



Marie-Lisbet Amundsen

Når nederlaget starter med begynneropplæringen

Utgangspunktet for artikkelen er intervju med tjuvfem foresatte til barn med ADHD om hvordan disse opplever begynneropplæringen for sine barn i lesing og skriving. De foresatte påpeker at det er sårt å være vitne til at deres barn kommer til kort allerede i tidlig skolealder. De viser til at barna ikke husker hvilke lyder og bokstavformer som hører sammen, og at sliter med å skrive sammenhengende skrift. Flere er engstelige for sine barns videre skolegang, noe de begrunner med at barna er i ferd med å miste all motivasjon for videre læring.

INNLEDNING

PISA 2015 (Programme for International Student Assessment) som måler 15-åringers kompetanse og ferdigheter i lesing, gjennomføres i regi av OECD. Her deltok rundt 550 000 elever fra 72 land sammen med omtrent 5500 norske elever. I det siste har det vært mye fokus på det faktum at norske elevers prestasjoner i lesing i 2015 er blant de beste resultatene vi har oppnådd (Kjærnsli og Jensen red. 2016). At de lesesterke elevene skårer noe over gjen-

nomsnittet er positivt, og det er grunn til å glede seg over at kjønnsforskjellene nå er mindre enn tidligere i alle de nordiske landene. Like fullt er det grunn til bekymring når vi ser at mellom tre og fire av ti femtenåringer sliter med å lese helt enkle tekster. 35 prosent av elevene skårer på de laveste nivåene, og av disse er fire av ti (43 prosent) gutter og tre av ti (27 prosent) jenter. Dette er selvsagt alvorlig av flere årsaker, men også fordi Knighton og Bussiere (2006) fant klar sammenheng mellom høye prestasjoner på

Marie-Lisbet Amundsen er professor i spesialpedagogikk/pedagogikk Ansatt ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk. Har lang erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver med spisskompetanse knyttet til sosiale- og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker.

PISA og økte muligheter med tanke på videre utdanning og arbeidsliv. Det er verdt å merke seg at de som skåret bra på lesetesten i 2004 hadde dobbelt så store sjanser som andre elever for å gjennomføre videregående utdanning. Når Gjervan, Thorgersen og Hjemdal (2016) så fant blant 313 voksne med ADHD at bare halvparten av disse har fullført videregående utdanning, ble jeg interessert i å se om det er mulig å finne mulige årsaker til dette.

I artikkelen har jeg valgt å ha fokus på begynneropplæringen, fordi den danner basis for all videre lese- og skriveopplæring. Jeg kontaktet derfor ADHD-Norge som sa seg villige til å sende ut en forespørsel til foresatte i et tilfeldig fylke i Norge der de ble spurt om de ville delta på studien. Utgangspunktet for artikkelen er følgende problemstilling; Hvordan opplever foresatte til elever med ADHD begynneropplæringen i lesing og skriving i den norske skolen?

KORT OM ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) forekommer hos tre til fem prosent av alle barn, noe som betyr at de fleste lærere vil komme i kontakt med elever med denne diagnosen. Barn og unge med ADHD er ofte motorisk urolige, impulsive, spenningsøkende og intense, men de er også positive, har god sans for humor, og er lette å engasjere når de er motiverte.

Barn og unge med ADHD vil på grunn av hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker som regel ha behov for tettere oppfølging i barnehage og skole. Langlete (2004) konkluderer med at minst en tredjedel sliter med lærevansker, mens Øie (2006) viser til at dette gjelder mer enn halvparten av barna. Uansett vet vi at en relativ høy andel elever med ADHD sliter med lærevansker, noe som også viser seg i form av lese- og skrivevansker.

ADHD forårsakes av mangel på kjemiske stoffer i hjernen, såkalte neurotransmittere som har som oppgave å overføre signaler mellom hjernecellene. Til tross for at de kan skåre evnemessig innenfor eller over normalområdet, kan dette føre til hyperaktivitet og manglende impuls-kontroll (Nigg 2006). Mange opplever nederlag

grunnet manglende evne til selvregulering, noe som viser seg ved at de sliter med å strukturere seg selv og egen skolehverdag. Symptomene må ha vært vedvarende over tid og vise seg på ulike arenaer, som hjemme, i fritiden og på skolen. Når andelen elever som sliter med å lese er like stor som tidligere til tross for at det har vært satt inn utallige program for å styrke norske elevers lesekompetanse, er det også grunn til å stille spørsmål ved om noe er galt med begynneropplæringen i den norske skolen. Problemstillingen som er utgangspunkt for denne artikkelen er derfor følgende: Hvordan opplever foresatte til barn med ADHD begynneropplæringen i lesing og skriving?

METODE

Når jeg ønsket å vite noe om hvordan de foresatte opplever begynneropplæringen i lesing og skriving, kunne jeg valgt foresatte til elever med dysleksi/spesifikke språkvansker som målgruppe. Dette ville imidlertid bety at jeg måtte snakke med foresatte til barn i høyere alderstrinn, fordi diagnosen dysleksi/spesifikke lese- og skrivevansker vanligvis ikke stilles før elevene er begynt i tredje eller fjerde klassetrinn. Av denne grunn valgte jeg å kontakte foresatte til barn med ADHD.

Etter en forespørsel sa ADHD-Norge seg villige til å sende ut en invitasjon til foresatte i et fylke i Norge. I et følgebrev ble de foresatte spurt om de ville delta på intervju med fokus på begynneropplæringen i lesing og skriving. Det ble på forhånd bestemt at de tjuefem første som meldte sin interesse, fikk delta på studien. Det viste seg at disse hadde tilsammen tretti barn med ADHD. Tjue av barna gikk i første til tredje klassetrinn, mens ti gikk i fjerde til sjette klassetrinn. Bare tre av barna er jenter.

Intervju blir ofte omtalt som en profesjonell samtale, en samtale med struktur og formål, og formålet er å få frem respondentenes meninger, erfaringer og tolkninger av sin egen verden (Kvale & Brinkmann 2009). Å prøve å få større innsikt i de foresattes subjektive opplevelser av begynneropplæringen, var også min hensikt med denne studien.

De foresatte tok kontakt med undertegnede på mail, og vi avtalte så et tidspunkt som passet for dem. Jeg informerte om at jeg ville ta kontakt på telefon, og at dersom det ikke passet når jeg ringte, kunne vi finne et nytt tidspunkt. De ble spurt om de kunne fortelle om hvordan de opplevde begynneropplæringen for sine barn i lesing og skriving, og det ble satt av to timer til hver telefonsamtale.

Kontaktetableringen gikk lett, informantene var engasjerte og åpne, noe som også indikerer at dette er et tema de hadde et følelsesmessig forhold til. Informantene ble informert om hva funnene skulle brukes til. Studien er basert på frivillighet, noe som betyr at de visste de kunne trekke seg underveis uten at dette ville få noen konsekvenser. Ingen valgte imidlertid å trekke seg. Etter de første intervjuene var det noen som tok kontakt igjen fordi de hadde mer på hjertet, noe jeg også hadde åpnet for under de første samtalene.

For å sikre anonymitet er uttrykk som kan avsløre identitet utelatt, og dialekter gjort om til bokmål.

METODEKRITIKK

Det er ofte slik at informanter som er motiverte for å delta på en studie, har et bevisst forhold til det som skal studeres. Dette var nok også situasjonen i dette tilfelle, noe som samsvarer med at flere begrunnet sin motivasjon for å delta med at de håpet at andre barn i framtiden ville kunne få en bedre skolestart enn det deres barn hadde fått.

Det er derfor mulig at foresatte som er fornøyde med begynneropplæringen ikke meldte sin interesse så raskt at de ble plukket ut blant de tjuéfem første. Det faktum at de foresatte er svært samkjørte, bidrar likevel til å styrke validitet.

I utvalget er det bare tre jenter totalt, så jeg har ikke kunnet skille på kjønn. Dette er uheldig da både nasjonal og internasjonal forskning i stor grad har vært fokusert på gutter med ADHD, noe som også påpekes av Langlete (2004).

Manglende kunnskap hos fagfolk om jenter med ADHD kan ifølge Nadeau med flere (2002) også være noe av forklaringen på den ujevne kjønns-

forskjellen når det gjelder sannsynlighet for å få diagnose.

Det kunne vært slik at funnene bare var representative for skolene i det aktuelle fylket som ble valgt ut av ADHD-foreningen sentralt. En rask telefonrunde til åtte tilfeldige fylker i Norge november 2017 viser imidlertid at i sju av åtte fylker presenterer de elevene for de store og små bokstavene samtidig. De forventer også at elevene skriver sammenhengende skrift i begynneropplæringen, noe som samsvarer med informantenes erfaringer.

BEGYNNEROPPLÆRINGEN

På spørsmål om hvordan de opplever begynneropplæringen, kommer alle inn på bokstavinnlæringen som de opplever som for vanskelig. De påpeker at det er vanskelig å være vitne til at deres barn som gledet seg til å begynne på skolen, opplever nederlag allerede i tidlig skolealder. De forklarer dette med at barna ikke klarer å forholde seg til så mange lyder og bokstavtegn på en gang. Når de lærer de store og små bokstavene samtidig og i tillegg skal prøve å skrive sammenhengende skrift, gir de lett opp. Foreldrene viser til at barna ikke klarer å huske hvilke bokstavtegn og bokstavlyder som hører sammen, og at de derfor blander disse. Flere uttrykker bekymring for sine barns selvtillit som har fått en alvorlig knekk, og en mor sier følgende om dette:

Han lærte ikke bokstavene så godt, og selv i dag i femte klassetrinn sier han de hopper og danser rundt på papiret. Han har fått diagnosen dysleksi, for han er egentlig smart. Det er bare det at han blander sammen bokstavene, og da blir det helt feil. Lærerne klager på at han ikke produserer nok, og omtaler ham som en underlyter. Det er han nok også, men han kom uheldig ut helt fra starten av, og det er det vanskelig å gjøre noe med nå-

Dette samsvarer med det de andre foresatte sier, og en far til en gutt i andre klassetrinn uttrykker dette på følgende måte;

Han skriver kanskje den store bokstaven B når han skal skrive ordet BIL. Så blir han

usikker og vil skrive den lille bokstaven b, som da ofte blir en p eller en d, for de er så like. Kanskje blir det også en annen liten bokstav han skriver. De små bokstavene snur han i alle retninger, og han skjønner ikke at de har samme lyder som de store. Alt går i stå, og leksene hjemme er blitt et mareritt. Nå vil han helst være hjemme, enda han gledet seg slik til å begynne på skolen-

Flere av informantene forteller at barna mistet motet allerede i første klassesertrin, noe de synes er både sårt og vanskelig å forholde seg til. Å være vitne til at gapet mellom deres eget barn og de jevnaldrende bare blir større og større, fører til avmakt. Om dette sier en mor til en gutt i fjerde klasse som nettopp har fått diagnosen dysleksi:

Han slet med bokstavene, og det gikk helt i surr for ham. Han husket aldri hvilke lyder og bokstaver som hørte sammen. Vi så vi jo at dette var et problem for flere i klassen, så vi tok det med ro. Men da han ikke lærte å lese i andre klasse heller, og fortsatte med å blande små og store bokstaver, spurte vi læreren om å få en henvisning til PP-tjenesten. Vi fikk da beskjed om at han ikke ville få time her før i tredje klasse, noe de begrunnet med at PP-tjenesten ikke kunne gi ham en dysleksidiagnose tidligere. Vi var ikke opptatte av å få enda en diagnose, men ønsket bare at han skulle få hjelp-

Flere sier de tror at lærerne mener de ikke følger opp leksearbeidet godt nok hjemme. Dette tror de kommer av at barna stadig glemmer matpaker og skolebøker, og at det ofte er vanskelig å få dem til å være rolige i timene.

De skulle bare visst hvor mye vi slet med de bokstavene. Når sønnen min skulle skrive dem, vendte de i alle retninger og han satt dem til og med på hodet. Det gikk trill rundt for ham, og når han ble frustrert og lei seg, ble han sint. Det resulterte i at skriveboken gikk i veggen mange ganger, noe som igjen førte til at læreren påpekte at han ikke engang kunne ta vare på bøkene sine. Tror jeg er like fortvilet som gutten min-

OPPMERKSOMHETS- OG KONSENTRASJONSVANSKER

Når de foresatte påpeker at deres barn har problemer med å lære store og små bokstaver samtidig, samsvarer dette med av at Gathercole og Baddley (1990) viser til at minnekapasiteten øker hos barn i takt med alder, og at barns arbeidsminne i tidlig skolealder har begrenset kapasitet. Ifølge Hollingworth og Maxcey-Richard (2013:1047) er det tett sammenheng mellom visuelt arbeidsminne og visuell oppmerksomhet. Arbeidsminnet representerer en utvidelse og modifisering av det som lagres i korttidsminnet. Nedsatt kapasitet i arbeidsminnet fører lett til økt distraherbarhet, vansker med å komme i gang og å fullføre arbeidsoppgaver, vansker med å organisere skolearbeidet, og nedsatt evne til å huske beskjeder og instruksjoner.

Når de foresatte legger vekt på at deres barn sliter med oppmerksomhetsvansker og manglende evne til konsentrasjon over tid, framgår det av samtalene at de fleste er kjente med at dette er vanlige symptomer hos barn med ADHD. Oppmerksomhet betegner flere ulike prosesser med grunnlag i ulike nevrologiske strukturer (Baron 2004). Når det gjelder oppmerksomhet, skiller vi gjerne mellom fokusert-, delt- og vedvarende oppmerksomhet. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at evnen til å styre oppmerksomheten blir begrenset av grad av motivasjon, og således bare delvis er viljestyrt.

Når barnet retter oppmerksomheten mot noe spesielt, vil dette skje på bekostning av noe annet, og hva som oppleves som viktig for barnet i den aktuelle læringssituasjonen vil være vanskelig å forutsi, spesielt når det gjelder barn som sliter med oppmerksomhetsproblemer. Kanskje fenger slangens røde tunge barnets interesse på bekostning av den S-formede kroppen til slangen som er avbildet i leseboken.

Siden arbeidsminnets kapasitet er begrenset hos barn i tidlig skolealder, kan ikke all tilgjengelig informasjon prosesseres. Barnets evne til å utelukke irrelevant informasjon, vil derfor ha stor betydning med tanke på innlæring. For et lite barn kan det ofte være vanskelig å skille mellom irrelevant og relevant informasjon, og

spesielt gjelder dette for barn med ADHD, fordi de vanligvis er lette å avlede.

Dennis (2006) viser til at evnen til å rette oppmerksomheten mot det som skal prosesseres, vil påvirke hva arbeidsminnet kan utføre. Videre viser Bell med flere (2007) til at dersom forstyrrelser fjernes, kan informasjon, mål og handlingsplaner lettere hentes fram fra langtidshukommelsen og holdes aktive, noe som er viktig med tanke på problemløsning. Baron (2004) finner også at arbeidsminnets kapasitet er avhengig av barnets evne til vedvarende oppmerksomhet for å fungere godt.

I en skoleklasse vil elevenes arbeidsminnekapasitet variere i henhold til elevenes kognitive ferdigheter og sosiale- og emosjonelle modenhet, samtidig som vi vet at kapasitet øker sterkt fra fire til åtte år, og deretter gradvis inn i tenårene (Tetzchner 2002). Dette forklares ofte med at det er en generell økning i prosesseringshastighet, kjennskap til hukommelsesstrategier, og evne til konsentrasjon og oppmerksomhet over tid. Også inhibitorisk kontroll øker med alder, og når ikke voksent nivå før midt i tjuårene (Casey med flere 2006, Dennis 2006). Mens evne til fokusert oppmerksomhet vanligvis er godt utviklet hos barn i sjuårsalder, blir evne til vedvarende oppmerksomhet gradvis utviklet helt fram mot tenårene (Baron 2004).

Utviklingen skjer som en kontinuerlig prosess, og fordi elevene utvikler seg i ulikt tempo, må skolen sørge for å gi dem alle den tiden de trenger når de skal introduseres for bokstavenes verden. Vygotsky (1993) omtaler det området hvor videre utvikling kan skje som sonen for potensiell utvikling, eller den nærmeste utviklingssonen. Oppgaver som barnet ikke mestrer alene, men som det mestrer med støtte fra en annen, utfordrer ofte den videre utviklingen. Det er viktig at utfordringene barna presenteres for ikke ligger utenfor sonen, for da lykkes ikke barnet med oppgaven selv om det får hjelp fra andre. Oppgaven må heller ikke ligge innenfor allerede utviklede ferdigheter, for da vil aktiviteten ikke stimulere til videre utvikling (Vygotsky 1993) Gode mestringsopplevelser er nøkkelen til god læring. Opplever barnet at det til stadighet

ikke mestrer det som forventes av det, vil det kunne velge å gi opp. Hvis undervisningen virker meningsløs blir barna ofte utålmodige og rastløse, og søker seg mot andre aktiviteter. Ofte skaper dette uro i klassen, noe som fører til nye nederlagsopplevelser for de det gjelder.

Det er lett å forstå at når man ikke klarer å leve opp til skolens krav og forventninger, kan dette oppleves sårt og vanskelig. I en slik situasjon vil en naturlig reaksjon ofte være at de enten trekker seg tilbake, eller blir utagerende. Dette er noe de foresatte er opptatte av. Når de sier de er engstelige for sine barns selvfølelse, påpeker de samtidig at for dem som foreldre er sosial trivsel viktigere enn faglig mestring, og en far sier følgende om dette:

Skolen er så fokusert på hva Ola kan mestre rent faglig. Hvordan han skriver, og hvor mange store og små bokstaver han kjenner. Vi som foresatte er mye mer opptatte av at han skal trives sosialt, og like å være på skolen. For meg selv var skolen et mareritt, og jeg ønsker ikke det samme for min sønn-

FINMOTORISK MODENHET

Flere av informantene opplever at det er krevende å følge opp det skriftlige arbeidet hjemme. Noen har fått slippe å skrive løkkeskrift selv om dette forventes av resten av klassen. Men også det å få slippe noe som forventes av alle andre, oppleves som et nederlag. En far sier det er sårt å stadig se at sønnen kommer til kort. Han var så flink til å tegne og male tidligere, men nå er ikke dette godt nok, så han har sluttet. Han sliter med å skrive sammenhengende skrift, men skriver pent de store bokstavene han kjenner. Faren sier det viktigste burde være at sønnen vil lære bokstavene, ikke hvilke bokstaver han skriver. Han kan knapt klippe med en saks, og så forventes det at han skal kunne skrive små bokstaver som henger sammen. Det er umulig å se hva han skriver, for det ser ut som uforståelige kruseduller. Læreren har påpekt at gutten slurver med leksene, men faren sier han vet jo selv hvor mye tid de bruker på lekser hjemme. Andre foresatte erfarer det samme, og de viser til at deres barn skriver uforståelig når de prøver

seg på sammenhengende skrift. Selv om det er snakk om avskrift hjelper det lite, også fordi de ikke klarer å lese det de skal prøve å kopiere. Dette fører til opplevelse av avmakt, og en mor sier følgende om sitt barn som i dag går i andre klassetrinn:

Han klarer å skrive de store bokstavene, men ikke de små. De store bokstavene blir veldig store, og ofte får han problemer når han skal skrive lengre ord for det er ikke plass til et langt ord på arket. At han samtidig må skrive små bokstaver, fører bare til frustrasjon.

Flere påpeker at det er sårt å være vitne til at barna selv forstår at de ikke klarer å leve opp til skolens forventninger, og om dette sier en far følgende:

Det er ikke bare han som har gitt opp. Vi har gitt opp vi også. Jeg blir redd når jeg tenker over hvor viktig det er at han lærer å lese og skrive. En ting er at han sosialt kommer til kort, men etter at han begynte på skolen skjønner vi at han faglig henger etter. Det gjør noe med selvfølelsen, og han er bare seks år -

En informant med et barn i fjerde klasse sier følgende:

Selv om han har PC og får bruke denne, hjelper det lite når han er usikker. Etterhvert har han mistet interesse for å lese og skrive, for han opplever ikke mestring. Skolen ville ikke ha veiledning av BUPA, og PP-tjenesten trakk seg tilbake etter at de hadde stilt diagnosen dysleksi i tredje klassetrinn. Jeg har spurt om hjelp, men de sier skolen selv må be om dette. Bokstavene hopper og spretter jo rundt på papiret, og det sier seg selv at det er vanskelig å lese når man blander sammen de store og små bokstavtegnene-

PP-TJENESTEN

Alle kommuner og fylkeskommuner i Norge er pålagt å ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for grunnskolen og videregående skole. PPT har ansvar for sakkyndig vurdering av elever med behov for spesialundervisning. Elever som sliter med sosiale- og emosjonelle vansker

vil ha nytte av å få kontakt med fagpersoner i PP-tjenesten. Dersom det er behov for spesialisthelsetjenester vil PP-tjenesten henvise eleven videre til rette instans.

De foresatte sier de har hatt god støtte av barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling i forhold til utredning av ADHD-diagnosen, men etter at kontakten her ble avsluttet, står de alene.

De foresatte mener PP-tjenesten kommer inn for sent. Flere har selv stått hardt på for å få barnet henvist til PP-tjenesten, men de opplever at skolen ber dem vente til barnet er kommet til tredje eller fjerde klassetrinn, noe som begrunnes med at først da kan barnet få dysleksi-diagnosen. Om dette sier en far følgende:

Vi så jo at han ikke husket hvilke bokstavtegn og bokstavlyder som hørte sammen. Før han kunne de store bokstavene, måtte han også lære de små, og det ble bare rot. Vi ba om at han ble henvist til PP-tjenesten, men fikk beskjed om å vente. Først når han nektet å gå på skolen i tredje klasse, ble han henvist, men da på grunn av skolevegring. Da fikk han samtidig diagnosen dysleksi. PP-rådgiveren sa han burde fått hjelp tidligere, men da jeg påpekte at PPT hadde gitt skolen beskjed om å vente, sa hun ikke noe mer-

En mor som forteller om en lignende erfaring, seir følgende om dette:

Det er ikke så lett å være foreldre oppi det hele. Man blir så fortvilet når man ikke når fram, og man står jo helt alene. Ender opp med å komme i forsvar-

Foresatte som har barn med ADHD i tredje til femte klasse har fått tilbud om spesialundervisning etter at deres barn ble diagnostisert med dysleksi, men de fleste er ikke fornøyde med dette tilbudet. De sier at innholdet bærer preg av at det er ufaglærte som er ansvarlige for tilbudet. Flere forteller at de ufaglærte på møter de har hatt på skolen har etterlyst veiledning uten at de har fått tilbud om dette. Dette bidrar til å forsterke de foresattes inntrykk av at spesialundervisningen som tilbys er uten mål og mening. Flere viser til at deres barn blir tatt ut i gruppe

sammen med andre barn som sliter faglig eller sosialt, noe de mener er stigmatiserende, fordi det er opplagt for klassen at de som tas ut er de som ikke mestrer.

DRØFTING AV FUNN

Det er lett å forstå de foresattes bekymring når de ser at det at deres barn blir tatt ut av stor-klassen alene eller sammen med andre som ikke mestrer det teoretiske arbeidet. Det er mange måter å organisere undervisningen på, og tolærersystem gjør det lettere å bruke stasjonsundervisning eller dele elevgruppen i smågrupper. Dersom elevene blir vant til at grupperommene tas i bruk av alle, bør det ikke bli stigmatiserende å jobbe i smågrupper. Elever som har brutt lesekode kan også få tilpasset opplegg i grupperom, mens resten av klassen jobber med bokstavkunnskap. Når de faglig sterke elevene tas ut i mindre grupper, reduseres muligheten for at elevene opplever dette som stigmatiserende.

Når barna får spesialundervisning av ufaglærte er det lett å forstå at de foresatte er misfornøyde med det faglige innholdet. Sannsynligvis er dette også årsaken til at de ikke opplever at de når fram når de stiller spørsmål ved metodikken som brukes i begynneropplæringen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06) ble innført i grunnskolen og videregående opplæring i 2006, og her presiseres det at alle elever har rett på tilpasset opplæring i et inkluderende skolemiljø. Skolens målsetting om å framstå som en tilpasset og inkluderende oppvekstarena har således i mange år vært et sentralt tema i utdanningspolitisk sammenheng. I lys av dette er det til ettertanke at de foresatte sitter med en opplevelse av at lærerne mener det er deres barn det er noe galt med, og ikke undervisningstilbudet.

Etter at PIRLS- resultatene viste at mer en halvparten av lærere i fjerde klassetrinn valgte å vente og se dersom en elev i fjerde klassetrinn ble hengende etter i lesing, ble det større fokus rettet mot begynneropplæringen i lesing. Blant annet tenkte man at kartleggingsprøver skulle kunne bidra til å fange opp de som hadde

problemer, slik at tiltak kunne settes inn så tidlig som mulig. Det er derfor til ettertanke at de foresatte fortsatt i dag opplever PP-tjenesten som et høyterskeltilbud.

Ordet kognisjon knyttes ofte til hvordan vi tolker informasjon og hvordan vi bearbejder denne, og ordet kommer av det latinske ordet cogito som betyr tenke eller erkjenne. Kognitive evner måles ofte blant annet ut fra i hvilken grad barnet klarer å huske informasjon i kortere eller lengre tid. Dette er avhengig av arv og miljø, men også modning og evne til å assosiere og tenke strategisk. Det faktum at de pårørende påpeker at barna får problemer når de skal lære de store og små bokstavene samtidig, samsvarer med det vi vet om arbeidsminnets begrensede kapasitet i tidlig alder. Når det legges opp til at barna allerede i første klassetrinn skal lære store og små bokstavtegn samtidig, og i tillegg lære å skrive sammenhengende skrift, betyr dette at de ikke bare må lære 29, men hele 87 bokstavtegn samtidig, noe som er et uoverkommelig krav for mange. Resultatet blir at flere sliter med usikker bokstavkunnskap langt opp i skolealder, noe som igjen fører til lese- og skrivevansker. Sikker bokstavkunnskap er ikke bare en forutsetning for å bli en god leser, men det forebygger også lese- og skrivevansker. Gode mestringsopplevelser vil samtidig bidra til å øke barnets selvtillit, og har således stor betydning for motivasjon for videre læring. Selv om evne til fokusert oppmerksomhet kan være godt nok utviklet hos noen i sjuårs alder, vil mange barn ikke ha en god nok evne til fokusert oppmerksomhet dersom det forventes at de skal huske hele 58 eller 87 bokstaver og like mange lyder. Spesielt vil elever med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker kunne få problemer med dette.

Skriveprosessen kan være krevende for et barn i første klassetrinn, også fordi det forutsetter relativt god finmotorikk og øye/hånd-koordinasjon. Trageton (2003) og Hekneby (2005:33) viser til at mange elever i seks til sjuårsalder sliter med finmotoriske vansker, og at de ikke har nådd det sansemotoriske utviklingsnivået som begynneropplæringen i håndskrift forutsetter i første

og andre klassetrinn, noe som spesielt gjelder gutter.

Siden mange elever har en umoden finmotorikk i første klassetrinn, profiterer de på å få skrive de store bokstavene fordi disse har klare og tydelige former, og derfor er lettere å forme rent motorisk.

AVSLUTNING

Vi vet at konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker og manglende selvtillit er risikofaktorer med tanke på risiko for frafall i videregående skole (Thrana 2016). Mens konsentrasjonsvansker kan være en følge av at undervisningen ikke oppleves meningsfull, kan manglende selvtillit være en konsekvens når barnet opplever at det ikke klarer å leve opp til skolens krav og forventninger, sosialt og faglig.

Lesekompetanse blir av OECD (2007:23) definert som at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at målsettingen om tilpasset opplæring, som er godt forankret i gjeldende retningslinjer og lovverk, også begrunnes med at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Som vist til innledningsvis viser PISA 2015 til at mellom tre og fire av ti norske femtenåringer sliter med lese- og skrivevansker. Samtidig er det kjent at lese- og skrivevansker og manglende selvtillit er faktorer som øker risiko for frafall i videregående skole.

Det er av stor betydning for elevenes læringsevne at de opplever mestring og trivsel fra første skoledag. Styrket tro på egne evner og ressurser fører til økt motivasjon for videre læring. Det å bli en god leser har som de foresatte påpeker, stor betydning for alle fag i skolen, og elever som blir hengende etter i den første lese- og skriveopplæringen, blir derfor lett hengende etter i alle de teoretiske fagene.

Når de foresatte forteller at deres barn sliter med å huske hvilke bokstavtegn og lyder som hører sammen, og at de blander de store og små

bokstavtegnene, er det verdt å merke seg at de sier det blir for mange bokstavformer og lyder å huske på en gang.

Sikker bokstavkunnskap ikke bare er en forutsetning for å kunne bli en god leser, men det bidrar også til å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen. Skal vi oppnå målsettingen om bedre resultater for de som skårer lavest på leseferdigheter på PISA-studien, og dermed redusere frafallet i videregående skole, er det behov for en evaluering av begynneropplæringen i lesing og skriving i den norske skolen.

Litteratur

Barkley, R.A.

(2005) *Attention-Deficit Hyperactivity treatment*. 3. Ed. Guilford Press. *Disorder: A Handbook for Diagnosis and*

Baron, I.S.

(2004). *Neuropsychological Evaluation of the Child*. Oxford, Oxford University Press.

Bell, M.A., Wolfe, C.D., & Adkins, D.R.

(2007: 247-276). *Frontal Lobe Development During Infancy and Childhood: Contributions of Brain Electrical Activity, Temperament, and Language to Individual Differences in Working Memory and Inhibitory Control*. I: Dawson, G., Coch, D. & Fischer, K.W. (red.) *Human Behavior, Learning and the Developing Brain: Typical Development*. New York, Guilford Press.

Casey, B.J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S.

(2005). *Imaging the Developing Brain; What Have We Learned About Cognitive Development?* *Trends in Cognitive Sciences*. 9 (3): 104-110.

Dennis, M.

(2006: 128-162). *Prefrontal Cortex: Typical and Atypical Development*. I: Risberg, J. & Grafman, J. (red.) *The Frontal Lobes: Development, Function, and Pathology*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gathercole, S.E. and Baddley, S.D.

(1990). *Phonological Memory Deficits in Language Disordered Children: Is There a Causal Connection?* *Journal of Memory and Language*

- ge. 29. 3: 336-360.
- Gjervan, B. Torgersen, T., Hjemdal, O.
(2016). The Norwegian translation of the Adult Attention- deficit/Hyperactivity Disorder Quality of Life Scale: Validation and Assessment of QoL in 313 Adult With ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 1-9.
- Gustavsson, J-E. & Rosen, M.
(2006). The Dimensional Structure of Reading Assessment Tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, 5:445-468.
- Guttormsgaard, G. & Sunde, Ø.
(2000). *Håndskrift ved år 2000: en veiledning*, Nordisk idegruppe for håndskrift, Notodden.
- Hekneby, G.
(2005). *Elevens håndskrift. Skriftforming i grunnskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hitch, G.J.
(2006: 112-127). Working memory in children; A cognitive approach. I: Bialystok, E. & Craik, F. I. M. (red.) *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. Oxford, Oxford University Press.
- Hollingworth, A. & Mexcey-Richard, A.
(2013). Selective Maintenance in Visual Working Memory Does Not Require Sustained Visual Attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol. 39, 4: 1047-1058.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. red.
(2016) PISA 2015: *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet
(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Langlete, B.
(2004:115-128) Jenter med ADHD. I: Zeiner, P. (red.). *Barn og unge med ADHD*. Oslo, Tell Forlag.
- Larsen, O.
(1949). *Begynnerundervisningen I USA og Norge. En orientering og en undersøkning*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. O.
(2002). *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur.
- Nigg, J. T.
(2006). *What causes ADHD? Understanding what goes wrong and why*. New York, The Guilford Press.
- OECD
(2007) *Reading Literacy: A Framework for PISA 2009*. Paris, OECD Publications.
- Solheim, R. G. & Tønnesen, F.E.
(2003). *Slik leser ti-åringene i Norge. En kartlegging av leseferdigheter blant 10-åringene i Norge 2001*. Stavanger, Senter for Leseforskning.
- Tetzchner, S.von.
(2002). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal akademiske forlag. Oslo.
- Thrana, H.M.
(2016:89-106). Ungdommers forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående utdanning.
- I: Reegård, K. & Rogstad, J.
(2016). *De frafalne. Om frafall i videregående utdanning*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Trageton, A.
(2003) *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Marie-Lisbet Amundsen

Kjølnes Ring 56

3918 Porsgrunn

Telefon 41277048

Marie.L.Amundsen@usn.no

Høgskolen i Sørøst-Norge