige språkforstyrrelser og dysleksi.

Grading Criteria:

I denne oppgaven skal studenten vise forståelse av lesevansker eller mer spesielt dysleksi. En god besvarelse bør inneholde:

- a) En redegjørelse for at dysleksi er de i nedre delen av normalfordelingen mens ordavkodingsvansker er de som ligger over et kutt punkt men likevel strever. Dysleksi er en avart av ordavkodingsvansker, hvor vi setter kutt punkt er mer eller mindre tilfeldig.
- b) En redegjørelse for hvordan genetik og nevrologi påvirker ordavkodingsferdigheter. Gjerne også en diskusjon om hvorvidt dysleksi er en nevrologisk forstyrrelse eller ikke.
- c) En redegjørelse for kognitive teorier på dysleksi, for eksempel mer historiske teorier om auditiv prosessering og visuelle problemer, før man ender ut med en diskusjon av hypotesen om fonologiske representasjoner og hvordan dette påvirker kognisjon. Sentrale begreper her er fonologisk bevissthet, verbalt korttidsminne, RAN og evt andre fonologisk relaterte ferdigheter. Hvorfor er disse relatert til dysleksi? Også et pluss hvis studenten nevner modellen om multiple risiko og beskyttelsesfaktorer.
- d) På symptomer er det sentralt at studenten diskuterer hvordan dysleksi påvirker ordavkodning, staving og leseforståelse. Når det gjelder ordavkodning er det viktig at studenten skiller mellom å avkode ord for ord og leseflyt. Studenten bør også si

noe om hvordan ortografi påvirker ordavkoding, og forskjellen mellom ordavkoding av ord og nonord.

- e) For staving, bør det være et fokus på lydrette og ikke lydrette ord, og gjerne også her trekke inn ortografier.
- f) For leseforståelse er det viktig at studenten redegjør for «det enkle synet på lesing», og fokuserer hvorfor elever med dysleksi strever med leseforståelse.
- g) I diskusjonen av likheter og forskjeller mellom dysleksi og utviklingsmessige språkforstyrrelser bør studenten bruke det enkle synet på lesing for å illustrere dette. Et annet viktig moment er at teoriene om årsaker til DLD skiller seg fra teoriene om årsaker til dysleksi. Det er også viktig at studenten har med at mange med utviklingsmessige språkforstyrrelser utvikler dysleksi i skolealder.

Hovedlitteratur: - Forelesninger Lese- og skrivevansker, språkvansker og matematikkvansker (Canvas) - Cain (2010), Diamanti et al. (2018); Angelelli et al. (2004), Rygvold et al. (2019), Neuman (2018), Butterworth (2019), Haase, Guimarães, & Wood (2019), Passolunghi & Costa (2019), Prediger, Erath, & Opitz (2019).