

Senter for atferdsforskning

Høringsuttalelse til
Midtlyngutvalgets innstilling

”Rett til læring” (NOU 2009: 18)

Innhold

1. Kortfattet sammendrag av uttalelsen

2. Selve høringsuttalelsen

1. Innledning
2. Mål, verdier og hovedutfordringer
3. Kap. 9: Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped)
4. Kap. 11.3: Psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker
5. Kap. 16: PP-tjenesten og Statped tettere på
6. Kap. 18: Økt kompetanse på alle nivåer

3. Vedlegg

Vedlegg 1: SAF som statlig spesialpedagogisk kompetansesenter.
En kortfattet historisk oversikt

Vedlegg 2: Utfyllende faglige kommentarer til Midtlyngutvalgets beskrivelse og vurderinger av emosjonelle vansker (kap. 11.3)

4. Referanser

Kort sammendrag av SAF's høringsuttalelse til "Rett til læring"

Senter for atferdsforskning (SAF) har studert innstillingen fra Midtlyngutvalget ut fra disse to ståstedene:

- vår rolle som spesialpedagogisk kompetansesenter.
- vår rolle som sentral utdanningsaktør innen spesialpedagogikk fra grunntdanningsnivå og fram til ph.d-grad.

SAF's høringsuttalelse har sitt hovedfokus på følgende hovedpunkter i utvalgsinnstillingen:

- beskrivelse og analyser av fagområdet sosiale og emosjonelle vansker og problematferd.
- gjennomgang av status for det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.
- vurderinger og forslag til kompetansestrategi og -tiltak på alle nivåer som arbeider med barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp.

SAF's viktigste kommentarer til utvalgets vurderinger og forslag under de nevnte hovedpunktene oppsummeres slik:

- *Utvalget har i sin gjennomgang av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet utelatt de to statlige spesialpedagogiske sentrene ved UiS, Lesesenteret og SAF. Dette framstår som uforståelig, historieløst og sterkt kritikkverdigg. I dette lys blir utvalgets konkrete forslag om et nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og problematferd (Lillegården) usedvanlig svakt faglig fundert.*
- *Utvalgets omtale av situasjonen og utfordringene knyttet opp mot psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker framstår som unyansert, svakt forskningsmessig forankret og til dels preget av ideologiske posisjoner. I forhold til emosjonelle vansker etterlyses en betydelig grundigere faglig gjennomgang. Deler av omtalen av utagerende problematferd problematiseres, - bl.a. et smalt kildeutvalg, lite reflektert bruk av vanskekatogier og ensidighet i forståelse av både årsaksfaktorer og forholdet mellom individ- og systemperspektivet i spesialpedagogikken.*
- *I arbeidet med å følge opp og realisere utvalgets gode intensjoner om å bringe PPT og Statped tettere på barnehager og skoler, må en ha noen tydelige utviklingsfokus. Det må rettes oppmerksomhet mot bl.a. strukturelle betingelser i PPT (små kontor og smale fagmiljø) og fare for tap av viktig spisskompetanse som følge av omstrukturering av Statped. Den samlede kompetansen på atferdssektoren må styrkes, ikke svekkes.*
- *For å lykkes i arbeidet med å styrke den nasjonale spesialpedagogiske kompetanse- og tiltakskjeden må kunnskapsoppbygging i det lokale praksisfeltet, herunder PPT, prioriteres. En nasjonal strategi må ha som mål å etablere strukturer og systemer for et velfungerende og bredt kompetansenettverk, med universitets- og høyskolesektoren (UH) i den faglige nøkkelrollen. Alle nivåer må omfattes, fra grunntdanning av førskolelærere og lærere til videreutdanning helt fram til doktorgradsnivå. Det er behov for et sterkere forskningsfokus på feltet, og det må bygges bro mellom praksisnær forskning av høy kvalitet og hverdagens pedagogiske/ spesialpedagogiske utfordringer.*
- *Som grunnforutsetning i en nasjonal strategi for å utvikle en sterkere og mer bærekraftig kompetanse- og tiltakskjede på det spesialpedagogiske fagfeltet, må det satses bevisst på å utnytte og videreutvikle de faglige spydspissene som allerede ligger i fremste rekke på sine områder. Det foreslås bl.a. konkret at UiS, med basis i Lesesenteret og SAF, tildeles nasjonal status som knutepunktinstitusjon for videre kompetanseoppbygging på områdene lesevansker og sosial og emosjonelle vansker.*

Senter for atferdsforskning

Høringsuttalelse til "Rett til læring" (NOU 2009: 18)

1. Innledning

Senter for atferdsforskning (SAF) takker for invitasjon til å gi høringsuttalelse til Midtlyngutvalgets innstilling "Rett til læring" (NOU 2009:18). Senteret har i arbeidet med uttalelsen valgt å fokusere spesielt på de deler av innstillingen som i størst grad berører våre roller som statlig spesialpedagogisk kompetansesenter og som sentral utdanningsaktør i spesialpedagogikk fra grunnutdanningsnivå fram til ph.d.-grad.

I tillegg til foreliggende høringsuttalelse henviser SAF til egen uttalelse levert fra Universitetet i Stavanger (UiS). Som en integrert del av universitetet, organisatorisk knyttet til Det Humanistiske Fakultet, er SAF del av en bred intern høringsprosess og vi stiller oss bak innholdet og konklusjonene i uttalelsen fra UiS.

Midtlyngutvalgets hovedoppdrag har vært å foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med særskilte behov. Som statlig spesialpedagogisk kompetansesenter har vi i særlig grad vært opptatt av hvordan utvalget har følgende to hovedpunkt i et meget bredt mandat:

- *Utvalget skal beskrive det statlige spesialpedagogiske støttesystemet og gjøre en samlet gjennomgang av arbeidsoppgaver og arbeidsdeling mellom enhetene i det statlige støttesystemet og mellom det statlige støttesystemet og den lokale og regionale PP-tjenesten.*
- *Utvalget skal på bakgrunn av sine analyser og vurderinger legge fram konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp.*

SAF har viet spesiell oppmerksomhet til utvalgets beskrivelse, analyser og forslag i lys av oppdraget om å gi:

- o *Særskilt omtale av psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker*
- o *Vurderinger av fremtidig kompetansebehov i tiltakskjeden og samarbeid mellom støttesystemet og universitets- og høyskolesektoren skal omtales særskilt.*

Med dette som bakgrunn har SAF som hovedutgangspunkt valgt å fokusere på og kommentere følgende fire kapitler i utvalgsinnstillingen:

Kap. 9: Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped)

Kap. 11.3: Psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker

Kap. 16: PP-tjenesten og Statped tettere på

Kap. 18: Økt kompetanse på alle nivåer

2. Mål, verdier og hovedutfordringer

SAF vil innledningsvis gi støtte til hovedtrekkene i Midtlyngutvalgets beskrivelse og refleksjoner omkring mål og verdier, samt følgende tre hovedutfordringer:

- *Å styrke kvaliteten på den vanlige opplæringen i barnehage og skole*
- *Å gi tydeligere føringer for oppfølging av regelverk og organisering av støttetjenestene*
- *Å styrke den lokale faglige kompetansen*

SAF vil understreke at de tre hovedutfordringene er tett sammenvevd og må ses i sammenheng. Vi savner i utvalgets innstilling en mer tydelig poengtering av dette, særlig så lenge de konkrete forslagene i innstillingen er så vidt mange og forskjellige. Senteret vil også uttrykke betydelig tvil om hvorvidt flere av utvalgets vidtrekkende forslag vil kunne følges opp og gjennomføres innenfor eksisterende økonomiske rammer.

3. Kap. 9: Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped)

Midtlyngutvalget har i sin gjennomgang av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet valgt å ikke omtale de to kompetansesentrene som er organisert som integrerte enheter ved UiS, Nasjonalt senter for leseopplæring (heretter benevnt som Lesesenteret) og SAF. De er utelatt og ikke regnet med som aktører i en samlet nasjonal spesialpedagogisk kompetanse- og tiltakskjede. Sett fra både et formelt og et faglig ståsted er dette oppsiktsvekkende og uforståelig.

3.1. Formelle kommentarer

SAF og Lesesenteret har siden 1992 vært en del av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped), i kraft av vedtak i Stortinget (Innst. S nr. 160, 1990-91). Statusen som lands-dekkende kompetansesenter er aldri blitt endret, selv om de økonomiske tildelingene fra 1995 først delvis, deretter helt, er kommet over høgskole-/ universitetskapitlet. Styret i Statped inngikk i 2000 en samarbeidsavtale med Høgskolen i Stavanger om SAF's og Lesesenterets rolle som spesialpedagogiske kompetansesentre. Denne samarbeidsavtalen er ikke endret, og det foreligger heller ingen andre forhold som tilsier at de inngåtte samarbeidsforpliktelsene ikke lenger står ved lag.

Utdanningsdirektoratet initierte i 2005 en gjennomgang av det spesialpedagogiske støttesystemet ("Prosjekt Statped 2005. Framtidig faglig profil og organisering av Statped"). I sin innstilling til Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) uttalte direktoratet bl.a. at *"erfaringer fra modellen for de to sentrene i Stavanger kan legges til grunn for en videre utvikling av samarbeidet mellom Statped og andre universitet og høgskoler"* (s. 17). I statsbudsjettet for 2007 (s. 53) poengterte Kunnskapsdepartementet (KD) eksplisitt at de to sentrene ved UiS er landsdekkende spesialpedagogiske sentre som finansieres over kap 271 i statsbudsjettet. I dette lys framstår Midtlyngutvalgets utelatelse av SAF og Lesesenteret som historieløs. Vi minner i denne sammenheng om at begge sentrene i alle år har rapportert til Statped's ledelse vedr. sine oppgaver og funksjoner som statlige spesialpedagogiske kompetansesenter.

Som ytterligere dokumentasjon på SAF's status og rolle i det nasjonale spesialpedagogiske støttesystemet gjennom 17 år, vedlegges en kortfattet historisk oversikt over senterets utvikling og oppgaver (vedlegg 1).

3.2. Faglige kommentarer

Det lå i Midtlyngutvalgets mandat å foreta en oppdatert gjennomgang og vurdering av status mht. nasjonal kapasitet og kompetanse på det spesialpedagogiske området. Analysen skal gi grunnlag for å legge fram konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Lesesenteret og SAF har blant sine kjerneoppgaver, både som integrerte enheter ved UiS og som statlige spesialpedagogiske kompetansesenter, å drive omfattende praksisnær forsknings- og

formidlingsvirksomhet på sine spesialområder. Når utvalget ikke har omtalt eller regnet de to sentrene med i sin gjennomgang og vurdering av status mht. nasjonal spisskompetanse i spesialpedagogikk, bygger også utvalgets konkrete forslag til tiltak for en fremtidig styrking av den spesialpedagogiske tiltakskjeden på et sviktende og utilstrekkelig grunnlag. Det er grunn for å spørre hvorfor utvalget ikke har vært opptatt av og kommentert spørsmålet om hvordan man kan bygge videre på og utnytte optimalt den forskningsbaserte kunnskapskapitalen som disse to spesialpedagogiske spyspissene besitter på områdene lesevansker og sosiale og emosjonelle vansker/problematferd. At dette ikke er gjort, er sterkt kritikkverdigg.

Vi finner det ikke naturlig å bruke mye plass i uttalelsen på å dokumentere SAF's og Lesesenterets faglige bredde, kvalitet og forskningsbaserte tyngde. Dette er vel kjent for statlige utdanningsmyndigheter, som i løpet av de siste to tiårene har brukt sentrenes kompetanse flittig, og bl.a. har gitt dem en rekke vidtrekkende nasjonale oppdrag inn mot skolens praksisfelt. Vi minner om at sentrene, både i sin rolle internt ved UiS og som en del av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, bl.a. driver omfattende praksisrelevant forskning med direkte link opp mot utviklingsprogrammer, materiellutvikling og kurs-/konferansevirksomhet mot barnehage, skole og PPT. Sentrenes kompetanse utnyttes både i grunnutdanningene og i utvikling og gjennomføring av master- og ph.d.-program i spesialpedagogikk og lesevitenskap ved UiS, med studenter fra hele landet. Sentrene bidrar dermed sterkt til en samlet nasjonal kunnskapsutvikling innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Kombinasjonen av forsknings- og formidlingskompetanse på høyt nivå og en utadvendt og praksisnær profil har vært og er fortsatt de to sentrenes viktigste konkurransefortrinn.

For SAF's vedkommende må det nevnes at en stadig mer omfattende og vidtrekkende forskning innenfor området sosiale og emosjonelle vansker/problematferd er knyttet opp mot utstrakt formidlingsvirksomhet i skoler og barnehager i hele landet. Mye av senterets virksomhet gjelder utvikling og bidrag i forbindelse med gjennomføring, oppfølging, veiledning og forskning direkte relatert til de skolebaserte utviklingsprogrammene Zero og Respekt/ConnectOslo. Ca. 360 skoler har så langt gjennomført førstnevnte antimobbeprogram, mens 75 skoler har gjennomført Respekt/ ConnectOslo. Pågangen fra skoler og kommuner som ønsker kurs på planleggingsdager etc. er økende; senteret når gjennom sin kurs-/foredragsvirksomhet årlig i snitt mellom 5000 og 10000 personer, fortrinnsvis lærere i grunnskoler. SAF har også over tid utviklet en offensiv strategi for informasjon/kommunikasjon og er derfor bl.a. sterkt synlig i ulike typer media. I perioden 2006-2008 ble det talt til sammen 348 medieoppslag med intervju av ansatte på SAF.

4. Kap. 11.3: Psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker

SAF opplever at det på et forskningsbasert grunnlag er vanskelig å forholde seg til deler av Midtlyngutvalgets faglige beskrivelse og vurderinger i innstillingens kap. 11.3, spesielt 11.3.1 ("Forståelse av problematferd i skolen"). Omtale og faglig analyse er lite nyansert, og kildebruken er i hovedsak avgrenset til et lite og smalt utvalg av norske rapporter og bøker, med en enkelt norsk forsker som hovedreferanse. Kvalitetssikring gjennom publisering i internasjonale tidsskrifter mangler. Flere av utvalgets vurderinger i kapitlet bærer etter vår faglige vurdering i betydelig grad preg av ideologiske posisjoner og lite troverdige angrep på spesialpedagogikk som fagfelt. Deler av teksten får dermed mer karakter av debattinnlegg enn saklig og forskningsbasert informasjon.

4.1. Emosjonelle og innagerende vansker

I sin gjennomgang av problematferd i skolen omtaler utvalget emosjonelle og innagerende vansker i form av sosial isolasjon som "nesten like vanlig som utagerende atferd", med like høy forekomst blant jenter som blant gutter. Det understrekes at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til elever med denne type vansker. På denne bakgrunn er det en klar svakhet at utvalget ikke har viet mer plass og gått dypere inn i disse krevende utfordringene. I innstillingen nøyer utvalget seg i hovedsak med å peke på at tiltak som synes å ha god effekt for utagerende atferdsvansker, også trolig vil være til hjelp for elever med innagerende vansker. Det savnes forskningsbasert dokumentasjon for at så er tilfelle.

SAF beklager at Midtlyngutvalget ikke har satt et skarpere faglig fokus på emosjonelle og innagerende vansker. Dette er dessverre i tråd med en kjent tradisjon i det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet. Bowers (2005) skriver for eksempel om "The Forgotten 'E' in EBD (Emotional and Behavioural Difficulties). En viktig forklaringsfaktor er nok at elever med innagerende problemer ikke truer skolen som system på samme måte som utagerende vansker gjør. Samtidig får området sannsynligvis mindre oppmerksomhet siden kompetansen blant fagfolkene i feltet er begrenset.

Som vedlegg til foreliggende høringsuttalelse sender SAF over mer utfyllende faglige betraktninger og kommentarer om temaet emosjonelle og innagerende vansker (vedlegg 2). Sett i lys av de utfordringer slike vansker representerer i barnehager og skoler, er det etter vårt syn nødvendig å fundere strategier og tiltak på et mer solid faglig og forskningsbasert grunnlag enn det utvalget har gjort. Vi ber om at innholdet i vedlegget følger saken som et konstruktivt bidrag i den videre prosessen.

4.2. Utagerende problematferd

Midtlyngutvalget beskriver utagerende problematferd ut fra et formål om å forbedre tiltak i barnehager og skoler. SAF ser at det i et slikt lys kan være hensiktsmessig å konsentrere oppmerksomheten mest om denne type atferd på pedagogiske arenaer og anvende kategorier som tilfredsstillende formålet, slik utvalget langt på vei gjør. Betegnelsen "problematferd" er kategorisert i fire typer, med referanse til studier utført av Sørli og Nordahl (1998): (1) *Lærings- og undervisningshemmende atferd*. (2) *Utagerende atferd*. (3) *Sosial isolasjon*. (4) *Alvorlige former for problematferd*.

Vi finner likevel grunn til å problematisere innstillingens kategorisering, som kan synes relevant i forhold til skolen, men er svakt forankret i etablert kunnskap om kategorier og grader på fagfeltet (Card & Little 2006; Loeber, Farrington & Waschbuch, 1998; Vitaro & Brendgen 2005). Noen eksempler viser at dette er problematisk i praksis. "Å drømme seg bort" og å bråke i timene er for eksempel plassert i samme kategori (1). Et annet eksempel er at mobbing er kategorisert under "Alvorlige former for problematferd" (4), sammen med en rekke andre antisosiale handlinger. Det totale omfanget av denne type problematferd anslås til 1-2%. Store nasjonale og internasjonale undersøkelser dokumenterer imidlertid at ca. 5% av elevene i grunnskolen plager andre på skolen en gang i uka eller oftere. I norsk og utenlandsk faglitteratur betegnes dette som kronisk/systematisk (Olweus 1993; Roland 2007; Salmivalli & Nieminen 2002). Disse to eksemplene viser at utvalgets bruk av kategorier når det gjelder typer og grader av problematferd er forvirrende og lite avklarende.

SAF mener det vil være betydelig mer konstruktivt og saksvarende å konsentrere oppmerksomheten om følgende nøkkelspørsmål:

- Hvilke hovedtyper og grader av problematferd snakker vi om?
- Hvilke praktiske konsekvenser har de ulike typer og grader av problemer for barnet/eleven og for barnegruppa/klassen?
- Hva slags tiltakskjede kan utvikles og brukes for å avhjelpe problemene?

Høringsuttalelsen gir ikke rom for å gå grundig inn på hver enkelt av disse spørsmålene. Vi nøyer oss derfor med følgende korte betraktninger:

Ad. hovedtyper og grader av problematferd

Noen elever i skolen er særlig sårbare. Årsakene kan være svært forskjellige og spenne fra visse typer omsorgssvikt til biologiske/kognitive forhold som for eksempel ADHD. Slike barn reagerer hyppig på frustrasjoner, faglige nederlag og sosiale krenkelser med sterkt sinne og verbal eller fysisk aggresjon. Fagtermen er *reaktiv aggresjon*. Hos andre elever er det helt andre forhold enn frustrasjon og krenkelser som uløser negativ atferd. De utfordres og stimuleres til såkalt *proaktiv aggresjon* av utsikter til spenning, status eller makt (Dodge & Coie, 1987; Dodge 1991; Paulin & Boivin, 2000; Roland & Idsøe, 2001).

Ad konsekvenser

Utredning av konsekvenser for eleven selv, medelever, lærere og samfunnet må skje ut fra kunnskap om typer og grad av problematferd. Sårbare og reaktivt aggressive barn og unge utgjør eksempelvis en relativt liten risiko for lærerens autoritet og for læringsmiljøet (Roland 2007). Livsløpsanalyser har imidlertid dokumentert at gruppen har meget høy risiko for rus, kriminalitet og generell marginalisering (Card & Little 2006; Loeber, Farrington & Waschbuch, 1998; Patterson, Reid & Dishion 1992; Vitaro & Brendgen 2005). Proaktivt aggressive elever ser fort sårbarhet hos lærere og medelever, noe som representerer svært stor risiko for tap av lærerautoritet og for sikkerheten til bestemte medelever (Roland 2007). I tillegg trekker slike elever ofte med seg medelever med moderat grad av proaktiv aggressivitet eller de lett påvirkbare (Allen 1981; Gaertner, Rust, Doidio, Bachman & Anastasio 1996; Roland 2007).

Ad. tiltakskjeden

Midtlyngutvalget omtaler problematferd i skolen som "høyfrekvent". Dette er i utgangspunktet riktig. Et enkelt skille mellom høyfrekvente og lavfrekvente vansker kan imidlertid føre til en farlig feilkobling, slik tilfellet blir når man på generelt grunnlag konkluderer med at den lokale skole og PPT har kompetanse til å håndtere de høyfrekvente problemene i banehager og skoler.

At problematferd er høyfrekvent, forstått som at mange elever i skolen viser negativ atferd, betyr på ingen måte at graden av problemer ikke kan være til dels meget alvorlig. Forskning viser tvert om at sjansen for at elever kan ha/utvikle alvorlige atferdsvansker øker i takt med omfanget av problematferd i skolen. Den lokale skole og PPT står derfor hyppig overfor to typer krevende utfordringer på atferdsfeltet. For det første handler det om vanskelige elevsaker der man i mange tilfeller må erkjenner at de personlige prognosene er dårlige (se ovenfor). For det andre stilles en overfor krevende systemutfordringer som ofte innbefatter relasjonskonflikter der flere elever og lærere er involvert. Det kan handle om klasser ute av kontroll eller om omfattende mobbesaker som ikke nødvendigvis har sin årsak i enkelte elever med tunge personlige problemer. Disse eksemplene viser tydelig at konkrete vurderinger av tiltak må baseres på kompetent analyse av risiko for den berørte eleven, medelever og læringsmiljøet, og på forskningsbasert kunnskap om generelle

systemforhold som hemmer eller fremmer ulike typer problematferd i skolen (Roland 1999, 2007). Det er nødvendig å sikre at det i en fremtidig tiltakskjede finnes aktører som har tilstrekkelig spisskompetanse og kapasitet til å hjelpe skolene til å møte et stort mangfold av utfordringer på dette området. Et kategorisk skille mellom hørfrekvente og lavfrekvente vansker, og plassering av det faglige ansvar for disse vansketypene, kan lett føre til at sårbare grupper "faller mellom to stoler".

I tillegg til våre faglige vurderinger i avsnittene ovenfor vil SAF gi følgende stikkordmessige kommentarer til utvalgets omtale og analyse i kap. 11.3:

- Utvalget knytter diagnostiske termer som ADHD, CD, ODD, Asberger syndrom og Tourette syndrom for ensidig og eksklusivt opp mot spesialpedagogikk som fagfelt.
- Forholdet mellom individ/individtilpasning og system/systemtilpasning framstilles på en forenklet måte og trenger en adskillig dypere og mer nyansert faglig drøfting.
- Utvalget er ensidig i sin behandling av årsaker til problematferd og fremhever kontekstuelle forhold som dominerende forklaringsfaktor på en måte som det ikke er dekning for i forskningen.
- Samlet sett kan den unyanserte fremstillingen og smale kildebruken tolkes som en form for posisjonering for en spesiell arbeidsmodell (LP-modellen) og forslaget konkrete forslag om oppretting av nasjonalt senter for læringsmiljø og problematferd (jf. høringsuttalelsens kap. 5.1.).

5. Kap.16: PP-tjenesten og Statped tettere på

5.1. Nasjonalt senter for læringsmiljø og problematferd

Midtlyngutvalget foreslår å gi Lillegården kompetansesenter status som nasjonalt senter for læringsmiljø og problematferd, organisatorisk underlagt Utdanningsdirektoratet. Forslaget legger som forutsetning at senteret knyttes faglig opp mot et eksisterende universitets-/høgskolemiljø.

SAF reagerer negativt på dette forslaget, ut fra to hovedgrunner:

For det første: Forslaget er ikke forankret i en reell vurdering av hva slags kompetanse som finnes på fagfeltet i dag. Midtlyngutvalget har, som påvist i høringsuttalelsens kap. 3, i sin gjennomgang av status mht. kompetanse på fagfeltet underslått SAF's posisjon og forskningsbaserte kompetanse som statlig spesialpedagogisk kompetansesenter gjennom 17 år, med landsdekkende funksjoner på området sosiale og emosjonelle problemer og atferdsproblematikk. I det lyset framstår utvalgets forslag om å opprette et nytt nasjonalt senter som uforsvarlig svakt fundert. Det må i det minste kunne forventes at man som grunnlag for en vurdering av fremtidig kompetanseoppbygging starter med en seriøs gjennomgang av hva man pr. i dag har av spisskompetanse på fagfeltet.

For det andre: Utvalget uttrykker behov for mer forskningsbasert kunnskap innen området læringsmiljø og problematferd og understreker spesielt at fagfeltet trenger mer kvalitetsforskning. Med utgangspunkt i erfaringer fra praksisnær forskning på fagfeltet gjennom 20 år stiller SAF seg bak en slik poengtering. Både vår egen og andres forskning dokumenterer at læringsmiljøet har betydning for elevers atferd, emosjoner og motivasjon for læring (Bru,

Stephens& Torsheim 20021; Thuen, Bru & Ogden 20072). I lys av dette er det for SAF vanskelig å skjønne at SAF som landets største spesialpedagogiske forsknings- og fagmiljø på området ikke er trukket sentralt inn i vurderingene av hvordan man skal videreutvikle en tiltakskjede med kompetanse på høyeste nivå. Vi forutsetter at dette blir gjort i den videre prosessen med å følge opp Midtlyngutvalgets innstilling. SAF har pr. i dag 17 fast faglig ansatte (hvorav 11 med doktorgrad og 3 som er i doktorprogram), en professor II, en post doc og fem stipendiater.

5.2. Andre kommentarer vedr. PPT's og Statpeds rolle og utfordringer

SAF støtter i utgangspunktet utvalgets intensjon om at PP-tjenestens og Statped's mer spesialiserte kompetanse må utvikles og brukes med fokus på tilgjengelighet, effektivitet og nærhet til praksisfeltet (s. 159). Vi vil imidlertid løfte fram noen fokusutfordringer/ bekymringer som bør vies oppmerksomhet i det videre arbeid med å omsette gode intensjoner til praksis.

- ***Fokusutfordring 1: PPTs kompetanse, kapasitet og arbeidsprofil***

I utvalgets gjennomgang av PP-tjenesten (kap 8) refereres til en fersk studie (2009) av tjenestens arbeidsprofil, kompetanse og kvalitet. Studien dokumenterer at hovedtyngden av PPT's arbeid er konsentrert om sakkyndighetsarbeid. Ledelsen i tjenesten melder at PPT har spesielle behov for kompetanseoppbygging innen områdene organisasjonsutvikling, samspills- og relasjonsanalyse, lovverk og læreplaner og psykososiale vansker og problematferd (s. 97). Fra skolenes side poengteres kapasitetsproblemer i tjenesten som en nøkkelutfordring.

SAF mener det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot strukturelle utfordringer som følge av at mange PP-kontor fortsatt er små, har få ansatte og dermed smale fagmiljø. Det er ingen tvil om at dette svekker både kompetansen og tilgjengeligheten. Det finnes i dag ingen minimumsstandarder som beskriver kompetansekrav eller arbeidsprofil i tjenesten. SAF tviler på at det er realistisk å utvikle PPT langs de hovedsporene Midtlyngutvalget foreslår, uten at det skjer en omstrukturering som gir større kontor med bredere fagkompetanse. Det vil også være nødvendig å se nærmere på tjenestens arbeidsprofil og interne samarbeidsrutiner, med et klart mål om å utnytte økonomiske og faglige ressurser mer optimalt. PP-tjenestens handlingsrom og kompetanse til å veilede barnehager og skoler i arbeid med gruppe-/klasseledelse, samarbeid mot foreldre og pedagogisk utviklingsarbeid trenger å styrkes.

Som ledd i en strategi for å styrke PP-tjenesten faglig foreslår utvalget å opprette et nasjonalt utviklingssenter for tjenesten, underlagt Utdanningsdirektoratet og med faglig tilknytning til et universitet eller en høyskole (s. 178). SAF støtter intensjonen om å satse målrettet på en videre kompetanseutvikling av ansatte i PPT, men er usikker på om opprettelse av en nytt nasjonalt senter er det strategisk riktige tiltak. En bør alternativt vurdere en modell med videreutvikling av eksisterende kompetanse innenfor et velfungerende nasjonalt kompetansenettverk. Et slikt ev. nettverk bør bestå av noen av de allerede faglig sterkeste miljøene på det spesialpedagogiske feltet, og utvikles med basis i en målrettet strategi for å spisse kompetansen videre gjennom et forpliktende og strukturert nettverkssamarbeid (jf. også høringsuttalelsens kap. 6.4).

Uansett valg av konkret modell må kompetanseoppbygging i denne delen av tiltakskjeden ses i sammenheng med en samlet strategi for forskningsbasert kunnskapsutvikling i grunn-, etter- og videreutdanninger. Universitets- og høyskolesektoren (UH) må og være faglig "motor" i en slik nasjonal strategi. Ved å legge et faglig hovedansvar til UH åpnes nye og spennende muligheter for å knytte praksisnær forskning opp mot PP-tjenestens arbeid i barnehager og skoler. Ett

nasjonalt utviklingsssenter, eller flere fagmiljøer koblet sammen i et strukturert nettverk, vil på sine spesialområder kunne bringes langt fram i forskningsfronten både nasjonalt og internasjonalt. Det vil gi muligheter for å kunne tilføre ansatte i PP-tjenesten ny forskningsbasert kunnskap. I arbeidet med kompetanseoppbyggingsstrategien vil det også være viktig å vurdere hvordan man kan sikre synergieffekter gjennom å involvere medarbeidere i Statped både som bidragsytere i undervisning og som medaktører i forsknings-arbeidet.

- ***Fokusutfordring 2: Omstrukturering av Statped - tap av viktig spisskompetanse***

Utvalget foreslår en omstrukturering av dagens Statped med konsentrasjon av hovedtyngden av spisskompetanse i denne delen av tiltakskjeden til fire samorganiserte og samlokaliserte spesialpedagogiske regionsentre (Sørøst, Vest, Midt og Nord). Det betyr i praksis at eksisterende sentra/avdelinger for sammensatte lærevansker (SLV) avvikles i sin nåværende form. Noe av spisskompetansen som i dag finnes i disse sentrene, tenkes overført til de nye regionsentrene. I tillegg forutsettes at en slik omstrukturering, i alle fall over tid, skal frigi ressurser som kan brukes til å styrke PP-tjenesten.

SAF er urolig for at avvikling av dagens SLV-sentra i praksis vil føre til at viktig spisskompetanse på området sammensatte lærevansker vil gå tapt. Erfaringene fra nedbygging av fagmiljø ved statlige kompetansesentra i forbindelse med omleggingene på slutten av 1990-tallet viser at bare et fåtall av de berørte fagfolkene kom PPT til gode. Det er etter SAF's syn viktig å hindre at støttetjenestens kapasitet og kompetanse svekkes under strukturelle omstillinger, med negative konsekvenser for barn/elever og lærere som brukere av tjenestene. For å sikre at de nye regionsentrene i Statped får beholde og utvikle ny spisskompetanse på sine faglige ansvarsområder, må det bl.a. knyttes forsknings- og utviklingsarbeid opp mot disse institusjonene. Dette er etter SAF's oppfatning nødvendig for å sikre kompetanse som ligger på et høyere nivå enn hva PP-tjenesten besitter.

- ***Fokusutfordring 3: Den samlede kompetansen på atferdssektoren***

SAF har med all mulig tydelighet uttalt seg kritisk til utvalgets gjennomgang og vurdering av eksisterende kompetanse på atferdssektoren, herunder forslaget om å gi Lillegården kompetansesenter status som nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og problematferd. SAF er på generelt grunnlag opptatt av at vi samlet sett må beholde og videreutvikle den nasjonale kompetansen om sosiale og emosjonelle vansker. Det finnes i dag bl.a. i eksisterende SLV-sentrene mye spesialisert kunnskap om tunge atferdsvansker og spesifikke atferdssyndrom. SAF vil advare mot en omorganisering av Statpeds kompetansekjede som i praksis kan føre til at barnehager, skoler og lærere får mindre tilgang til kvalifisert hjelp i krevende arbeid med tunge atferdsproblemer. Det er lett å se for seg et trusselscenarie med færre fagfolk og større geografisk avstand mellom et praksisfelt med store behov for kompetent hjelp og sentrene der spisskompetansen befinner seg. Dette vil etter SAF's syn ikke være en forsvarlig utvikling.

6. Kap. 18: Økt kompetanse på alle nivåer

For å lykkes i arbeidet med å styrke den nasjonale spesialpedagogiske kompetanse- og tiltakskjeden må det lokale praksisfeltet stå i fokus. Det er her kvaliteten i det pedagogiske arbeidet bestemmes. SAF støtter derfor Midtlyngets tydelige prioritering av kompetanseutvikling på tema som lese- og skrivevansker, klasseledelse, relasjoner og didaktikk på grunnutdanningsnivå i lærerutdanningene. Samtidig trenger førskolelærere og lærere mer

grunnleggende kunnskap om ulike typer vansker, og om hvordan disse arter seg og kan håndteres i arbeid med enkeltelever og gjennom samspill i grupper/klasser i barnehage og skole. Som eksempel på viktig kompetanse innenfor området sosiale og emosjonelle vansker vil SAF trekke fram forebygging og håndtering av aggresjon, avdekking og intervensjon i forhold til mobbing og utvikling av relasjoner til barn med emosjonelle problemer. Alle barnehager og skoler bør også ha relativt lett tilgang til kunnskap om psykisk utviklingshemming, synsvansker, hørselshemming, ADHD og andre atferdssyndrom.

SAF har tidligere i høringsuttalelsen kritisert utvalgets noe ensidige vektlegging av kontekstuelle forklaringsfaktorer til problematferd. Virkeligheten på området er kompleks, og det er nødvendig å ta på alvor og prioritere behovet for spesialisert kompetanse om vansker som personalet i barnehage og skole møter mer eller mindre ofte. For den enkelte pedagog er det viktigste å få hjelp til å mestre utfordringene i praksis. Det fordrer både gode systemer for etter- og videreutdanning av høy faglig kvalitet, men også tilgang til mer spesialisert støtte og hjelp i særlig krevende situasjoner.

SAF støtter utvalgets foreslag om et eget kompetanseutviklingsprogram for å styrke praksisfeltets kompetanse på utviklingsarbeid og veiledning. Gjennom flere års arbeid med de skoleomfattende programmene Zero og Respekt har senteret erfart at oppbygging av kunnskap om forebygging og håndtering av sosiale og emosjonelle vansker fordrer systematisk arbeid over tid, med skolen som organisasjon som læringsarena (Ertesvåg & Vaaland 2007; Ertesvåg, 2009). Innenfor feltet sosiale og emosjonelle vansker er det utviklet ulike forskningsbaserte programmer og praksismodeller for bruk i skoler og barnehager. I arbeidet med en samlet nasjonal kompetansestrategi må all tilgjengelig kunnskap tas i bruk, med fokus både på innhold, arbeidsformer og ikke minst implementering. Forskning har vist mer og mer tydelig at effekten av pedagogiske programmer i stor grad avhenger av implementeringskvalitet (Durlak & DuPre 2008).

6.1. UH-sektorens rolle i den nasjonale kompetansekjeden

Ambisjonen om å øke den spesialpedagogiske kompetansen på alle nivåer vil kreve en bevisst utnyttning av et strukturert og bredt nasjonalt kompetansenettverk. Etter SAF's syn må UH-sektoren ha den faglige nøkkelrollen i dette nettverket. Hovedbegrunnelsen er at universiteter og høyskoler:

- har ansvar for all grunnutdanning av førskolelærere og lærere
- har etablerte systemer for etter- og videreutdanning
- er forskningsaktører på det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet

Utvalget poengterer at den vedtatte omleggingen av grunnutdanningene for førskolelærere og lærere vil gi studentene bedre basiskunnskaper, og det vises til at det nye pedagogikkfaget (*Pedagogikk og elevkunnskap*) gir rom for en klar styrking av kompetansen også på det spesialpedagogiske fagområdet. I denne sammenhengen vil SAF understreke at man i kampen om innholdet i det nye faget må prioritere spesialpedagogiske emner høyt. Det er samtidig viktig å styrke praksisdelen for å bygge bro mellom den forskningsbaserte kunnskapen og de praktiske utfordringene i barnehage og skole. Prinsippet om tidlig innsats tilsier at spesialpedagogiske emner må prioriteres høyt også i førskolelærerutdanningen. Med bakgrunn i erfaringer fra arbeid med spesialpedagogisk videreutdanning i en årrekke vil SAF videre poengtere at masterstudiet må gis gode muligheter til konsentrasjon og fordyping innen enkelte emner. Dette

er nødvendig bl.a. for å kompensere for noe av den kunnskapsnedbyggingen som har skjedd gjennom omleggingen fra hovedfags- til masterutdanning.

Det er behov for en enda mer tydelig og godt fungerende nasjonal strategi for å styrke UH-sektorens rolle som sentrale etter- og videreutdanningsaktører i møte med det mangfold av spesialpedagogiske utfordringer som utvalget trekker frem i innstillingen. En må ha oppmerksomhet både mot innhold/kvalitet, fleksibilitet og tilgjengelighet. Et tettere samarbeid mellom UH, praksisfeltet og støttetjenestene (PPT og Statped) vil øke forståelsen for forskningsbasert kunnskap og bidra til mer praksisrettet forskning. SAF beklager at utvalget i sin omtale av slikt samarbeid (kap 18.5.3) ikke har trukket fram samarbeidserfaringene fra de to sentrene ved UiS, som Utdanningsdirektoratet i 2005 fremhevet som en modell for videre utvikling av samarbeidet mellom Statped og UH. Lesesenteret og SAF har i alle år i sine rapporter til Statped orientert relativt utfyllende om sentrenes bidrag til en systematisk samordning mellom forskning, utdanning og praksis ved institusjonen.

6.2. Kompetanseutvikling i PPT

SAF støtter utvalgets forslag om et femårig kompetanseutviklingsprogram for PPT og tjenestens samarbeidspartnere (s. 178). Et slikt program må tilføre PP-ansatte kunnskap på de områder der det i dag er avdekket tydelige behov for styrking. SAF er spesielt opptatt av at en i en slik satsning må ta høyde for de behovene som naturlig vil komme som følge av en ev. nedbygging av SLV-sentrene.

SAF hadde en sentral faglig og samordnende rolle i arbeidet med å planlegge og gjennomføre det statlige kompetanseprogrammet Samtak for knapt ti år siden, med PPT som hovedmålgruppe. Forskningsbasert evaluering av programmet har dokumentert flere forbedringsområder. Forskerne har pekt på at det ligger en rekke krevende utfordringer når intensjoner og strategier i landsomfattende kompetanseutviklingsprogrammer møter og skal gjennomføres i den lokale virkelighet (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen & Befring 20037). SAF vil poengtere at erfaringene fra evalueringen må trekkes inn og utnyttes i et videre arbeid med et nytt kompetanseprogram med PPT som målgruppe.

6.3. Sterkere forskningsfokus

SAF støtter som presisert i kap. 5.1 i høringsuttalelsen Midtlyngutvalgets poengtering av behov for økt forskningsaktivitet og høyere kvalitet på forskningen på det spesialpedagogiske området. Senteret stiller seg derimot kritisk til utvalgets kobling opp mot NFR-programmet "Utdanning 2020". Det er vanskelig å se hvordan spesialpedagogisk forskning skal passe inn i de hovedsporene som er trukket opp for dette programmet. Siden spesialpedagogisk forskning ligger i skjæringsfeltet mellom pedagogikk, helse og psykologi og sosiologi, mener SAF det må satses på et eget program som går på tvers av de involverte fagdisiplinene.

6.4. Spesialpedagogisk kompetanseoppbygging gjennom en nasjonal nettverksmodell

SAF har flere steder i uttalelsen poengtert at UH-sektoren må ha den faglige nøkkelrollen i en fremtidig ambisiøs og strategisk satsning på å styrke den spesialpedagogiske kompetansen på alle nivåer. En hovedutfordring vil være å utnytte den eksisterende kompetansen optimalt. For å lykkes vil det være spesielt viktig å satse på og videreutvikle de faglige spydspissene som allerede ligger i fremste rekke, og vurdere å gi disse miljøene nasjonale faglige knutepunktfunksjoner.

Etter vår oppfatning bør UiS, med basis i SAF og Lesesenteret som statlige spesialpedagogiske kompetansesenter og et spesialpedagogisk utdanningstilbud helt fram til ph.d.-nivå, tildeles nasjonal knutepunktfunksjon for videre kompetanseoppbygging på områdene lesevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Summen av de to sentrenes forskningsbaserte kompetanse favner et bredt felt av de pedagogiske/spesialpedagogiske utfordringer som løftes frem i Midtlyngutvalgets innstilling. Det er vanskelig å se at det i andre deler av UH-sektoren finnes fagmiljø med tilsvarende faglige og forskningsmessige forutsetninger for å kunne fylle en slik viktig rolle. Bl.a. 17 års erfaring som forsknings- og utviklingscenter i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) representerer et viktig fortrinn i dette bildet.

SAF stiller seg på denne bakgrunn bak forslaget i levert høringsuttalelse fra UiS om å satse videre på Lesesenteret og SAF som nasjonale spydspisser med faglig knutepunktfunksjon på sine spesialområder. Det vises til at begge sentrene allerede på 1990-tallet hadde en slik landsdekkende faglig status, via det daværende Norgesnett, og at Lesesenteret i dag er et nasjonalt senter for leseopplæring som et såkalt § 18-tiltak.

SAF vil presisere at utvalgets konkrete forslag om å opprette nasjonale sentra for læringsmiljø og problematferd og utvikling av PP-tjenesten må vurderes og ses i sammenheng med valg av overordnet nasjonal strategi for å oppnå en sterkere og mer bærekraftig spesialpedagogisk kompetanse- og tiltakskjede.

VEDLEGG 1

SAF som statlig spesialpedagogisk kompetansesenter

En kortfattet historisk oversikt

- 1989 - Senter for atferdsforskning blir opprettet ved Stavanger Lærarhøgskole.
- 1992 - SAF blir et spesialpedagogisk kompetansesenter etter vedtak i stortinget (Innst.S. nr 160-1990-91)
- 1993 - Det blir vurdert om Lindøy spesialscole skal inngå i Senter for atferdsforskning. Dette blir ikke gjort. I stedet ønsker styret for kompetansesentrene at SAF skal jobbe systemrettet i forhold til sosiale og emosjonelle vansker. Det innebærer at senteret skal frembringe ny kunnskap gjennom forskning og utviklingsarbeid og formidle dette til PP-tjeneste, skoler og barnehager.
- 1994 - Styret gir SAF oppdraget med å utvikle og gjennomføre et lederprogram blant senterlederne i kompetansesentrene. Senteret får tre fagstillinger.
- 1994- Ved høgskolefusjonen i Stavanger blir de to sentrene SLF og SAF direkte underlagt styret for høgskolen.
- 1995 - Midlene til SAF og SLF kommer over høgskolekapitlet. Det inngås en avtale mellom Styret for de landsdekkende kompetansesentrene og Høgskolen i Stavanger for å sikre at de to sentrene fortsatt skal drive kompetansesentervirksomhet.
- 1996 - Senteret får nye 1,8 millioner etter vedtak i Stortinget. Disse midlene kommer i første omgang over kompetansesenterkapitlet, men gikk senere inn i høgskoleoverføringen.
- 1997 - Styret for de landsdekkende kompetansesentrene gir SAF i oppdrag å utvikle modell for "Praksismodeller for utadrettete tjenester". Hensikten med dette prosjektet var å hjelpe sentrene til å legge om til en mer systemrettet arbeidsmodell. Utredningsarbeidet munnet ut en prosjektplan som inneholdt en beskrivelse av målene for prosjektet, arbeidsmåter og virkemidler samt organisering.
- 1997/1998 - Stortingsmelding 23 I ST.meld nr 23 (1997 - 98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet* kom systemrettet arbeid. Meldingen foreslår et treårig kompetanseutviklingsprogram for PPT og skoleledere og at SAF får et samordningsoppdrag fra departementet. Begrunnelsen er senterets mangeårige erfaring i arbeid med atferdsproblem generelt og at det har vært en spydspiss i tiltaksutvikling lokalt når det gjelder mobbing (kap. 4.9.). Når den samme meldingen beskriver sektoren for sosiale og emosjonelle vansker i Statped, er det tre sentre: Rogneby, Lillegården og SAF. De tre har ansvaret for tjenester til ulike fylker. Om SAF står det at senteret har hovedansvar for forskning om atferdsvansker, men har samtidig oppgaver som de to andre sentrene i åtte fylker. (s. 73). I forlengelsen av Stortingsmeldingen blir Rogneby lagt ned og de to sentrene Lillegården og SAF får begge et landsdekkende ansvar.
- 1999 - Senter for atferdsforskning får oppdragsbrevet fra departementet som i tillegg til å samordne programmet der alle de statlige kompetansesentrene bidrar. I tillegg får SAF ansvar for temaplanen for sosiale og emosjonelle vansker og temaplanen for systemrettet arbeid, den siste i samarbeid med faglig enhet for PPT. Programmet blir gjennomført i perioden 2000-2002.
- 1999 - Høgskolen i Stavanger ved Senter for atferdsforskning tildeles knutepunktfunksjon om sosiale og emosjonelle vansker i Norgesnett.
- 2000 - Samarbeidsavtale inngås mellom Høgskolen i Stavanger og Det statlige støttesystem om virksomheten ved SAF og SLF.

- 2004 – Det foretas en omorganisering av Høgskolen i Stavanger som forberedelse til at høgskolen skal bli universitet. SAF og SLF er viktige i oppbygging av doktorgradsplattformen i spesialpedagogikk og legges i det Humanistiske fakultet, hvor blant annet lærerutdanningen ligger. SAF får tilført to stillinger fra høgskolen for å drive undervisning og veiledning. 9 millioner blir som før brukt til kompetansesentervirksomhet.
- 2005 – Universitetet i Stavanger blir godkjent. I Prosjekt Statped 2005 *Framtidig faglig profil og organisering av Statped* tilrår direktoratet at SAF og SLF fortsatt skal være knyttet til og samhandle med Statped, men ser behov for å etablere tydeligere samarbeidsavtaler. Direktoratet er av den oppfatning at erfaringer fra modellen for de to sentrene i Stavanger kan legges til grunn for en videre utvikling av samarbeidet mellom Statped og andre universitet og høyskoler (s. 17).
- 2006 – Universitetet har invitert Utdanningsdirektoratet til et møte med tanke på å fornye avtalen som ble inngått mellom Styret for de landsdekkende kompetansesentrene og høgskolen i Stavanger om SLF og SAFs arbeid som kompetansesentre. I påvente av en fornyet avtale, yter de to sentrene tjenester til kommuner og fylkeskommuner som tidligere. De leverer årsplaner og årsrapporter til Statped som tidligere.
- 2007 – I Statsbudjettet for 2007 står det at det vil bli inngått ny avtale mellom Utdanningsdirektoratet og Universitetet i Stavanger vedrørende Nasjonalt senter for leseopplæring og Senter for atferdsforskning. (s. 53): SAF er et landsdekkende spesialpedagogisk kompetansesenter innen temaområdet sosiale og emosjonelle vansker. I arbeidet overfor kommuner og fylkeskommuner rettes innsatsen spesielt mot voksemiljøet i skoler og barnehager. Dette arbeidet har som målsetting å styrke organisasjonenes evne til å forebygge og å avhjelpe sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge. PPT er også en viktig målgruppe for arbeidet. I samarbeid med Utdanningsdirektoratet arbeider SAF også med nasjonale utviklingsoppgaver innen skolen. Sentret finansieres over kap 271 i statsbudsjettet.
- 2008 – I dialogmøte med Utdanningsdirektoratet etterlyser senterleder avtalen mellom Utdanningsdirektoratet og Universitetet i Stavanger som skulle fornyes. Svaret som gis er at departementet har sagt at det ikke skal inngås bindende avtaler mens Midtlyngutvalgets utredning foregår.
- 2009 – Midtlyngutvalgets innstilling NOU: 18 *Rett til utdanning* kommer i juni. Den sier ingenting om SAFs rolle verken når historien til de statlige kompetansesentrene gjennomgås eller med tanke på videre arbeid.

Utfyllende faglige kommentarer til Midtlyngutvalgets beskrivelse og vurderinger av emosjonelle vansker (kap. 11.3)

1. Utvalgets innstilling omtaler innagerende vansker for lettvin.

Midtlyng-utvalget beskriver innagerende vansker som sosial isolasjon og emosjonelle vansker som et omfattende problem, med like høy forekomst som utagerende vansker. Det omtales videre at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til elever med slike vansker. På denne bakgrunn er det trist at utvalget ikke vier mer plass til denne problemstillingen. En viser bare til at tiltak som synes å ha god effekt for utagerende atferdsvansker også trolig vil være til hjelp for elever med innagerende vansker, uten å vise til noen dokumentasjon for at dette er tilfellet. Den svake oppmerksomheten i forhold innagerende vansker faller inn i en tradisjon i det pedagogisk og spesialpedagogiske fagfeltet. Bowers (2005) skriver for eksempel om "The Forgotten 'E' in EBD (Emotional and Behavioural Difficulties). Dette skyldes nok at elever med innagerende problem ikke truer skolen som system på samme måte som utagerende vansker gjør, samt at kompetansen blant fagfolkene i feltet er begrenset.

2. Innagerende vansker er et betydelig problem blant norske barn og unge.

Innagerende problem kan hemme læringen og redusere skoleprestasjonene. Paulsen og Bru (2008) fant at elever som var sosialt passive i skolen hadde klart dårligere karakterer i praktisk estetiske og muntlige fag enn sosialt aktive elever. Innagerende vansker er også knyttet til skolevegning, som hvis det vedvarer kan få dramatisk negative konsekvenser for skoleprestasjoner, for det videre utdanningsløpet og senere muligheter for valg av yrke (Kearney, 2008; Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008). Dette indikerer at innagerende vansker må tas på alvor i skolen.

3. Innstillingen undervurderer betydningen av forhold utenfor skolekonteksten.

På s. 193 i innstillingen står det "Generelt tyder forskning på at problematferd i stor grad er kontekstuel betinget, og at det langt på vei kan forklares med bakgrunn i forhold ved læringsmiljøet i skolen." Forskning tyder på at læringsmiljøet har betydning for elevers atferd, men å framstille dette som den dominerende forklaringsfaktoren har ikke støtte i forskningslitteraturen. Bru, Stephens & Torsheim (2002) fant for eksempel at elevers atferd varierte mye mer innenfor skoleklasser enn mellom skoler og at elevenes opplevelse av lærerens klasseledelse bare forklarte mellom 4% og 12% av variasjonen i problematferd når det ble kontrollert for elevenes opplevelse av foreldrenes oppdragerstil. Forklaringskraften av lærerens klasseledelse var sterkest for elevenes konsentrasjon om skolearbeidet og svakere for mer utfordrende atferd som åpen opposisjon mot læreren og mobbing. I en annen studie fant Thuen, Bru & Ogden (2007) at forhold ved læringsmiljøet bare forklarte 4% av variasjonen i emosjonelle vansker. Tilsvarende fant Anderman (2002) i en studie som inkluderte 90 000 amerikanske elever at mindre enn 3% av variasjonen i depresjon mellom elevene kunne tilskrives av forskjeller i skolemiljøet mellom skolene elevene gikk på. Disse studiene kan tyde på at læringsmiljøet alene har begrenset innvirkning på mer alvorlige atferdsvansker og emosjonelle vansker. Dette er i tråd med konklusjoner fra den psykologiske grunnforskningen på feltet, som viser at biologiske forhold og individets psykososiale historie danner psykologiske disposisjoner som influerer på vår atferd og emosjonelle reaksjoner (Se for eksempel kap. 6 og 8 i Matthews, Deary & Whiteman (2003)). Noen barn og unge kan ha sterke disposisjoner til uheldige atferdsmessige og emosjonelle reaksjoner, som ikke lett modereres av læringsmiljøet.

Den relativt lave forklaringskraften av læringsmiljøet for innagerende vansker og mer alvorlige problematferd kan avspeile at skolen ikke har nok kompetanse eller ressurser til å tilrettelegge godt nok for denne gruppen, slik at veldig få klasserom skiller seg ut med et så godt læringsmiljø at det i vesentlig grad reduserer vanskene for disse elevene. Den internasjonale forskningsfronten fremholder imidlertid at skolen og det pedagogiske system har et stort potensial til å moderere negative utviklingsforløp hos barn og unge (Pianta, 2006). Det understrekes imidlertid at for å få dette til er det en soleklar nødvendighet at systemet er oppdatert på hvordan slike negative forløp foregår innenfor et utviklingsperspektiv (Cicchetti & Cohen, 2006). Et generelt godt læringsmiljø er trolig et viktig grunnlag for å hjelpe elever med mer uttalte sosiale og emosjonelle vansker, men det kan være nødvendig med forsterkede tiltak for denne gruppen.

4. Læringsmiljøfaktorer som er viktige for barn og unge med innagerende vansker er utydelig beskrevet i innstillingen.

Å bli utsatt for utestenging og mobbing er kanskje den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn i skolen. Derfor er det avgjørende viktig for disse elevene at skolene har høy beredskap i forhold til denne problematikken. Det er et tema som i svært liten grad er tatt opp i innstillingen. God klasseledelse og god struktur i klassen forebygger mobbing, men det er også nødvendig at lærerne følger nøye med på de sosiale interaksjoner som skjer mellom elever, og at de har kompetanse til å ordne opp når mobbing oppstår. En særlig stor utfordring er den skjulte mobbingen (Roland, 2007). Elever som er utsatt for mobbing rapporterer både psykiske og fysiske konsekvenser av dette, blant annet redusert selvfølelse, dårlig fysisk helse, skolevegring, lavere prestasjonsnivå, og ikke minst symptomer på angst og depresjon (Olweus & Solberg, 1997; Roland, 2002; Smith, 1997; Tehrani, 2004). I den senere tid har man også begynt å bli klar over at det å bli mobbet kan føre til posttraumatiske stresssymptomer (Matthiesen & Einarsen, 2004; Tehrani, 2004). Foruten internasjonal litteratur finnes velkjent nyere norsk litteratur om hvordan lærere og pedagogisk personale bør forholde seg til elever med traumesymptomatikk (Raundalen & Schultz, 2006, 2008) som er fullstendig utelatt i Midtlyng-utvalgets rapport.

Emosjonelt sårbare elever vil også ha særlig vanskelig for å takle et læringsmiljø preget av sammenligning av prestasjoner mellom elevene, fordi de ofte vil ha stort behov for å beskytte seg mot nederlagsopplevelser (Wigfield & Eccles, 1990). Dette er et tema som så bare så vidt nevnes i utvalgets innstilling. For emosjonelt sårbare elever vil en mestingsorientert læringsmiljø gi bedre vilkår. Her vil fokuset primært være på hvordan elevene kan utvikle sine egne kunnskaper og ferdigheter, hvordan de kan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger, mens sammenligninger mellom elever forsøkes unngått (Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002 i Midgley, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I et mestringsorientert læringsmiljø vil det være lettere å oppnå en opplevd balanse mellom krav og ressurser og dermed motvirke mulige trusselopplevelser blant emosjonelt sårbare elever. Tilrettelegging for denne type læringsmiljø vil trolig være viktig for emosjonelt sårbare elever, men mer forskning gjenstår for å vinne mer kunnskap om hvordan dette best kan gjøres.

For emosjonelt sårbare barn vil det også være sentralt å gjøre evalueringssituasjonene minst mulig angst-genererende. Faktorer som påvirker dette er å gi elevene trening med evalueringssituasjonene og sørge for at tilbakemeldinger på resultatene gjøres private og har fokus på det som er bra og mulighetene en ser for videreutvikling. Det vil også være en fordel om evalueringene i størst mulig grad tar utgangspunkt i arbeid elevene gjennomfører i den daglig lærings situasjonen (Supola, 2004). For elever som er sosialt engstelige eller tilbaketrukkne

vil det være viktig å være spesielt oppmerksom på de sosiale utfordringene som evalueringssituasjonen innebærer. Slike utfordringer har økt betydelig i skolen gjennom de siste tiårene og burde derfor vært viet mer plass i utvalgets innstilling.

5. Behov for forsterkede tiltak for elever med innagerende vansker.

For emosjonelt sårbare elever er det særlig tendensen til negative eller pessimistiske tankemønstre som synes å være utfordringen (se for eksempel Seligman 1991). Det psykologiske og medisinske hjelpeapparatet har et hovedansvar her, men dette hjelpeapparatet klarer på langt nær å gi hjelp til alle som trenger det. Det er blant annet et problem at mange barn og unge som sliter med emosjonelle problemer ikke søker hjelp. Overraskende resultater fra både Norge og USA viser at bare 16 – 17% av ungdommer med mentale helseproblemer som ville tilfredsstille kliniske kriterier har vært i kontakt med helsevesenet (inklusive primærhelsetjeneste – fastlege, Helland & Mathiesen, 2009; Rones & Hoagwood, 2000). Når så store andeler av de unge med emosjonelle problemer ikke konsulterer helsetjenesten kan det være viktig å vurdere hvordan disse kan fanges opp. Skolen møter alle barn og unge og det bør vurderes om skolen bør involveres i å tilby forsterkede tiltak for barn og unge med emosjonelle vansker og hvordan dette i tilfellet skal organiseres. Flere skolebaserte tiltak for depresjon er beskrevet i forskningslitteraturen. Blant annet fremheves viktigheten av et tett og godt samarbeid mellom hjemmet, hjelpeapparat og skole. Individ- og gruppebaserte opplegg blir foreslått, og terapeutiske elementer basert på kognitiv atferdsterapi blir anbefalt (Auger, 2005). Det er gjort flere internasjonale effektstudier av universelle eller generelt forebyggende tiltak, hvor de fleste oppsummerer at universelle tiltak ikke er optimale for å forebygge depresjon hos ungdom (Spence et al., 2003, 2005; Sheffield, Spence, et al. 2006). Horowitz og Garber (2006) har publisert en meta-analyse hvor det har gjennomgått 30 randomiserte kontrollerte studier. De konkluderer med at tiltak rettet inn mot de som har symptomer på emosjonelle vansker (indikerte og selektive tiltak) viser langt bedre resultat enn universelle tiltak både på kort og lang sikt. Merry, McDowell, Hetrick et al. (2004) har også publisert en meta-analyse. De oppsummerer at universelle tiltak ikke har vist seg effektive. Det hevdes at det er mest hensiktsmessig å rette tiltak mot barn og unge som er i risikozonen for å utvikle emosjonelle vansker, det vil si indikert forebygging (Cuijpers, Van Straten & Smit, 2005). Videre kan det se ut som at de fleste av tiltakskomponentene kan undervises både som en integrert del av skolens læreplan og organiseres som kurs for større eller mindre grupper.

Skolen kan synes å være en ideell arena for forsterkede tiltak for barn og unge med emosjonelle vansker. Gjennomgang av den internasjonale forskningslitteraturen kan tyde på at kognitive atferdstiltak ser ut til å være den mest lovende og veletablerte psykososiale intervensjonen/ tilnærmingen for barn og unge med emosjonelle vansker på det nåværende tidspunkt. Dette støttes av flere nylig utgitte meta-analyser (David-Ferdon and Kaslow, 2008; Watanabe, Hunot, Omori, Churchill, & Furukawa, 2007). For eksempel har Clark og kolleger publisert de mest lovende resultater når det gjelder forsterkede tiltak (Clarke et al., 1995; 2001). De har påvist signifikant nedgang i forekomst av depresjon opp til 18 måneder etter tiltaket var avsluttet.

Utvalget hadde som et særlig ansvar for å utrede situasjonen for elever med sosiale- og emosjonelle vansker og burde ha drøftet dette temaet.

6. Behov for at skolen hjelper til med å identifisere barn og unge som trenger profesjonell hjelp og opprette kontakt med hjelpeapparatet.

Sosialt tilbaketrukket atferd kan være en indikator på flere typer vansker og en prediktor for fremtidige vansker. Sosialt tilbaketrukne barn kan ha utpreget sosial frykt og angst og tilstanden kan også være en forløper for fremtidige problemer som for eksempel skolefaglige problemer, skolevegring, sosiale vansker, og vedvarende angst og depresjon (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Enkelte barn kan vise uro, som kan feiltolkes som oppmerksomhetstrang, dagdrømming, latskap eller svak motivasjon, men ved nærmere undersøkelse fremkommer det alvorlige tvangstanker. Læreren er gjerne den første som kan observere og identifisere denne type problemer, men dette krever at læreren har kunnskaper om faresignaler og kan formidle dette til foreldre og hjelpeinstanser (March & Mulle, 2003).

Ettersom tilstanden kan være en forløper for senere vansker, vil det sannsynligvis være avgjørende å komme tidlig i gang med hjelpe og forebygging. En hovedparole i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) var tidlig innsats for livslang læring. Når vi vet at barn med denne typen vansker står i fare for å utvikle ulike problemer i forhold til skolen, så vil en tidlig innsats fra flere samarbeidende instanser sannsynligvis være avgjørende.

7. Behov for flerfaglighet og koordinering mellom hjelpeinstanser.

Det er særlig behov for flerfaglighet når det gjelder tilbudet for elever med sosiale og emosjonelle vansker (Auger, 2005). Brorparten av den grunnleggende kompetanseutviklingen på dette feltet foregår innenfor det psykologiske fagområdet. Psykologisk kompetanseutvikling har imidlertid i liten grad vært opptatt av barnehagen og skolen som sosiale arenaer. Like fullt mener vi det er viktig for et nasjonalt kompetansemiljø på feltet å ha psykologisk kompetanse representert. Likeledes vil barn som har vært utsatt for omsorgssvikt være overrepresentert blant elever med sosiale- og emosjonelle vansker. Derfor vil også kompetanse fra barnevernsfeltet være viktig å trekke inn. Inkludering av fagpersoner med bakgrunn fra barnevern eller som har god kjennskap til psykoterapeutiske tilnærminger kan dessuten bidra til å tilrettelegge for et bedre samarbeid med kompetansemiljøer utenfor det spesialpedagogiske feltet.

I tillegg vil det og være viktig å samarbeide med kompetansemiljø som er rettet mot språkvanskefeltet, da senere års forskning har vist at barn med språkvansker utgjør en risikogruppe for å utvikle lese- og skrivevansker (Rescorla, 2009; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998) og sosio- emosjonelle vansker (Cantwell & Baker, 1991; Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005; Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004; Redmond & Rice, 1998). Resultat fra forskning har også vist at mange barn med sosiale og emosjonelle vansker har et underliggende språkproblem (Benner, Nelson & Epstein, 2002; Cantwell & Baker 1991) og at de begynnende sosiale og emosjonelle vanskene tar til i førskolealder (Baker & Cantwell, 1982; Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs & Fisher, 2009). Tilsvarende viser forskning at det er sammenhenger mellom lese- og skrivevansker og sosiale og emosjonelle vansker (Tønnessen, Bru & Heiervang, 2008). Gode tiltak for elever med sosiale- og emosjonelle vansker bør derfor også inkludere elementer som øker skolefaglig mestring og språkferdigheter

Referanser

- Allen, V. L. (1981). Self, social group, and social structure: Surmises about the study of children's friendships. In S.R. Asher, & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795-808.
- Auger, R. W. (2005). School-Based Interventions for Students with Depressive Disorders. *Professional School Counseling, 8*, 344-352.
- Baker, L. & Cantwell, D. P. (1982). Developmental, social, and behavioral characteristics of speech and language -disordered children. *Child Psychiatry and Human Development, 12*, 195-206.
- Benner, J. G.; Nelson, J.R. & Epstein, M.H. (2002) Language skills of children with EDB: A Literature Review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10*, 43-57.
- Bowers, T. (2005). The Forgotten 'E' in EBD. I P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Red.): *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage Publications.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*, 287-307.
- Cantwell, D. P. & Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental Disorders in Children with Communication Disorder*. Washington D. C. : American Psychiatric Press, Inc.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta -analysis of different relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30* (5), 466-480.
- Clarke, G. N., Hornbrook, M., Lynch, F., Polen, M., Gale, J., Beardslee, W., et al. (2001). A randomized trial of a group cognitive intervention for preventing depression in adolescent offspring of depressed parents. *Archives of General Psychiatry, 58*, 1127-1134.
- Clarke, G. N., Hawkins, W., Murphy, M., et al (1995) Targeted prevention of unipolar depressive disorder in an at-risk sample of high school students. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 312-321.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (2006). *Developmental psychopathology*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language Disorders - A Follow - Up in Later Adult Life. Cognitive , Language, and Psychosocial Outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 128-149.
- Cuijpers P, Van Straten A, Smit F (2005). Preventing the incidence of new cases of mental disorders: a meta-analytic review. *J Nerv Ment Dis, 193*, 119-125.
- David-Ferdon, C. and N. J. Kaslow (2008). "Evidence-based psychosocial treatments for child and adolescent depression." *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology 37*, 62-104.

- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dyregrov, A. (1999). *Katastrofepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eccles, J. C. and Roeser R. W. (2003). *Schools as Developmental Contexts*. Blackwell Handbook of Adolescence. Malden: Blackwell Publishing.
- Gaertner, S.L., Rust, M.C., Dovidio, J.F., Bachman, B.A., & Anastasio, P.A. (1996). The contact hypothesis: the role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias among majority and minority group members. In J. L. Nye, & A.M. Brower (Eds.), *What's social about social cognition?* Thousands Oaks: Sage Publications.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. H. (2004) The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 647 - 662.
- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13 - 15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport 2009:1. Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Horowitz, J. L., J. Garber, et al. (2007). "Prevention of Depressive Symptoms in Adolescents: A Randomized Trial of Cognitive-Behavioral and Interpersonal Prevention Programs." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 693-706.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. <http://www.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html>.
- Loeber, R., Farrington, D.P., & Waschbusch, D.A. (1998). "Serious and Violent Offenders". In R. Loeber and D.P. Farrington (eds.) *Serious & Violent Juvenile Offenders*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- March, J.S. & Mulle, K.(2003). *Tvangslidelser hos barn og unge. En kognitiv-atferdsterapeutisk behandlingsmanual*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2003.
- Matthews, G. Deary, I. J., & Whiteman, M.C. (2003). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 335-356.
- Meagher, S. M. , Arnold, D. H., Doctoroff, G. L. Dobbs, J. & Fisher, P.H. (2009) Social-emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development*, 20, 1-24.
- Merry, S., H. McDowell, et al. (2004). "A Randomized Placebo-Controlled Trial of a School-Based Depression Prevention Program." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 538-545.

- Midgley, C. (2002). *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008) Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29, 248-262.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T, J. (1992) *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pianta, R. C. (2006). Schools, schooling and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: theory and method* (Vol. 1, pp. 494-529). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence for a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Raundalen, M., & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redmond, S. M. & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviours of children with SLI: Social adaption or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688-700.
- Rescorla, L. (2009) Age 17 language and reading Outcomes in Late- Talking Toddlers: Support for a Dimensional perspective on language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52, 16- 30.
- Roland, E. (1999). *School influences on Bullying*. Stavanger. Rebell.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223-241.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60.
- Salmivally, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Seligman, M.E.P. (1991) *Learned Optimism*. New York: A.A. Knopf.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvooppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 249-255.

- Spence, S. H., J. K. Sheffield, et al. (2005). "Long-Term Outcome of a School-Based, Universal Approach to Prevention of Depression in Adolescents." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 160-167.
- Stothard, S. E. Snowling, M. J. Bishop, D. V. M., Chipchase, B.B. & Kaplan, C. A. (1998) Language-impaired pre-schoolers: A follow up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407 – 418.
- Supon, V. (2004). Implementing Strategies to Assist Test-Anxious Students. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 292-296 .
- Tehrani, N. (2004). Bullying: A source of chronic posttraumatic stress? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 357-366.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007). Students' perceptions of learning environment factors and their reports of emotional and behavioural problems. To what degree do students' coping styles influence this relationship? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 347-368.
- Tønnessen, F.E., Bru, E. & Heiervang, E. (2008) *Lesevansker og livsvansker*. Stavanger: Hertervigs akademiske forlag.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W.W. Hartup, & Archer, J. (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York: The Guilford Press.
- Watanabe, N., V. Hunot, et al. (2007). "Psychotherapy for depression among children and adolescents: a systematic review." *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 116, 84-95.
- Wigfield, A., & Eccles, J. C. (1990). Test anxiety in the school setting. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum press.

