



Øystein Gravrok, Vegard A. Schancke, Marit Andreassen og Pål Domben:

Lokal skolestrategi

for rusforebygging og
helsefremmende arbeid

– en kunnskapsoppsummering

→ Et oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk



Nordnorsk
Kompetansesenter–Rus,
ved Nordlandsklinikken

Innhold

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Avgrensninger	8
2. Skolen som arena for forebyggende arbeid	9
2.1 Hva er forebygging? - begrepsavklaringer og kunnskapsfokus ...	10
3. Lokal skolestrategi, mot et ideal i forebyggende arbeid	15
4. Skolens samarbeid med foreldre, foresatte og lokalmiljøet	17
4.1 Samarbeid med foreldre og foresatte	17
4.2 Lokalmiljøsamarbeid	17
4.3 Samarbeid med frivillig sektor	18
4.4 Forankring i kommunale planer	20
5. Skole- og klassemiljøets betydning	21
5.1 Beskyttende faktorer	21
5.2 Risikofaktorer	23
5.3 Skolens fysiske miljø	24
6. Helhetlig plan for skolens forebyggende tiltak	27
6.1 Elementer i en helhetlig plan.....	28
6.2 Når bør ulike tiltak iverksettes i skolen?	33
6.3 Pedagogiske tilnærminger i forebyggende arbeid	36
6.4 Ulike roller i gjennomføringen av tiltak	37
6.5 Strategier i rusforebyggende arbeid	39
7. Forutsetninger for god gjennomføring av tiltak i skolen	43
7.1 Kompetansebehov hos lærere	43
7.2 Fokus på kunnskapsbasert tilnærming	44
7.3 Organisering og planlegging av forebyggende arbeid i skolen ..	46
8. Referanser	49

Sammendrag

Denne kunnskapsoppsummeringen har sitt utgangspunkt i et oppdrag fra Sosial – og helsedirektoratet, avdeling tobakk i tilknytning til revisjon av undervisningsprogrammet VÆR røykFRI. Kunnskapsoppsummeringen bygger på flere tilsvarende publikasjoner utarbeidet ved Nordnorsk Kompetansesenter – Rus.

I kunnskapsoppsummeringen legges det til grunn at skolen er en sentral arena for forebyggende arbeid. Det er grunn til optimisme innenfor visse typer skoletiltak med henblikk på gode resultater og målbare effekter. Fortsatt er imidlertid en rekke tiltak som igangsettes ikke gode nok. Ettersom mange tiltak erfaringsmessig iverksettes på sviktende eller manglende faglig grunnlag, er formålet med denne rapporten å gi en kortfattet oversikt over kunnskapsstatus på følgende tre områder;

- Skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljø
- Godt skolemiljø
- Helhetlig plan for hvilke forebyggingstiltak som er ment å nå ulike elevgrupper (både tiltak som retter seg mot alle og tiltak som retter seg mot utsatte elevgrupper)

Disse kan ses på som «byggesteiner» i en lokal skolestrategi for rusforebyggende og helsefremmende arbeid. Idealet er at disse «byggesteinene» bør være på plass i skolens forebyggende breddesatsning. Dette innebærer at skolen har en strategi i forhold til hva et godt skolemiljø innbefatter, en plan for hvilke forebyggingstiltak som er ment å nå ulike elevgrupper (både tiltak som retter seg mot alle og tiltak som retter seg mot utsatte elevgrupper), og for hvordan samarbeidet mellom skole, foreldre /foresatte og nærmiljø skal fungere. En slik helhetlig tilnærming innebærer at en retter seg mot flere arenaer, at innsatsene bør ha lang varighet og det bør etableres flere strategier samtidig. I tilknytning til disse nevnte innholdskomponentene i en lokal skolestrategi fremheves det i kunnskapsoppsummeringen at;

Skolen bør ha et samarbeid med hjemmet samt forsøke å **samordne lokale krefter i lokalmiljøet**. En slik breddestrategi vil være et samspill med skolen, foreldre/foresatte, andre offentlige myndigheter, frivillige krefter og barn og unge selv. Dette forutsetter planlegging, helhetsperspektiv og tid. Forebygging bør derfor betraktes som en kontinuerlig og helhetlig prosess som inkluderer kunnskapsbaserte strategier og tiltak mot ulike problemområder som mobbing, atferdsproblemer, røyking, rus o.s.v. Forankringen av arbeidet bør knyttes til Kommuneplanens strategiske del, rusmiddelpolitisk handlingsplan og andre relevante sektor- og temaplaner.

Gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge. Skoler som investerer mye i sosialt og faglig utbytte for elevene kjennetegnes bl.a. av sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent regelhandhevelse, hensiktsmessig håndtering av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutningstaking, positive klassemiljøer, relasjonsfremmende klasseledelse og stor voksentetthet. Det anbefales å påvirke de beskyttende faktorene gjennom proaktive strategier, d.v.s. gjennom positive virkemidler.

Hovedfokus bør være på proaktive strategier. Segresjonstiltak bør i hovedsak unngås fordi de kan føre til marginalisering. Tiltak bør derfor i hovedsak iverksettes innenfor de normale sosiale felleskap de unge deltar i eller forventes å delta i.

I en helhetlig plan for forebygging i skolen er det sentralt at innsatsen har fokus på den type problematikk og de utfordringer som er aktuelle og relevante for aldersgruppen. Forebyggende tiltak har størst virkning dersom de iverksettes før eventuelle problemer oppstår, og bør derfor iverksettes tidlig. Skolene bør etablere tiltak som retter seg mot alle og tiltak som retter seg mot utsatte elevgrupper.

Mellom 80-90% av elevene i grunnskolen har liten risiko for å utvikle atferdsproblemer. For denne gruppen er universelle tiltak i hovedsak tilstrekkelig. Kunnskapsbaserte universelle tiltak har vist seg å ha positiv

effekt også for elever med atferdsproblemer. Slike tiltak er imidlertid ikke tilstrekkelig for denne gruppen. En helhetlig plan for forebyggende arbeid bør derfor inkludere universelle tiltak for alle elever, selektive tiltak for elever med moderat risiko for utvikling av atferdsproblemer og indikative tiltak for elever med høy risiko for eller tilstedeværelse av atferdsproblemer.

Hovedfokuset i denne kunnskapsoppsummeringen er på *skoleomfattende og klassesentrerte tiltak*, også kalt *universelle eller primærforebyggende tiltak*. Skolebaserte tiltak kan også være elevsentrerte (selektive). Anbefalingen er at alle tiltak som iverksettes skal være kunnskapsbaserte.

Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak basert på en sosial-kognitiv tilnærming / sosiale påvirkningsmodeller har vist seg lovende, både når det gjelder forebygging og reduksjon av atferdsproblemer, herunder også rus.

Aktiv deltakelse fra elevene er en forutsetning for gjennomføring av hensiktsmessige forebyggende og helsefremmende tiltak. Problembasert læring er derfor anbefalt som metode i skolebaserte og klassesentrerte forebyggingstiltak. Olweus antimobbeprogram, VÆR røykFRI og Unge & Rus er eksempler på tiltak som er basert på en sosial-kognitiv tilnærming og hvor ulike varianter av problembasert læring benyttes. Gjennom omfattende internasjonal tiltaks- og programforskning evalueres sosiale påvirkningsmodeller gjennomgående positivt.

I kunnskapsbaserte skole- og klassesentrerte tiltak betraktes elevene som ressurspersoner og «medvirkere». Lærerens rolle er å være tilrettelegger og veileder i læringsprosessene. Lærerne har en viktig rolle i det forebyggende arbeidet i skolen. Dette henger bl.a. sammen med at de har nære og langvarige relasjoner til elevene, i motsetning til «eksperter» utenfra som inviteres inn i skolen i forebyggingsøyemed. Andre faggrupper så som helseøstre og sosiallærere kan ha sin plass i det forebyggende arbeidet i skolen ved å være ressurspersoner for lærerkollegiet. Kompetanseheving blant lærerne som skal iverksette forebyggende tiltak er en sentral forutsetning for et vellykket resultat, bl.a. fordi dette bidrar til å sikre at tiltakene blir gjennomført etter intensjonen.



1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Denne kunnskapsoppsummeringen har sitt utgangspunkt i et oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet avdeling tobakk i tilknytning til revisjon av det tobakksforebyggende undervisningsprogrammet VÆR røykFRI.

Kunnskapsoppsummeringen bygger på flere publikasjoner utarbeidet ved Nordnorsk Kompetansesenter – Rus, herunder publikasjoner om forebyggende arbeid utarbeidet ved Nordnorsk kompetansesenter – Rus (NNK-Rus) (Schancke 2001, Schancke 2003 og Schancke 2005, Gravrok (red.) 2005a og Gravrok (red.) 2005b, hvorav de to sist nevnte er skrevet på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet.

Forebyggende tiltak retter seg ofte mot et delproblem, som for eksempel rusmisbruk, vinningsforbrytelser eller voldsforbrytelser. Dermed overser man at sosiale fenomener henger sammen og vanskelig kan sees atskilt fra hverandre (Håkansson 1991 i Helland og Øia 2000). Forskning viser da også at det er sammenheng mellom ulike problemområder og at forebygging rettet mot én type problem også vil kunne virke inn på andre problemer (Øia 1998, Olweus og Limber 1999, Helland og Øia 2000, Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005 og Schancke 2005).

Bondevik 2-regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2006 – 2008 understreket at forebygging av rusmiddelproblemer i større grad må sees i sammenheng med generell forebygging.

Metodene som benyttes for å forebygge og intervensere tidlig mot adferdsproblemer i skolen, mobbing, røyking eller kriminalitet, forebygger også rusproblemer (Arbeids- og sosialdepartementet 2005). Kunnskapsoppsummeringen refererer derfor også til forskningslitteratur knyttet til adferdsproblemer blant barn og unge, røyking blant ungdom og skolens sosiale og fysiske miljø.

1.2. Avgrensninger

Kunnskapsoppsummeringen har følgende avgrensning:

- **Tema:** Generelt fokus på forebygging.
- **Arena:** Skolen. Andre arenaer berøres i rapporten i sammenheng med skole.
- **Målgrupper for de tiltak som belyses:** Lærere, skoleledelse og elever, samt foreldre/foresatte.
- **Breddefokus;** Lokal skolestrategi, bestående av
 - godt skolemiljø
 - helhetlig plan for forebyggende tiltak i skolen, som vil være hovedfokus i rapporten.
 - skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljøet
- **Tiltaksfokus:** Kunnskaps- og forskningsbaserte¹ skole- og klasse-sentrerte tiltak (universelle tiltak) i hovedsak, og til en viss grad elevsentrerte tiltak².

1) Disse begrepene utdypes senere i rapporten.

2) Utdypende informasjon om elevsentrerte- og multisentrerte tiltak finnes blant annet senere i denne rapporten, samt i boken **Atferdsproblemer blant barn og unge**. Teoretiske og praktiske tilnærminger (Nordahl m.fl 2005).

2. Skolen som arena for forebyggende arbeid

Skolen er en sentral arena for forebyggende arbeid. Flere fag i det eksisterende læreplanverket (L-97) omhandler forebygging. Retningslinjer i de kommende nye læreplanene harmonerer også med sentrale elementer i forebyggende arbeid. Vektlegging av *sosial kompetanse, bruk av IKT og progresjon og sammenheng* i undervisningen gjennom hele skoleløpet kan nevnes som eksempler³.

I nasjonal og internasjonal forskningslitteratur fremheves det at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet (Sørli 2000, Bremberg 2002, NOU 2003: 04, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005). Begrunnelser for dette er blant annet at skoleinstitusjonen etablerer rammer om barn og unges liv i svært mange år, de fleste dager i uka og de fleste uker i året. Gjennom 90-tallets skolereformer⁴ har skolen fått økt betydning for integrasjon av barn og unge, og har blitt en institusjon der en både treffer «alle» barn mellom 6 og 19 år, og deres foresatte (Henriksen 1999).

Det foreligger nasjonale oversikter over anbefalte tiltak innen skolen (forebygging.no/tiltak). På oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet er det nedsatt en forskergruppe som skal gjennomgå og gjøre faglige vurderinger av utvalgte skoleprogrammer i løpet av våren 2006. Dette er en del av et større arbeid som i tillegg omfatter både kunnskapsplattform for rusmiddelundervisning i skolen, kunnskapsstatus om klasseledelse og en oversikt over anbefalte strategier for implementering. Ved ferdigstilling vil disse samlede anbefalingene være tilgjengelig på blant annet forebygging.no.

3) Omtales blant annet i publikasjon fra Kunnskapsdepartementet: Kunnskapsløftet – reformen i grunnsopplæringen 01.02.06 www.kunnskapsloftet.no og Rundskriv F-13/04 fra Utdannings- og forskningsdepartementet: Dette er kunnskapsløftet – kultur for læring.

4) Nedleggelse av spesialskolene, HVPU-reformen.

2.1 Hva er forebygging? – begrepsavklaringer og kunnskapsfokus

«Forebygging» er et begrep som omfatter mye. Innholdet i begrepet varierer, og det finnes ulike former for forebygging og ulike måter å forstå og definere forebyggingsbegrepet. Ett skille går mellom helsefremmende og sykdomsforebyggende tiltak. **Helsefremmende** tiltak er tiltak som tar sikte på å fremme overskudd, trivsel og livskvalitet. De **sykdomsforebyggende** tiltakene forsøker å hindre utvikling av sykdommer, redusere risikoen for skade og redusere dødelighet. De fleste tiltak som tar sikte på å fremme positive sider ved helsen vil gjerne også samtidig virke sykdomsforebyggende, og omvendt (Schancke 2005).

Forebyggende tiltak kan også kategoriseres etter hvem de retter seg mot og hvilken antatt risiko disse har for å utvikle atferdsproblemer (Sørli 2000, NOU 2003:4, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005). Ett begrepssett for å beskrive dette er primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Schancke 2005), et annet begrepssett som beskriver det samme er universelle, selektive og indikative tiltak.

Begrepene primærforebyggende eller universelle tiltak brukes om innsats som rettes mot «alle» og som søker å *forhindre* at et problem, skade eller sykdom oppstår. Sekundærforebyggende eller selektive tiltak søker å begrense varighet og omfang av et problem, skade eller sykdom som er oppstått. Tertiærforebyggende eller indikative tiltak er innsats som søker å hindre eller begrense følgetilstander av et problem, skade eller sykdom som er oppstått (Schancke 2005).

Skolebaserte tiltaksmodeller kan dermed sorteres i tre kategorier (som vil bli ytterligere utdypet senere).

- **Skoleomfattende/klassesentrerte tiltak** er tiltak for hele barne- og ungdomsgrupper med liten risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, også betegnet som *universelle* eller primærforebyggende tiltak.

- **Elevsentrerte tiltak** er tiltak for spesifikke/utsatte grupper barn og unge i en populasjon/elevgruppe med moderat risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, også betegnet *selektive tiltak* eller sekundærforebyggende tiltak dersom fokus er en bestemt fase i en problemutvikling.

- **Multisystemiske tiltak** er individuelt tilpassede, intensive tiltak rettet mot barn og unge med høy risiko for/tilstedeværelse av alvorlige atferdsproblemer, også betegnet som *indikative tiltak*, eller tertiærforebygging om en legger til grunn en fasetilnærming i forståelsen av problemutviklingen.

Forebygging kan derfor betraktes både som en inngripen i negative utviklingstendenser og som en kontinuerlig beredskap mot en negativ utvikling/støtte til positiv utvikling. Forebyggende strategier bør bygge på kunnskap både om risikofaktorer og beskyttende faktorer. Å betrakte forebygging som en kontinuerlig prosess bidrar også til å svekke troen på forebygging som enkelttiltak som settes inn i forsøk på å behandle problemet først når kriser oppstår (Helland 1998).

Det er grunn til optimisme innenfor visse typer skoletiltak med henblikk på gode resultater og målbare effekter. Fortsatt er imidlertid en rekke tiltak som igangsettes ikke gode nok. Én grunn kan være at forebyggende arbeid har vært styrt mer av ideologi og politikk enn av faglighet (Nordahl m.fl. 2005). For å analysere den faglige kvaliteten på ulike tilnærminger kan vi skille mellom tre hovedtyper av tiltak:

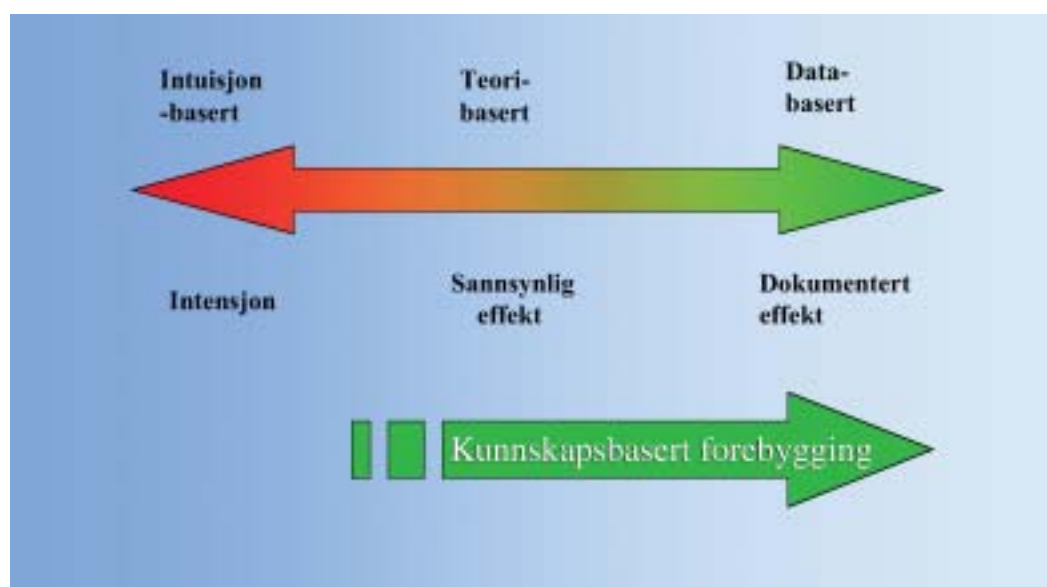
- Intuisjons-/intensjonsbaserte tiltak
- Teoribaserte tiltak
- Empiribaserte tiltak

Med intuisjons-/ intensjonsbaserte tiltak menes tiltak der det foreligger et ønske fra iverksetterne eller en tro på / intensjon om at tiltaket virker forebyggende/ helsefremmende. Det *antas* med andre ord at tiltaket har virkning / effekt. Fra et faglig ståsted kan slike tiltak ikke anbefales. Likevel

finner en ved systematiske gjennomganger av tiltak at majoriteten av dem nettopp er intuisjonsbaserte og at *kunnskapsbaserte* tiltak bare i begrenset grad gjennomføres (Norges forskningsråd, 2001; forebygging.no 2003; KUF/BFD 2000, Nordahl 2005).

Kunnskapsbasert forebygging tar utgangspunkt i relevant teori og / eller tiltaksforskning/empiri når tiltak skal iverksettes. Ut i fra dette forventes en *sannsynlig* effekt. Dette kan også innebære empiri der f.eks. kartleggingsundersøkelser danner grunnlag for tiltaksutvikling. Fra et faglig ståsted vil kun kunnskapsbasert forebygging være tilrådelig.

Ovennevnte resonnement kan skisseres som følger:



Figur 1: Fra intuisjonsbasert til kunnskapsbasert forebygging (Schancke 2005:29).

Inndelingen i figuren over peker på at teoretisk refleksjon knyttet til utforming av rusforebyggende og helsefremmende tiltak er svært viktig (Andreassen, Schancke, Gravrok og Fauchald 2001). Mangel på slik refleksjon bidrar til at mange prosjekter og tiltak bygger på en for enkel eller direkte feilaktig analyse (Henriksen 1999).

I diskusjonen omkring kunnskapsbasert forebygging, har det vært fokusert på hvor store krav som bør stilles til *evidensbaserte* tilnæringer (NOU 2003: 04). Med evidens (eng; *bevis*) menes at effekter av et tiltak kun kan måles gjennom randomiserte⁵ studier, det vil si studier hvor man søker å måle effekten av tiltak man iverksetter ved å sammenligne grupper som utsettes for en intervensjon med grupper som ikke utsettes for intervensjonen (kontrollgrupper). Det er gjennomført få slike studier i Norge⁶.

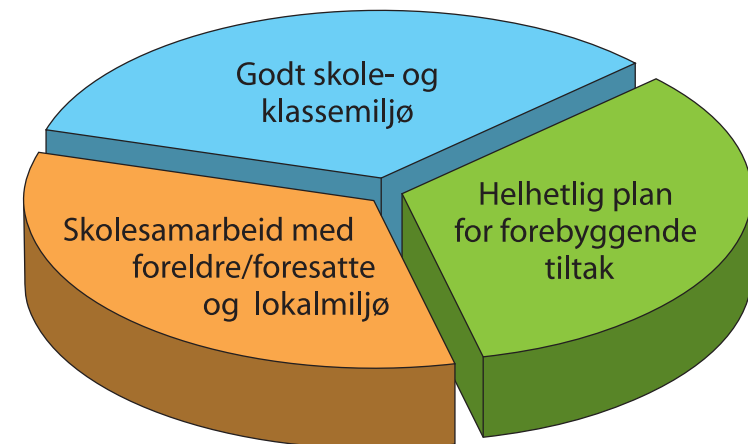
Det er ikke grunnlag for å hevde at kun tiltak som gjennom randomiserte studier har vist seg å ha målbare effekter faktisk gir effekt. Tiltak som er utformet med utgangspunkt i faglig kunnskap (teoretisk og empirisk) eksempelvis om risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av ulike problemer, vil kunne virke inn på problemområdet man ønsker å forebygge. Begrepet «kunnskapsbasert» forebygging omfatter derfor både tiltak med sannsynliggjort og med dokumentert effekt (jfr. fig. 1).

5) Med randomisering menes ulike former for tilfeldig utvalg av deltakerne der en ønsker å finne ut hvilke effekter bestemte «stimuli» har på deltakerne. Utvalget skal være tilfeldig for å forhindre at man måler effekter av andre faktorer enn den intervensjon man iverksetter.

6) Jfr høringsnotat Utdanningsdirektoratet 25.08.05 i Gravrok 2005a.

3. Lokal skolestrategi – mot et ideal i forebyggende arbeid

Med bakgrunn i forskning kan en identifisere tre sentrale «byggesteiner» i skolens forebyggende arbeid (Ulleberg 1995, Sørli 2000, Bremberg 2002, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005). Skjematisk kan disse fremstilles slik:



Figur 2: Elementer i en lokal skolestrategi

Basert på tenkningen som presenteres i figur 2, vil det være et ideal at skoler har en strategi i forhold til hva et godt skolemiljø innebærer, plan for hvilke forebyggingstiltak som er ment å nå ulike elevgrupper (både tiltak som retter seg mot alle og tiltak som retter seg mot utsatte elevgrupper), og hvordan samarbeidet mellom skole, foreldre /foresatte og nærmiljø skal fungere. En slik helhetlig tilnærming innebærer at en retter seg mot flere arenaer, at innsatsene bør ha lang varighet og det bør etableres flere strategier samtidig. Rapporten vil videre utdype betydningen av

- skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljø
- et godt skole- og klassemiljø, samt
- en helhetlig plan for forebyggende tiltak

Siste del av rapporten omhandler hvordan en slik helhetlig strategi kan iverksettes.



4. Skolens samarbeid med foreldre, foresatte og lokalmiljøet

4.1 Samarbeid med foreldre og foresatte

Samarbeid med foreldre og foresatte er av stor betydning i det forebyggende arbeidet og bør inkluderes på ulike alderstrinn og på flere arenaer innenfor rammen av en lokal skolestrategi. Et sentralt spørsmål er hvordan foresatte kan bli gode bidragsytere. Foreldre og foresatte er generelt opp-tatt av egne barns utvikling og valg. I oppdragelsen er imidlertid foresatte utsatt for et betydelig press på de regler de setter - særlig gjelder dette for ungdomstiden. Studier viser at foresatte ofte føler seg isolerte og usikre i oppdragelsen av egne barn (Henriksen 1999).

Samarbeid med foresatte i forhold til rus bør ikke motiveres ut fra drama-tiske beskrivelser av ungdomsmiljøet og heller ikke som en utfordring for de få. Håndtering av rustemaet i oppdragelsen av barn er en «alminnelig ut-fordring for alminnelige foreldre med alminnelige barn» (ibid). Hensikten med foresattes deltakelse er å skape arenaer for fellesskap mellom foresat-te og gjennom dette redusere isolasjonen, samt å øke foresattes bevissthet og kompetanse som ungdomsoppdragere. Det vil være hensiktsmessig at skolen bidrar til å etablere en arena for dialog mellom foresatte om felles grenser overfor barna. Dette bør også inkludere en arena for dialog mellom foresatte og de unge (Henriksen 1999).

4.2 Lokalmiljøsamarbeid

En helhetlig forebyggende innsats bør i tillegg til å omfatte samarbeid mellom skole og hjem også forankres i lokalmiljøet, herunder å forsøke å samordne lokale krefter. Det kan være kulturelle og sosiale forskjeller mellom lokalmiljøer som geografisk ligger nært hverandre - fra lokalsam-funn til lokalsamfunn og fra skole til skole (Iversen, Bergan og Skutle 1995). Forebyggende tiltak må derfor være innrettet slik at de er føl-somme for lokal kultur og (når det gjelder rusforebygging) rusens kultu-relle betydning i målgruppen (Henriksen 1997, Klepp 1997, Pedersen 1998, Klyve 2002, Skutle 2002).

Etnisitet og kjønn er faktorer som bør tas hensyn til i forebyggende innsatser. Ulike etniske grupper vil kunne ha andre normer, forståelser og handlingsmønstre i forhold til rusmidler enn den norske majoritetskulturen, og dette bør man ta hensyn til i utformingen av konkrete tiltak (Mounteney 2003). Jenter og gutter sosialiseres ulikt, også i forhold til rusmidler, slik at kjønnsdimensjonen også bør integreres i utformingen av tiltaket (Bjerrum Nielsen og Rudberg 1990, Klyve 2002, Skutle 2002).

Det er behov for arenaer i lokalmiljøet som gir mulighet for fysisk utfoldelse og for sosialt samvær. Både skolemyndigheter og skolens personale vil være interessert i slike arenaer til undervisningsformål og til den frie leken i skoletiden, mens lokale idrettsorganisasjoner, velforeninger og grendelag har interesse i å etablere slike for aktivitet i fritiden. Gjennom å definere felles interesser vil disse aktørene kunne bidra til både behovsdefinering, planlegging, finansiering og dugnad i forbindelse med opparbeidelse og vedlikehold av nærmiljøanlegg og små idrettsanlegg.

4.3 Samarbeid med frivillig sektor

Et bredt forebyggingsarbeid vil også inkludere ulike kommunale etater og frivillig sektor. Samhandling mellom kommune og frivillighet er i stor grad koblet til enkeltpersoners initiativ og engasjement (Kommunenenes Sentralforbund 2005). For all offentlig stimulering er det viktig å huske at det er *engasjement* for en sak som er drivkraften bak ubetalt innsats. Denne entusiasmen lar seg ikke uten videre styre inn på spor som myndighetene synes er viktige (Lorentzen 2003b). Dette representerer naturligvis en utfordring når offentlige og frivillige aktører skal samarbeide.

Til tross for kompetanseheving og veiledning foretas det erfaringsmessig valg og prioriteringer i praksisfeltet som går på tvers av kunnskapsstatus på feltet. Dette viser seg å være en utfordring i offentlig sektor som skoler og kommuner hvor hele staben både besitter relevant fagkunnskap, så som pedagogikk, sosial- eller helsefag, og i tillegg har et administrativt apparat til å følge opp gjennomføring av tiltakene. Det er derfor åpenbart en stor utfordring å iverksette kunnskapsbaserte tiltak i frivillige organisasjoner

som har dårligere rammebetingelser og faglige og administrative forutsetninger enn kommunene (Domben og Andreassen 2006a).

Dermed blir det viktig at den enkelte skole eller kommune har klart for seg hva den ønsker å oppnå med et samarbeid med frivillige, før den inviterer til samarbeid (Andreassen og Domben 2005).

Begrepet «frivillig organisasjon» omfatter mange ulike aktiviteter, målsettinger og målgrupper (von Greiff 2004; Andreassen og Domben 2005). Ulike frivillige organisasjoner har ulike roller, og dermed også ulik kompetanse. Når formålet er økt samarbeid med frivillige blir det derfor nødvendig å presisere *hvilke* typer frivillige organisasjoner det er aktuelt å samarbeide med for å oppnå *hva* (Andreassen og Domben 2005). Inkludert i dette ligger en vurdering av om den aktuelle organisasjonen besitter den nødvendige fagkompetansen, dersom målsettingen man ønsker å oppnå forutsetter slik kompetanse (Domben og Andreassen 2006b).

Organisasjonsdeltakelse og det fellesskapet slik deltakelse innebærer, blir gjerne oppfattet som et ubetinget gode. Et godt fellesskap for barn og unge er imidlertid ingen garanti for et rusfritt fellesskap, ettersom bruk av rusmidler hovedsaklig skjer i sosiale sammenhenger. I et *rusforebyggende* perspektiv er det derfor ikke tilstrekkelig å tilby trivelige aktiviteter. Likevel kan frivillige organisasjoner spille en viktig rolle i lokalsamfunnet og for den enkelte fordi de bidrar til trivsel, sosial tilhørighet og sosial integrasjon. Frivillige organisasjoner kan dermed spille en viktig rolle i det helsefremmende arbeidet (Domben og Andreassen 2006b).

Svært mange skoler gjennomfører rusforebyggende tiltak og tiltak mot mobbing og/eller læring av positiv sosial atferd. I lokalsamfunn og på skoler der mange barn og ungdommer deltar i frivillige organisasjoner, samme ungdomsklubb eller lignende, kan skolens forebyggende innsats forsterkes gjennom samordning og samarbeid med slike organisasjoner. Det kan for eksempel gjøres ved at ledere i ungdoms- og idrettsorganisasjoner gis samme skolering og opplæring som lærere, eller at man gjennomfører foreldresamarbeid ved skolene og i organisasjonene ut fra

samme målsetninger og med lik arbeidsmåte. En nødvendig forutsetning for å involvere frivillige organisasjoner er at det forebyggende arbeidet støtter opp under organisasjonens primære målsetninger og hovedaktivitet, eksempelvis idrett eller kultur. Det vil det som regel gjøre ved både antimobbe-tiltak, rusforebyggende arbeid og prososiale spillregler i organisasjonen (Andreassen og Domben 2005).

4.4 Forankring i kommunale planer

Forebygging forutsetter planlegging, helhetsperspektiv og tid. Skippertaksmentalitet og panikkreaksjoner når alarmklokkene ringer gir sjelden gode resultater (Helland og Øya 2000). For å sikre gjennomføring av forebyggende innsatser, bør tiltak nedfelles i kommunale planverk (Gravrok 2000, Klyve 2002, Schancke 2005). Kommuneplanen kan her være lokalpolitikernes viktigste strategiske verktøy i det forebyggende arbeidet da denne gir muligheter til å ta opp i seg samspillet mellom offentlige myndigheter, frivillige krefter og barn og unge selv. Det forebyggende arbeidet i skolen bør derfor være koblet til kommuneplanens strategiske del og rusmiddelpolitisk handlingsplan (Gravrok 2000). Disse planverkene har blant annet som mål å samordne ulike satsninger i kommunen. For å sikre en langsiktig innsats innenfor en sektor eller innenfor én virksomhet, som for eksempel en enkelt skole, bør også forebyggende innsats nedfelles i planverket på sektor- eller virksomhetsnivå. Gjennom planprosessen gjør man nødvendig kartlegging av utfordringer og velger strategier og tiltak som er faglig forankret og begrunnet. Det sikrer mot at man plutselig må forholde seg til utfordringer eller tilbud om tiltak som ikke er gjennomtenkt. Kommunen har også et ansvar for å drive en helhetlig politikk på området (Arbeids- og sosialdepartementet 2005).

5. Skole- og klassemiljøets betydning

5.1 Beskyttende faktorer

Forskning viser at å utvikle og opprettholde gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge (Sørli 2000, Bremberg 2002, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005). Slike skoler kjenne- tegnes av

- trygge og positive klassemiljøer,
- utviklings- og kompetansefremmende tiltak for elever og ansatte, og
- velordnet sosialt og fysisk miljø

Det dreier seg om skoler som investerer mye i sosialt og faglig utbytte både for elever og personalet. Slike skoler preges av en sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent regelhåndhevelse, håndtering av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutningstaking, positive klassemiljøer, relasjonsfremmende klasseledelse og stor voksentetthet (Sørli 2000). Et godt fungerende skole- og klassemiljø har et betydelig potensial for å påvirke en rekke *beskyttende faktorer*. Slike faktorer er bl.a. (Rye 1998, Nordahl m.fl. 2003):

Individnivå:

- læring av sosial kompetanse,
- evne til å motstå gruppepress,
- god selvtillit,
- positiv selvfølelse,
- evne til å mestre problemer,
- evne til å vurdere og til å ta beslutninger,
- kunnskaper om risiko og skadevirkninger

Gruppenivå:

- etablering av gode relasjoner mellom elev og lærer,
- samarbeid mellom hjem og skole,



- tilrettelegging for fysisk aktivitet,
- utvikling av positive jevnalderrelasjoner,
- klasse/gruppeledelse,
- prinsipper for differensiering av undervisningen,
- elev-medvirkning / PBL-konsepter.

Å påvirke disse nevnte forholdene⁷ i skolen er en *proaktiv strategi* (Bremberg 2002, Nordahl 2004). I hovedsak dreier dette seg om allmennpedagogiske tilnærminger som kan bidra til inkludering og tilpasset opplæring. Andre beskyttende faktorer er godt forberedte lærere som gir tydelige instruksjoner og også tilbakemelding på elevenes prestasjoner, lærere som ser den enkelte elev, samt aktivt lederskap fra rektors side.

Proaktive strategier iverksettes i forkant, mens *reaktive* strategier innebærer tiltak som iverksettes som en reaksjon på en uønsket hendelse. Reaktive strategier har tradisjonelt ofte vært tiltak som har bidratt til marginalisering og segresjon (Nordahl 2004).

5.2 Risikofaktorer

Tilsvarende vil en ha et sett med *risikofaktorer* knyttet til skolen (Bremberg 2002). Et skolemiljø preget av mange elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittsprestasjoner og «antiskole»-holdninger framstår som sentrale risikofaktorer. Andre risikofaktorer er (Nordahl, Sørli, Tveit og Manger 2003):

- manglende plan for det forebyggende arbeidet,
- uklare regler,
- ikke-støttende klassemiljø,
- dårlige relasjoner mellom lærer og elev,
- lite elevengasjement i undervisningen,
- svak lærerkompetanse,
- dårlig funderte/smalsporede forebyggingstiltak med «pekefingerbudskap», eller «kateter-undervisning» der elevene er passive mottakere.

Liten grad av elevinnflytelse, liten støtte til lærerne og få krav til elevene ser ut til å ha en sammenheng med høyere konsum av tobakk og alkohol (Bremberg 2002). Studier viser at i skoler med lav problemforekomst, er forekomsten av beskyttelsesfaktorer dobbelt så høy som i skoler med høy problemforekomst. Beskyttende faktorer er videre at skolelederen blir oppfattet å være en pedagogisk *leder*, at lærerne tydeliggjør sine forventninger overfor elevene og at elevene opplever at de har mulighet til å påvirke sin egen situasjon. Forskning viser også at stor grad av fritidsvirksomhet blant elevene er vanligere på skoler med lav problemforekomst (ibid).

5.3 Skolens fysiske miljø

Forskning på skolemiljøets betydning har i stor grad rettet seg mot individfaktorer og i mindre grad tatt hensyn til det sosiale og fysiske miljøet (Samdal, Wold og Grieg Viik 2001). Skolens fysiske inne- og utemiljø er også en del av det totale skolemiljøet. Noe forskning er gjort på dette området, de fleste arbeidene omhandler tema som mobbing, hærverk og voldsproblematikk (Kværnes 1997, Helland og Øia 2000), og i noe mindre omfang arbeid knyttet til studier av skolebyggets og skolegårdens betydning i forhold til sosialisering (Ulleberg 1995 og Hauan 2001).

En nedslitt skole og skolegård vil kunne invitere til hærverk og mobbing (Kværnes 1997). Olweusgruppen påpeker blant annet at kjedsomhet i skolegården kan øke forekomsten av mobbing (Olweus og Limber 1999). Attraktive utemiljø (skolegårder) vil kunne bidra både til å redusere mobbing og hærverk (Helland og Øya 2000). Det er indikasjon på at skoler med mangelfullt og dårlig utformet utemiljø har en høyere forekomst av aggressivitet blant elevene sammenliknet med skoler som har hensiktsmessige uteområder (Hauan 1999; 2001). Det finnes også eksempler på at det sosiale klimaet på skolene ble bedre etter at skolens uterom ble utvidet til også å omfatte et nærliggende naturområde (Titmann 1994, Levand skule 1999, Gravrok 2002). Gjennom prosjektet HEFRES (Helsefremmende skoler) på slutten av 1990-tallet, identifiserte flere norske skoler at trygghet på egen skole i form av fravær av mobbing og hærverk samt den estetiske utformingen av inne- og utearealer, er viktige miljømessige

satsningsfelt for trivsel (Wold og Samdal 1999). Forskning kan videre sannsynliggjøre sammenhenger mellom det fysiske miljøet, lærelyst, trygghet og sosial utfoldelse (Vold, Samdal og Grieg Viig 1999, Samdal, Vold og Grieg Viig 2001, Ulleberg udat). Den fysiske standarden på skoler og skolegårder vil slik sett være en delkomponent i skolens helhetlig forebyggende arbeid (Gravrok 2002).

Flere studier viser en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. Fysisk aktivitet stimulerer barn og unges selvaktelse eller selvverdsetting (Lorentzen 2003a, Sund og Krogstad 2005). Fra USA har man eksempler på at fysisk tilrettelegging og forbedring av lekeplassene kombinert med sosiale tiltak har positive effekter i forhold til forebygging av vold (Helland og Øia 2000).

Skolestørrelse, klassestørrelse eller andre demografiske forhold synes imidlertid ikke å forklare mobbefrekvens (og sannsynligvis andre adferdsproblemer) blant elevene (Olweus og Limber 1999, KUF og BFD 2000).

6. Helhetlig plan for skolens forebyggende tiltak

Med helhetlig plan for forebyggende tiltak menes det at skolen har en plan for iverksetting av ulike kunnskapsbaserte forebyggingstiltak som retter seg mot følgende målgrupper:

- Alle elevene på skolen
- Elever med moderat risiko for utvikling av adferdsproblemer
- Elever med høy risiko for / tilstedeværelse av adferdsproblemer

Det anslås at ca 80-90% av elevene i grunnskolen har liten risiko for å utvikle atferdsproblemer, ca. 5-10% anslås å ha moderat risiko for å utvikle atferdsproblemer. Ca. 1-2% av norske skoleelever har høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. I store bykommuner er den totale risikogruppen noe større (Nordahl m.fl. 2005). Dette kan illustreres slik:

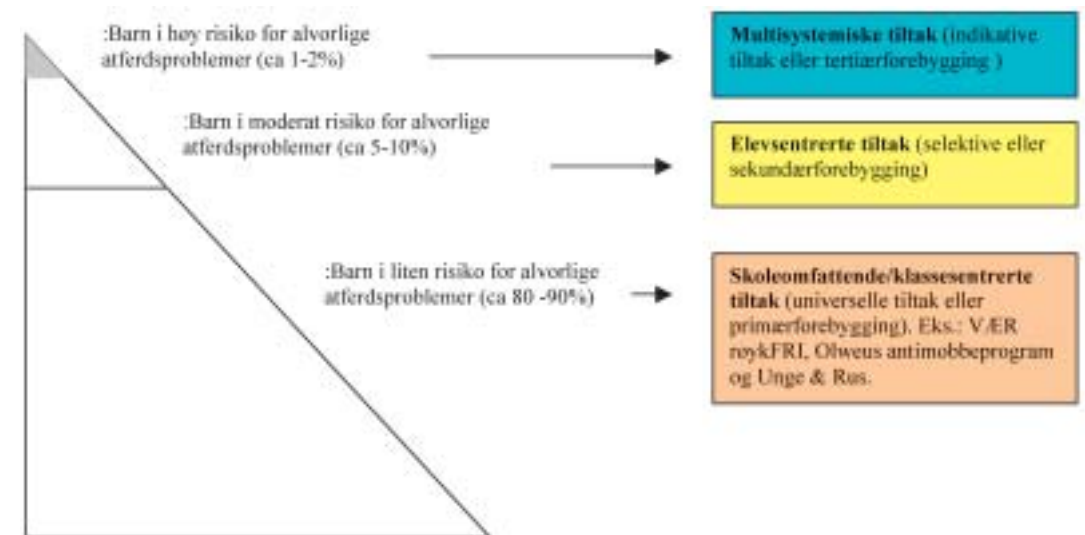


Fig 3: Kontinuum av differensierte og effektive tiltak⁸ (Arnesen m.fl. i Nordahl m.fl 2005: 138).

8) Tiltaksprogrammene i figuren vil utdypes nærmere senere i rapporten.

Målgruppen i skoleomfattende/universelle tilnæringer (f. eks. tiltakene VÆR røykFRI, Olweus antimobbeprogram og Unge & Rus) er *alle* elevene. Slike tilnæringer har også vist seg å ha positive effekter for elever med adferdsproblemer (Wilhelmsen 1996, Sørli 2000, Schancke 2005, Nordahl m.fl. 2005).

Skole- og klassesomfattende tiltaksmodeller bør inngå i skolens helhetlige plan *sammen med* elevsentrerte tiltak og/eller multisystemiske tiltak rettet mot enkeltelever som viser alvorlige adferdsproblemer eller har høy risiko for å utvikle slike problemer. I den følgende delen av rapporten utdypes de ulike tiltaksmodellene.

6.1. Elementer i en helhetlig plan

De fleste skolebaserte forebyggingstiltak i forhold til rus, er etterspørselsreducerende tiltak. I dette ligger at de har til hensikt å *begrense* elevens etterspørsel (søken) etter for eksempel tobakk eller alkohol. Tilbudsreducerende tiltak er i mindre grad i bruk i selve skolen, men de kan være tilstede gjennom ulike begrensninger av tilgjengeligheten og/eller betingelsene for bruk (av tobakk, alkohol) på steder der elevene ferdes. Dette gjelder både skolen, skolegården og arenaer utenfor skolen.

De skolebaserte tiltaksmodellene: skoleomfattende - og klassesentrerte tiltak (universelle tiltak), elevsentrerte tiltak (selektive tiltak) og multisentrerte tiltak kan kort beskrives som følger:

Skoleomfattende- og klassesentrerte tiltak (universelle/primærforebyggende tiltak)

Skoleomfattende - og klassesentrerte tiltak basert på en *sosialkognitiv tilnærming* (sosiale påvirkningsmodeller) har vist seg lovende, både når det gjelder forebygging og reduksjon av atferdsproblemer (Sørli 2000). Det er dokumentert at slike tilnæringer har muligheter for å påvirke faktorer som har vist seg å ha stor betydning som prediktorer (forutsigende faktor) for adferd blant barn og unge. I forhold til rusbruk er de viktigste prediktorene:

- verdier
- sosiale normer
- personlige forpliktelser
- mestrings- og resultatforventninger⁹ (Hansen 1998 i Schancke 2005).

Støtte og oppmuntring fra familie, venner, kolleger og betydningsfulle personer i ens eget miljø, øker sannsynligheten for atferdsendringer. Det er avgjørende å legge opp til tiltak som gir positive erfaringer (Lorentzen 2003a). Lærere, skoleledelse og elever utgjør den sentrale målgruppen i de skole- og klassesentrerte tiltak fordi de har sentrale roller og på ulike måter påvirker (med)elevens utvikling og adferd.

De *skole- og klassesentrerte tiltakene* har gjerne som mål å forebygge bredt med fokus på for eksempel bruk av tobakk, alkohol, illegale rusmidler, samt påvirke livsstilsfaktorer som kosthold og fysisk aktivitet. Disse tiltakene har både et problemforebyggende og kompetanseutviklende siktemål, og det er først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial samhandlingsarena det fokuseres på. Det arbeides først og fremst for å hindre at problemer oppstår (proaktive strategier), fremfor å reagere når problemene har oppstått (reaktive strategier) (Nordahl m.fl. 2005).

Denne tiltakskategorien kan videre deles i to: Skole- og klassesentrerte tiltak. Skolesentrerte tiltak omfatter hele skolen, samtlige elever og lærere og omtales derfor gjerne som skoleomfattende tiltak. I klassesentrerte tiltak avgrensens intervensjonene til undervisningen og det sosiale samspillet i klasserommet (Nordahl m.fl. 2005). Det finnes ulike varianter av skole- og klassesentrerte tiltak. Et avgrenset skoleomfattende tiltak kan være at en skole etablerer *noen få* felles positivt formulerte regler. Blir disse godt kjent blant elevene og håndhevet likt av lærerne har dette vist seg å være positivt¹⁰ (ibid). Andre mer omfattende skole- og klassesentrerte tiltak/univer-

9) «Forventningsteori» (Alcohol Expectancy Theory (AET) tar utgangspunkt i sosialkognitiv teori og kan betraktes som en spesifisering av sosialkognitiv teori spesielt egnet for bruk i alkoholforskning (Wilhelmsen 2003).

10) Bakgrunnen for slike tiltak har bla sin begrunnelse i at mange skoler har svært mange og uklare regler, samt at disse i ulik grad blir håndhevet (Nordahl m.fl. 2005)

selle tiltak er for eksempel VÆR røykFRI, Unge & Rus og Olweus antimob-beprogram (Schancke 2005). De fleste tiltakene i denne kategorien har både et problemforebyggende og kompetanseutviklende siktemål, og det er først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial samhandlingsarena som det fokuseres på (Nordahl m.fl. 2005).

Ovennevnte tiltak *alene* vil ikke være tilstrekkelig for de elevene som har omfattende og alvorlige adferdsproblemer. Mange elever begynner på skolen uten nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre skolegangens sosiale utfordringer. Eksempler på slike ferdigheter kan være å forstå medelevers signaler, etablere og holde på vennskap og løse konflikter. Elevene har behov for å lære seg å samarbeide og lære seg hvordan de kan mestre stress og sinne (Ogden i Elliot og Gresham 2002). Et barn eller en ungdom som ikke mestrer dette på en hensiktsmessig måte, kan ha eller har stor risiko for å utvikle det vi betegner som *atferdsproblemer* (Sørli 2000).

Begrepene «adferdsvansker» og «problemadferd» er ikke entydige og forståelse av innholdet i begrepene kan variere (Andreassen 2003, Nordahl m.fl. 2005). Det faller utenfor rammen av denne kunnskapsoppsummeringen å problematisere begrepene ytterligere. Vi nøyer oss derfor med å vise til én definisjon av begrepet «alvorlige adferdsproblemer»:

“Et barn eller ungdom har alvorlig adferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt adferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder. Alvorlige adferdsproblemer er et relativt, multideterminert¹¹ og vanskelig modererbart fenomen som avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets nære oppvekst- og læringsmiljø” (Sørli 2000).

11) Påvirkes av flere forhold/komponenter

Barn som viser slik atferd har større sjanse for å falle igjennom på skolen på ulike måter. De har også større sjanse for å utvikle rusmiddelmisbruk, personlige problemer og dårlig helse. Her har elevsentrerte og spesielt multesentrerte tiltak, vist seg å være lovende (Sørli 2000).

Elevsentrerte tiltak

De elevsentrerte tiltakene innebærer at en arbeider direkte med en (eventuelt flere) elever for å påvirke deres adferd og mestring. Tiltak i denne kategorien bygger ofte på antagelsen om at problematferd er et lært fenomen. To innsatsområder har utpekt seg som virksomme: Positiv forsterkning av ønsket adferd og sosial ferdighetstrening. Adferdskorreksjon innebærer blant annet at lærerne systematisk gir positiv respons på ønsket og hensiktsmessig skoleatferd. Det amerikanske programmet «Good Behavior Game» er et eksempel på et slikt tiltak med dokumentert effekt (Kellam m.fl. 1994 i Nordahl m.fl. 2005).

Sosial ferdighetstrening handler om å styrke elevenes sosiale kompetanse basert på at dette også påvirker problematferd og skolefaglig kompetanse positivt. I Norge har vi få eksempler på planmessige program for utvikling av sosiale ferdigheter i skolen (Ogden, 1997).

Flere skoler har startet arbeidet med det som har vært betegnet som «sosiale læreplaner», der undervisning i sosiale ferdigheter inngår som en sentral del. Det hevdes at man har kommet lengst i barneskolen, noe som kan skyldes at det er få tilfredsstillende norske opplegg for eldre elever (Linberg i Elliot og Gresham 2002). Det ser ut til at det å lære barn og unge sosiale ferdigheter, langt på vei innebærer å anvende mange av de samme grunnleggende metodene som lærere bruker for å undervise i vanlige skolefag (Nordahl m. fl. 2005). Gode lærere er dessuten selv modeller for ønsket atferd. De sørger for positiv forsterkning og bekreftelse og legger til rette for å trene opp nye ferdigheter (Elliot og Gresham 2002). «Undervisning i sosiale ferdigheter», som er en oversettelse og tilrettelegging av undervisningsprogrammet «Social Skills Intervention Guide», legger til grunn at man påvirker atferd gjennom:

- Modell-læring
- Rollespill
- Øvelse
- Bekreftelse

I programmet vektlegges også utvikling av elevenes problemløsningsferdigheter og overføring av slike ferdigheter til sosiale situasjoner. Utgangspunktet er at man kan påvirke elevenes atferd gjennom undervisningsteknikker som personlig opplæring, problemløsning og selvinstruksjon. Andre eksempler på slike programmer er PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen)¹² og LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). Gjennom evaluering har programmene vist positive resultater på bedring av skoleprestasjoner samt reduksjon i omfanget av atferdsproblemer (Schancke 2005, Nordahl m.fl. 2005).

Spesialundervisning har tradisjonelt vært et mye brukt elevsentrert tiltak. Det foreligger liten eller ingen dokumentasjon for at slike tiltak alene har en positiv effekt når det gjelder å forebygge og/eller håndtere problematferd (Sørli 2002). For å trekke sikre konklusjoner om nytteverdien av spesialundervisning, trenger vi mer forskningsbasert kunnskap om hva som eventuelt bør vektlegges og hvordan slik undervisning bør organiseres (Nordahl m.fl. 2005).

Multisentrerte tiltak

Kombinasjonen av bredspektrede, individuelt tilpassede og miljøovergripende skoletiltak¹³ blir gjerne beskrevet med samlebetegnelsen multisentrerte tiltak (Schancke 2005, Nordahl m.fl. 2005). Det er dokumentert effekter av slike tiltak i forhold til den marginale elevgruppen som har store atferdsproblemer (1-2%) (ibid). I Norge pågår det en omfattende «oversetting» og implementering av et sett amerikanske tiltak som rubriseres innen denne kategorien: MST (Multisystemisk terapi), PMTO (Parent

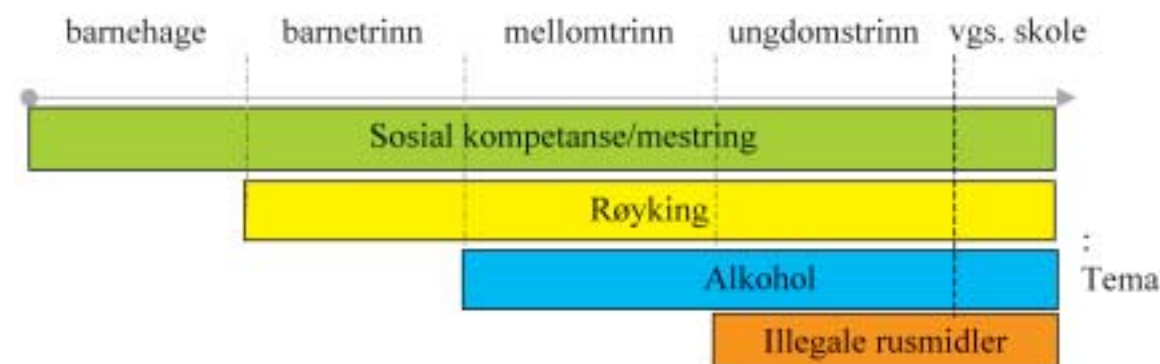
12) PALS skal fra høsten 2006 igangsettes i 80 barneskoler i Norge (NRK.no 2006).

13) Også betegnet som multimodale tiltak

Management Training, Oregon-modellen) og Webster-Stratton (Schancke 2005). Disse tiltakene er basert på sosial-kognitive strategier/sosiale interaksjons- og læringsteorier (ibid.) Tiltakene tar utgangspunkt i familien som sosialt system, der en myndiggjørende og kompetansefremmende strategi tar hensyn til foreldres bekymring, mestring og oppdragelsesutfordringer (Nordahl m.fl. 2005). Når det gjelder MST, inkluderer samarbeidet med familien også skolen som sentral arena.

6.2. Når bør ulike tiltak iverksettes i skolen?

I en helhetlig plan for forebyggende arbeid i skolen, er det et sentralt poeng at innsatsen har fokus på den type problematikk og utfordringer som er aktuell og relevant for aldersgruppen. Det er viktig å tidlig få til et gjensidig forpliktende og konstruktivt samarbeid med foresatte. Basert på et livsløpsperspektiv, bør forebyggende tiltak iverksettes tidlig. Størst potensiell virkning har tiltakene dersom de iverksettes *før* (eller så tidlig som mulig) det observeres problematferd/antisosialt atferdsmønster (Sørli 2000, Schancke 2005).



Figur 4: Når skal det og hva skal forebygges? (Schancke 2005:77).

Hovedpoenget i figur 4 er at skolen bør ha et kontinuerlig fokus på å utvikle sosial kompetanse og å fremme mestringsopplevelser hos elevene, i tillegg til å fokusere på den type problematikk og utfordringer som er relevant for de ulike alderstrinn. Tiltakene må ta utgangspunkt i barn og unges kognitive og sosiale forutsetninger.



Fokus på røyking anbefales fra barnetrinnet og denne innsatsen bør opprettholdes gjennom hele skoleløpet. Dernest bør fokus være på alkohol fra mellomtrinnet og ut hele skoleløpet, med en intensiv innsats før gjennomsnittlig alder for alkoholdebut, d.v.s. i 12-14-årsalderen. Fokus på illegale rusmidler bør komme inn på ungdomstrinnet og opprettholdes hele resten av skoleløpet (Schancke 2005). På videregående skoles nivå kan det også være naturlig å gradvis trappe ned samarbeidet med foreldrene og begrense det til situasjoner rundt enkeltelever i risiko (Klyve 2002). En slik tenkning harmonerer med flere retningslinjer for de nye læreplanene, bl.a. om progresjon og sammenheng i undervisningen gjennom hele skoleløpet¹⁴.

Det anbefales altså fokus på proaktive strategier rettet mot alle, hvor tiltak på ulike alderstrinn igangsettes i forkant av eventuelle problemer. I tillegg anbefales elevsentrerte tiltak (selektive) for å fremme sosiale ferdigheter for elever med moderat til høy risiko for utvikling av atferdsproblemer. Det som imidlertid ofte skjer, er at skoler iverksetter *reaktive tiltak* som en følge av negative hendelser. En slik tilnæringsmåte er problematisk både fordi tiltakene settes inn i etterkant av en problemutvikling, og fordi denne type tiltak kan bidra til marginalisering og segregering av elever (Nordahl m.fl. 2005).

Det vil alltid være en viss risiko for å utløse atferd man ønsker å forebygge, ved at man introduserer et tema for tidlig, f. eks alkohol på et alderstrinn der dette ikke er relevant for elevene. Lærerne må derfor alltid vurdere dette i forhold til egen aktuell klasse. Ovennevnte modell kan fungere som en «tommelfingerregel». Generelt kan en også si at det er mulig å trekke veksler på mange av fagene i forebyggende og helsefremmende opplæring i grunnskolen¹⁵.

14) Omtales blant annet i publikasjon: Kunnskapsløftet – reformen i grunnopplæringen, Kunnskapsdepartementet 01.02.06 www.kunnskapsloeftet.no og Rundskriv F-13/04 fra Utdannings- og forskningsdepartementet: Dette er kunnskapsløftet – kultur for læring

15) Læringsplakaten, som i korthet skisserer skolens generelle læreplan, har i pkt. 4 og pkt. 9 mål om personlig utvikling og at det psykososiale og fysiske læringsmiljøet skal fremme helse og trivsel

6.3 Pedagogiske tilnærminger i forebyggende arbeid

Hensiktsmessig og effektiv læring fremmes av et positivt sosialt miljø med muligheter til gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. Konstruktiv tilbakemelding fra lærere til elevene, positiv forsterking av hensiktsmessig atferd og ros til elevene når de gjør noe bra, er bærebjelker i et godt læringsmiljø og helhetlig forbyggingsstrategi. Aktiv deltakelse av elevene i læringsprosessene er dessuten en forutsetning for gjennomføring av hensiktsmessige forebyggende tiltak (Wilhelmsen 2001). En slik tilnærming til forebyggende arbeid i skolen er bl.a. basert på Banduras forskning som fremhever at all læring skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger¹⁶ (Bandura 1986). Valg av metoder og tiltak for å fremme atferdsendring må være basert på forskning og kunnskap om hvordan adferdsmønstre og vaner dannes, gjendannes og omdannes.

Anbefalte pedagogiske metoder

Problembasert læring (PBL) og Deltakende Læring og Handling (eng: Participatory Learning and Action; PLA) er anbefalte pedagogisk-/metodiske innretninger som er lovende og blant annet prøvd ut i skolebaserte og klassesentrerte forebyggings tiltak i ungdomsskolen. Eksempler på slike programmer der ulike varianter av problembasert læring benyttes er Unge & Rus, VÆR røykFRI og Olweus' antimobbeprogram. Det er vanlig å fremheve følgende grunnelementer i PBL (Wilhelmsen 2000):

- Eleven i sentrum,
- Virkelighetsnære situasjoner som utgangspunkt for bearbeiding av utfordringer og grunnlag for læringsprosesser,
- Tydeliggjøring av hvorfor man skal lære noe,
- Selvstyrt læring, egenaktivitet og ansvar for egen læring,
- Arbeid i grupper med gruppeledere, der elevene får mulighet til å formulere sin kunnskap i en sosial sammenheng,
- Lærer i veilederroller som tilrettelegger (ikke som dosent).

PBL kan betraktes som et uttrykk for en systematisk tenking og tilnærming til læring, der en legger vekt på læring gjennom erfaring. Læring er mest effektiv når den som skal lære er aktivt involvert og lærer i en kontekst der

16) Derfor benevnes hans teori for sosial læringsteori eller sosialkognitive teori.

kunnskapen skal anvendes. Aktiv involvering av den lærende i en kontekst der kunnskaper skal anvendes, har lang tradisjon (Wilhelmsen 2000).

Fokus på holdningsendring har vært fremhevet som en viktig premis for atferdsendring (Ajzen og Fishbein 1980, Ajzen 1991). Personlige oppfatninger om konsekvenser av adferden, og om disse vurderes som positive eller negative, vil i stor grad påvirke en persons *holdning* og *intensjoner*¹⁷ til en aktivitet. Intensjoner vil i sin tur være en sterk prediktor for faktisk atferd. I følge en slik tenkning, vil det være viktig å utvikle tiltak som kan endre folks holdninger i positiv retning (Sund og Krogstad 2005).

Det finnes en rekke andre teoretiske modeller som belyser hvordan atferd læres. Dette er et svært omfattende kunnskapsområde. Når det gjelder forebyggende og helsefremmende arbeid med skolen som basisarena, anbefales modeller som bygger på sosial lærings- og interaksjonsteori.

6.4 Ulike roller i gjennomføringen av tiltak

Aktiv elevdeltakelse viser seg gjennomgående å være et hovedelement ved de kunnskapsbaserte skole- og klassesentrerte tiltakene. Her betraktes elevene som ressurspersoner og «medvirkere». Lærerne og andre voksne fungerer mer som «tilretteleggere» gjennom å korrigere misforståelser og gi utfordringer samt bidra til å kvalitetssikre den informasjon elevene innhenter (Schancke 2005:79). Lærere og medelever (bl.a. gjennom venneformidling) er i tillegg til foresatte viktige formidlere og avsendere av budskap. Dette fordi de har sentrale roller og på ulike måter påvirker elevens utvikling og atferd¹⁸. De

17) Intensjon er et sentralt begrep i «Teorien om planlagt atferd» (TPB) og beskriver en persons samlede motivasjon, i form av bevisste planer eller beslutninger om å utføre en atferd (Ajzen 1991)

18) Prosjekter som har en peer- eller jevnaldningskomponent har oppnådd gode resultater (se f.eks. Natvig 1999, Shiner og Newborn 1996, Wilhelmsen 1994, Sloboda 1997). I forebyggende innsatser hvor målgruppen selv deltar, er identifisering med tiltaket og engasjementet i forhold til det større enn i tiltak som ikke aktiviserer målgruppen (se f.eks. Sloboda 1997, Klyve 2002, Schancke 2003, Shiner og Newborn 1996, Wilhelmsen 1994 i Schancke 2005).

«viktige andres» rolle i forhold til påvirkning både av holdninger og atferd tillegges stor vekt (Mead 1934; Berger & Luckmann 1967).

Lærerrollen

I pedagogisk litteratur har lærerens formidlerrolle gjerne vært betegnet som «klasseledelse», evt. gruppeledelse i og med at klassebegrepet er endret på mange skoler. Hva er så god klasseledelse, og hvordan utøves den? Generelt kan en si at yngre elever har mer behov for ledelse enn eldre elever. De har hatt mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger og arbeidsvaner. God undervisningsledelse fordrer at lærerne kan motivere elevene til aktiv deltakelse i læringsaktivitetene ved å knytte pensum til elevens interesser og dagsaktuelle hendelser, samt at man gjennomfører en fleksibel undervisningspraksis. God klasseledelse er imidlertid noe mer, og til dels noe annet enn å sette grenser for elevene. Mye taler for at en bør ha fokus på positiv forsterkning for å påvirke elevens atferd. Ekstern faglig støtte til lærerne fra fagfolk med kompetanse på atferdsfeltet kan bidra til å lette arbeidet og sikre den nødvendige kvaliteten på det forebyggende arbeidet i skolen (Nordahl m.fl. 2005).

Forskningsresultater peker også i retning av at «eksperter» som inviteres inn til skolene i forebyggingsøyemed ikke alltid egner seg som avsendere i rusforebyggende innsatser i skolen (Balchen 1998, NOU 2003:4, Henriksen 2000). Avsendere som oppleves som troverdige av målgruppen er viktig for gjennomføringen av forebyggende tiltak. I skoletiden er det læreren som er «avsenderen». Læreren har de beste forutsetninger for å drive rusforebyggende arbeid ut ifra at de har den daglige kontakten med elevene, og dermed mulighet for å bli en betydningsfull og troverdig person for elevene (Døhlie 1989 i Henriksen 1999).

Bruk av andre faggrupper

Det er en etablert praksis i norsk skole at andre faggrupper enn lærere, både i og utenfor skolen, er involvert i det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Helsesøstre og sosiallærere er eksempler på dette. Disse gruppene kan åpenbart være en ressurs for lærerkollegiet.

6.5 Strategier i rusforebyggende arbeid

Innretningen i det rusforebyggende arbeid i skolen har tradisjonelt vært bygget rundt formidling av faktakunnskap. Både den tradisjonelle ANT-undervisningen slik den er nedfelt i lærebøker og mange enkelttiltak har hatt fokus på faktakunnskap. Noen endringer har funnet sted ved at skolene gjennomfører tiltak som eksempelvis VÆR røykFRI, Olweus antimobbe-program, Zero og Unge & Rus. Dette er tiltak som er basert på sosial lærings- og interaksjonsteori og har en annen innretning enn de tradisjonelle tilnærmingene. Undersøkelser viser imidlertid at svært mange tiltak verken er kunnskapsbaserte eller bygger på anbefalte tilnærminger (BFD/KUF 2000, NOU 2003:4). Her følger en kort gjennomgang av sentrale strategier som har vært benyttet og som fortsatt benyttes i skolen (basert på Wilhelmsen 1996):

Informasjonsbaserte strategier

Informasjonsbaserte tilnærminger setter fokus på opplysning og kunnskap om skadevirkninger ved rusmiddelbruk – tobakk, alkohol og illegale rusmidler. Strategien legger en til grunn at «den som vet det rette, gjør det rette» (Henriksen 1999). Denne tradisjonen har vært benyttet mye i skolen med alle elevene som målgruppe. Informasjonsbaserte tilnærminger er kritisert for kun å fokusere på budskapsinnholdet og ikke på hvem som formidler og i hvilken kontekst budskapet formidles (Henriksen 1999, Schancke 2005).

Forskning viser at tiltak basert på denne strategien i liten grad kan dokumentere forebyggende og/eller helsefremmende effekter (NOU 2003:4; Schancke 2005). Informasjon om potensielle skadevirkninger kan imidlertid ha sin plass i forebyggende og helsefremmende arbeid, i kombinasjon med andre virkemidler (Schancke 2005, Pape, Storvoll og Rossow 2006). Forskning viser at unges oppfatninger knyttet til eksempelvis røyking kan endres gjennom holdnings- og informasjonskampanjer, men da som en *del* av en mer omfattende strategi som inkluderer andre arenaer i tillegg til skole (Rise og Lund 2002).

Alternative strategier

Alternative strategier har som mål å redusere rusmiddel(mis)bruk ved å fokusere på alternative positive aktiviteter. Antakelsen som ligger til grunn

for denne strategien er at positive aktiviteter i seg selv holder barn og ungdom borte fra rusmiddeleksponering og fører til mindre problematferd (Henriksen 1999, Schancke 2005).

Forskning viser at alternative tilnæringer *alene* ikke kan dokumentere forebyggende og/eller helsefremmende effekter. Alternative tiltak kan imidlertid inngå som ett av flere elementer i en samlet forebyggende og helsefremmende strategi (Wilhelmsen 1996 i Schancke 2005). Slike aktivitetstilbud vil da mer være knyttet til de generelle oppvekstvilkår i et lokalsamfunn.

Affektive strategier

Affektive tilnæringer tar utgangspunkt i elevenes følelsesengasjement, holdninger, modenhet og deres sosiale kompetanse. Tiltakene består ofte i trening i mellommenneskelige ferdigheter kombinert med informasjon om risiko (Norges forskningsråd 2001; Swisher 1979 i Botvin og Dusenbury 1989 i Schancke 2005). Affektive strategier kan grovt sorteres i to underkategorier:

- I): trening i sosiale ferdigheter/problemløsning;
- II): tiltak for å skape et følelsesengasjement.

I forhold til førstnevnte ønsker man å fremme sosiale ferdigheter og mestingsstrategier. Målgruppen øves i ta «rette valg» samt generell trening i aktivt verdivalg. Tanken er at «tørrtrening» av dette slaget skal føre til hensiktsmessige handlinger når reelle valgsituasjoner oppstår. Effekten av tiltaket tenker en seg da først manifestert som økt bevissthet og refleksjon over egen atferd med påfølgende mindre problematferd. Et av de mest anerkjente tiltakene innen denne tradisjonen er Botvins «Life Skills Training» (Botvin, Baker, Dusenbury et al. 1995). Det er dokumentert forebyggende effekt av dette og et lite knippe andre tiltak innen denne kategorien.

Når det gjelder tiltak for å skape følelsesengasjement, og gjennom dette en ønsket atferdsendring, kan eksempler være bruk av «triggerfilmer», teater, situasjonspill, beretninger av eks-misbrukere og litterære tilnæringer. Det foreligger liten eller ingen forskningsmessig dokumentasjon for at slike tiltak alene virker forebyggende/ helsefremmende¹⁹ (Schancke 2005).

Det foreligger imidlertid en del positive resultater med bruk av situasjonspill/teater knyttet til det å skape engasjement og motivasjon. Dette kan selvsagt være bra i seg selv. Sannsynligheten er imidlertid liten for at en oppnår forebyggende effekter (op.cit).

Sosial-kognitive strategier

(sosiale påvirkningsmodeller/interaksjonsmodeller)

Sosial-kognitive strategier forsøker å påvirke det sosiale miljøet i retning av mindre bruk av rusmidler, mindre mobbing eller røyking. Dette er en fellesbenevnelse på et knippe tilnæringer som vektlegger fortolkning/forståelse av (problem)atferd som resultat av interaksjon/samvirke mellom faktorer på ulike nivå: Personfaktorer (inkl. personlighet, kognitive forhold etc.) situasjonsfaktorer (i vid betydning), atferdsfaktorer (tidligere atferd) (Bandura 1986; Natvig 2002) og sosiokulturelle faktorer (Bronfenbrenner; 1977; 1979; Henriksen & Sande 1995; Henriksen 2000 Berger & Luckmann 1966; Goffmann 1959; Pedersen 1998).

Fokus er flyttet fra å betrakte individet isolert til å vektlegge en mer helhetlig forståelse av atferd som inkluderer familie, skole, lokalsamfunn og kulturelle forhold. Hovedmålsettingen i en sosial-kognitiv strategi er å utvikle målgruppens sosiale og kognitive ferdigheter som et tiltak som virker forebyggende på en eller flere typer helserelatert atferd (Natvig 2002).

Gjennom omfattende internasjonal tiltaks- og programforskning evalueres sosiale påvirkningsmodeller gjennomgående positivt (Wilhelmsen 2000; Ludbrook, Godfrey, Wyness, Parrott, Haw, & Napper et al. 2002; Dusenbury, Falco, Lake, Branningan & Bosworth, 1997; Foxcroft, Lister-Sharp & Lowe 1995; Hansen 1998; Pagila & Room 1999; Sherman, Gottfredson, MacKenzie, Eck, Reuter & Bushway 1998; Tobler 1992; Tobler & Stratton 1997; Sørlie 2000; White 1998; Wilhelmsen 1997; Black, Tobler & Sciacca 1998; Tobler, Lessard, Marshall, Ochshorn & Roona 1999; Ennett, Tobler, Ringwalt & Flewelling 1994; Bangert-Drowns 1998; Botvin & Botvin 1992).

¹⁹ Et av de mest anerkjente tiltakene innen trening i sosiale ferdigheter/problemløsning (som er en type affektiv strategi) er Botvins «Life Skills Training» (Botvin, Baker, Dusenbury et al., 1995). Det er dokumentert forebyggende effekt av dette og et lite knippe andre tiltak innen denne kategorien (Schancke 2005).



7. Forutsetninger for god gjennomføring av tiltak i skolen

Svakt faglig funderte og dårlig planlagte tiltak er fremhevet som forklaringer på at man ikke oppnår positive effekter ved gjennomføring av ulike tiltak (Matt og Cook 1994 i Nordahl m.fl. 2005). For å sikre god gjennomføring av forebyggende tiltak i skolen bør særlig følgende forhold tas hensyn til (Andreassen 2003, Gravrok 2004, Domben og Gravrok 2004, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005):

- Kompetansebehov hos lærerne
- Fokus på kunnskapsbaserte tiltak
- Organisering og planlegging av forebyggende arbeid i skolen

7.1 Kompetansebehov hos lærere

Hvilken kompetanse, hvor mye kompetanse og hvordan bør den formidles til lærerne i forkant av gjennomføring, samt hvor mye veiledning trengs eventuelt underveis i tilknytning til igangsetting av rusforebyggende tiltak i skolen er sentrale spørsmål knyttet til kompetansebehov (Gravrok 2004).

Kompetanseutvikling dreier seg om tiltak som skal oppnå eller forsterke læring i en organisasjon. Begrepet omfatter mer enn læring. Mens begrepet læring først og fremst viser til de prosesser som er tilknyttet tilegnelse av kompetanse, innebærer kompetanseutvikling også valg mellom, konkret utforming og gjennomføring av helhetlige tiltak som er hensiktsmessig for å dekke definerte læringsbehov (Lai 1997, Andreassen 2003).

Kun et kort kurs uten oppfølging, liten systematikk og mangel på langsiktig tenkning, gjør ikke lærerne i stand til å bli gode gjennomførere (Henmo 2003). Rusforebygging i skolen har gjerne form som

tema- og prosjektarbeid. I en evaluering av L-97 fremheves det blant annet at lærerne har for fått for liten opplæring til å forstå og drive prosjekt- og temaarbeid (op.cit).

Effektiv læring finner sted når den som skal lære noe er aktivt involvert og lærer i en sammenheng der kunnskapen skal anvendes (Wilhelmsen 1996). I dette tilfellet er det ikke eleven som er målgruppen, men læreren selv. Begrepet *meningsfelleskap* har vært benyttet for å studere læring i en organisasjon. Med dette menes at skal man berede grunnen for god læring og kompetanseheving på en skole må en også ha en forståelse av lærernes normer, kulturer og felles oppfatninger av mål og situasjoner (Nylehn 2002).

Et annet kritisk moment er gjennomføringsgrad (implementeringsgraden)²⁰, dvs. hvor «trofaste» lærerne som gjennomfører tiltaket er mot de retningslinjer, manualer eller praksis som er tilegnet seg i forkant av gjennomføringen. Et viktig moment for å hindre «avdrift» eller «utvaning» av den metoden en ønsker å iverksette er blant annet at en påser at de sentrale programkomponentene og de praktiske rammene er på plass (Ogden og Sørli 2005).

Tidsaspektet mellom opplæringen av tiltaket til gjennomføring er en viktig årsak til eventuell avdrift (Atferdsenteret 2004).

7.2 Fokus på kunnskapsbasert tilnærming

En skole må ha fokus på kunnskapsbaserte tiltak som et utgangspunkt for gjennomføring av hensiktsmessige tiltak med effekter. Skoleomfattende og klasesentrerte tiltak basert på sosiale påvirkningsmodeller (sosial lærings- og interaksjonsteori) har dokumenterte effekter og slike skoleinnsatser vurderes derfor som mest lovende. Videre bør følgende momenter tas hensyn til;

20) Implementering kan forstås som iverksetting av metoder og tiltak eller gjennomføring av praksis som er beskrevet gjennom retningslinjer eller i håndbøker uten brudd på de teoretiske forutsetningene (Ogden og Sørli 2005).

- Som hovedregel bør tiltak tilbys og organiseres innenfor barns og unges normale oppvekst- og læringsmiljøer;
- Det bør unngås å etablere eller foreta «forbedringer» av tiltak, metoder og/eller strategier som har vist mangelfulle eller uhen-siktsmessige resultater/effekter;
- I et livsløpsperspektiv bør tiltak iverksettes tidlig. Tiltakene har størst potensiell virkning dersom de iverksettes før det observeres problematferd/antisosialt atferdsmønster. Det bør med andre ord satses på proaktive heller enn reaktive tiltak;
- Det bør tilstrebes å tenke bredde/helhet i iverksettelse av tiltak;
- Tiltak bør utformes og tilpasses målgruppene;
- Tiltak bør rettes mot kontekstuell endring heller enn mot individuell endring;
- Intensive tiltak og personsentrert planlegging av tiltak synes å være sentrale faktorer i effektivt arbeid med høyrisikobarn;
- Aktiv deltakelse av målgruppen synes å være en forutsetning for gjennomføring av hensiktsmessige tiltak. Mye taler for at interaktive læringsopplegg med ressursorientert tilnærming er en lovende innretning på programmer og tiltak. Det må imidlertid forutsettes at tiltakene er kunnskapsbaserte;
- Fokus på korttidseffekter ved bruk av rusmidler, f.eks. tap av kontroll, ulykker, økt risiko for vold og overgrep, synes mer hensiktsmessig enn fokus på langsiktige, negative helsekonsekvenser;
- Faktaundervisning *alene* antas å gi liten eller ingen effekt. Fakta og informasjonsbaserte strategier bør – dersom de skal gjennomføres – koples med kunnskapsbaserte tiltak bygget på sosial lærings- og interaksjonsteori.
- «Skremselspropaganda» antas å gi ingen effekt.

7.3 Organisering og planlegging av forebyggende arbeid i skolen

Skolene må ha på plass de allmennpedagogiske prinsippene som ligger til grunn for et godt skole- og klassemiljø. Dette er en basisforutsetning for etablering og vedlikehold av en konstruktiv og overordnet strategi for det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Skolene må videre arbeide frem en helhetlig plan for dette arbeidet. En slik plan bør avklare;

- Skolens mål og målgrupper med satsningen (overordnet og detaljert);
- Økonomi til å gjennomføre planlagte tiltak (tiltak bør utformes med et kritisk fokus på realistiske rammer;
- Forankring i ledelsen ved skolen;
- Forankring faglig og ressursmessig i skolens og kommunens planer;
- Avklaring av roller, hvem gjør hva. Herunder avklare hvem som er de engasjerte og faglig kompetente pådrivere i arbeidet (lærere m.fl.);
- Opparbeide og vedlikeholde fagkompetansen hos nøkkelpersoner (lærere m.fl) gjennom:
 - Teoretisk grunnlagsforståelse
 - Program/tiltaksforståelse
 - Metodekunnskap
 - Arenakunnskap (bevissthet om skolen som arena)
 - Prosessforståelse
- Det bør etableres klare retningslinjer og sanksjoner knyttet til bruk av rusmidler, mobbing og annen antisosial atferd på skolens område;

- Den helhetlige planen bør ha et langsiktig perspektiv;
- Kontinuitet i arbeidet er viktig og nødvendig;
- Tiltak bør gjennomføres etter intensjonene for å unngå «tiltaksavdrift» og oppnå ønskede resultater.



8. Referanser

- Ajzen, Icek & Martin Fishbein (1980): **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, Icek (1991) **The Theory of Planned Behavior**, Organizational Behavior and Human Decision Processes
- Andreassen, Marit, Øystein Gravrok og Vegard A. Schancke (2001): **Veien til mer virksom rusforebygging i Nord-Norge**. Kompetansesenteret ved Nordlandsklinikken, Forebyggingsseksjonen.
- Andreassen, Marit og Vegard A. Schancke, Øystein Gravrok og Kari Fauchald (2002): **Virksom rusforebygging i Nord-Norge. Grunnlagsdokument for utviklingsarbeid**. Kompetansesenteret ved Nordlandsklinikken, Forebyggingsseksjonen.
- Andreassen, Marit (2003): «**Kunnskap, bevissthet og involvering**». **Erfaringer fra det rusforebyggende arbeidet ved Solhaugen videregående skole**. Arbeidsnotat 3 – 2003. Kompetansesentret ved Nordlandsklinikken.
- Andreassen, Marit og Pål Domben (2005): **Samarbeid mellom kommuner og frivillige organisasjoner på rusfeltet – muligheter og begrensninger**. Paper til «Te ka slags nøtte? 2005» Narvik, 20. – 22. september 2005. Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken.
- Arbeids- og sosialdepartementet (2005): **Regjeringens handlingsplan mot rusmidler 2006-2008**.
- Arbeids- og sosialdepartementet (2005): **Rusmiddelsituasjonen i Norge**.
- Atferdsenteret, UiO (2003/2004): **PMT (Parent Management Training) og MST (Multi-Systemisk Terapi) - en beskrivelse av tiltakene og tiltaksforskningen**. Nett-versjon på www.atferd.unirand.no
- Atferdsenteret (2004): **Prosjektbeskrivelse om Multisystemisk terapi (MST)**. På www.atferd.unirand.no

- Baklien, Bergljot (1992): «Innledning.» Innledning til kapittel: «**Forebyggingens arenaene**»; s. 273-277 i Helge Waal og Anne-Lise Middelthon (red.): **Narkotikaforebygging mot år 2000**. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balchen, Paal Christian (1998): «**Politiets forebyggende arbeid. Begrensninger og muligheter**». I *Vett og viten a/s*
- Bandura, Albert (1986) *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bangert-Drowns R. (1998). **The effects of school-based substance abuse education - a meta-analysis**. *J Drug Education* 1998; 18(3):243-265.
- Barne- og familiedepartementet (BFD) og Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet (KUF), (2000): **Tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse**. Innstilling fra en faggruppe oppnevnt av BFD og KUF.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1966): **The Social Construction of Reality**.
- Bjerrum Nielsen, Harriet og Monica Rudberg (1990): «Jenters vei til rusmidler - et sosialiseringperspektiv.» S. 113-129 i Helge Waal og Anne-Lise Middelthon (red.): **Narkotikaforebygging mot år 2000**. Oslo: Universitetsforlaget.
- Black D, Tobler N, Sciacca J. (1998). Peer Helping/Involvement: **An efficacious Way to Meet the Challenge of Reducing Alcohol, Tobacco, and Other Drug Use Among Youth**. *Journal of School Health* 1998; 68(3):87-93.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S. & Botvin, E. M. (1990). «Preventing adolescent drug abuse through a multi-modal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study». I **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 58, 437-446.
- Botvin G, Botvin E. (1992). «Adolescent Tobacco, Alcohol, and Drug Abuse: Prevention Strategies, Empirical Findings, and Assessment Issues». I **Journal Developmental and Behavioral Pediatrics** 1992; 13(4):290-301.
- Bremberg, Sven (2002): «Kan skolan minska ungdomars bruk av alkohol?», i Andreasson, Sven (red.), **Den svenska supen i det nye Europa - Nya villkor for alkoholprevention: en kunnskapsöversikt**, Statens Folkhälsoinstitut, Rapport nr. 2002:11, s. 137-158
- Bronfenbrenner, Uri (1977): «**Toward an experimental ecology of human development**». I *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, Uri (1979): «**The ecology of human development. Experiments by nature and design**». Cambridge MA: Harvard University Press.
- Caplan, Gerald (1964): **Principles of Preventive Psychiatry**. New York: Basic Books
- Domben, Pål og Øystein Gravrok (2004): **Notat om implementering**. Upublisert. Høgskolen i Narvik og Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken.
- Domben, Pål og Marit Andreassen (2006a): «**Frivillige organisasjoner – mellom «evidens» og engasjement**». I jubileumsboka til Ungdom Mot Narkotika.
- Domben, Pål og Marit Andreassen (2006b): **Hvor går grensene for samarbeid? Drøfting av kriterier for samarbeid om rusforebyggende arbeid mellom kommunen og frivillige organisasjoner**. Notat til Narvik kommune, under utarbeidelse. Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken.
- Drugs Prevention Initiative, Home Office (1998): **Guidance on good practice**. Home Office.
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. & Bosworth, K. (1997). **Nine critical elements of promising violence prevention programs**. *Journal of School Health*, 409-413.103
- Elliott, Stephen og Gresham, Frank (2002): **Undervisning i sosiale ferdigheter- en håndbok**. Oversatt og tilrettelagt til norsk ved Eyvind Linberg. Kommuneforlaget.

- Ennett S, Tobler N, Ringwalt C, Flewelling R. (1994). **How Effective Is drug Abuse Resistance Education? A Meta-Analysis of Project DARE Outcome Evaluations.** American Journal of Public Health 1994; 84(9):1394-1401.
- Forebygging.no (2003): **Oversikt over anbefalte program og tiltak, samleside.** www.forebygging.no
- Foxcroft, D.R., Lister-Sharp, D. & Lowe, G. (1995). **Review of effectiveness of health promotion interventions: Young people and alcohol misuse.** Final report. Portsmouth P01, 2 ER, UK: University of Portsmouth.
- Gelsvik, Roar (2004): **Utredninger av de samfunnsmessige kostnader relatert til alkohol.** Notatserie i helseøkonomi nr 07/04. Rokkansenteret UiB.
- Goffmann, E. (1959). **The presentation of Self in Everyday Life.** New York: Anchor, Garden City.
- Gravrok, Øystein (2000): **«Kommuneplanprosessen og forebyggende arbeid».** Artikkel på forebygging.no.
- Gravrok, Øystein (2002): **Planlegging av rusforebyggende tiltak i nordnorske kommuner - erfaringer og utfordringer.** Paper til Sosiallederkonferanse, Tromsø 5. og 6.november 2002. Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken.
- Gravrok, Øystein (2004): **Hva hemmer og hva fremmer rusforebyggende tiltak i skolen? Teori- og praksiserfaringer ved implementering av «Ungdom og alkohol» og «Ungdom og rusmidler» ved tre Narvik-skoler i perioden 2000-2004.** Arbeidsnotat 2/2004. Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken,
- Gravrok, Øystein (red.) (2005a): **Skolen som rusforebyggende arena, en kunnskapsplattform.** NNK Rus i samarbeid mellom Sosial- og helsedirektoratet, avd. rus og de regionale kompetansesentrene for rusmiddelepørsmål.
- Gravrok, Øystein (red.) (2005b): **Kunnskapsoppsummeringer, rapport om forebygging på skolearenaen.** Bestilling fra Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk.
- Hansen W.B. (1998). **Prevention Programs: What Are the Critical Factors That Spell Success?** National Conference on Drug Abuse Prevention Research.
- Hauan, Annichen og Erik Hauglund (1999): **Skolegårdens forsømte muligheter.** Artikkel i Dagbladet 10.01 1999.
- Hauan, Annichen (2002): **«Luft og skole».** Artikkel i VG 17.april 2002
- Hauan, Annichen (2001): **«Endrede samfunnsforhold og nye pedagogiske utfordringer fordrer nye skoleanlegg».** I tidsskriftet Pedagogisk profil, 2001
- Helland, H. (1998) : **Forebygging av problematferd blant ungdom - En litteraturstudie, NOVA Rapport 17/98.**
- Helland, Håvard og Øia, Tormod (2000): **Forebyggende ungdomsarbeid.** Bergen: Fagbokforlaget.
- Henmo, Ola 2003: **«Forskningsrådet kritiserer politikernes skolereformer.»** Artikkel i Aftenposten 22 mai 2003.
- Henriksen, Øystein og Allan Sande (1995): **RUS. Fellesskap og regulering.** Kommuneforlaget.
- Henriksen, Øystein (1997): **«Forebygging er ingen ting. Forebygging, fellesskap og familie».** På www.dnt.no
- Henriksen, Øystein (1999): **Formål, fellesskap og forandring. En rapport om utforming av et rusforebyggende program i ungdomsskolen.** Høgskolen i Bodø.
- Henriksen, Øystein (2000): **Ikke som jeg gjør, men som jeg sier. Om rus, kommunikasjon og oppdragelse.** Tano Aschehoug.
- Iversen, Erik; Tone Bergan og Arvid Skutle (1995): **Community-based substance use prevention among older adolescents and young adults in Western Norway: An evaluation model.** Paper presented at the 1995 Kjetil Bruun Society Thematic Meeting: Third Symposium on Community Action Research.

Klepp, Knut-Inge (1997): «**Rusmiddelforebyggende arbeid**». S. 110-125 i Knut-Inge Klepp og Leif Edvard Aarø (red.): Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. Universitetsforlaget.

Klyve, Arne (2002): **Har foreldre påvirkningskraft i forhold til rusbruk når de unge håpefulle er blitt tenåringer?** Publikasjon på forebygging.no.

Klyve, Arne og Ragnar Tvinnereim (red.) (2002): **Mellom barken og verden**. Pedcom Forlag.

Klyve, Arne (2003): «**10 nøkkelkomponenter med tanke på virksom rusforebygging med skolen som hovedarena**». I Ressurskatalog for rusgiftundervisning; www.fmr.no.

Kommunenes Sentralforbund (2005): **På sporet av en lokal frivillighetsspolitikk? En kartlegging av forholdet mellom kommuner og frivillige organisasjoner**.

Kværnes, Mari (1997): **Godt utemiljø hindrer mobbing**. Artikkel i Dagbladet 27.09 1997.

Kunnskapsdepartementet (2006): **Kunnskapsløftet – reformen i grunnopplæringen**. Publikasjon pr 01.02.06 på www.kunnskapsloftet.no.

Lai, Linda (1997): **Strategisk kompetansestyring**. Fagbokforlaget.

Levande skule (1999): Et samarbeidsprosjekt mellom Norges landbrukshøgskole og Det norske hageselskap: **Oversikt over aktuell forskning/hovedoppgaver med tilknytning til Levande skule på www.levandeskule.nlh.no**

Lorentzen, Catherine (2003a): **MoRo. «Mosjon på Romsås». En intervensjon for å fremme fysisk aktivitet i en multietnisk befolkning i Oslo øst**. Foreløpig rapport. Norges idrettshøgskole 2003.

Lorentzen, Håkon (2003b): **Velferdskommunen og de frivillige organisasjonene. Dugnad, engasjement og velferd**. Notat. Institutt for samfunnsforskning.

Ludbrook A., Godfrey C., Wyness L., Parrott S., Haw S., Napper M. et al. (2002). **Effective and Cost-Effective Measures to Reduce Alcohol Misuse in Scotland**. Edinburgh, Scottish Executive.

Læringscenteret (2002): **Veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring**. Veiledningshefte utgitt av Læringscenteret.

Mead, G. H. (1934) **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press.

Mounteney, Jane (2003): «**Med skråblikk på Storbritannia**». S. 30 -32 i Rus & avhengighet 3/2003.

Natvig, Henrik 1999: **Plan for et omfattende forebyggingsprogram for å redusere bruk av alkohol og narkotika blant ungdom i Norge**. Norsk Forebyggingsforum (NFF).

Nordahl, Thomas (2004): Foredrag ved Utdanningsdirektoratet 26.08.04. NOVA

Nordahl, Thomas; Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2003): **Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen**. Veileder for skolen. Læringscenteret 2003.

Nordahl, Thomas; Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005): **Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger**. Fagboklaget

Norges forskningsråd (2001): **Til hvilken nytte?** Rapport fra konferanse om ungdom og forebygging av tobakk-, alkohol- og narkotikabruk.

NOU 10 (1991): **Flere gode leveår for alle. Forebyggende strategier**. Sosialdepartementet.

NOU 4 (2003): **Forskning på rusmiddelfeltet. En oppsummering om effekt av tiltak**.

NOU 16 (2003): **En vurdering av innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen**. UFD.

NRK.no (2006): **Vil ha mindre bråk i skolen**. Artikkel på NRK.no 31.03.06.

- Nylehn, Børre (2002): **Prosjektorganisering –teorigrunnlag om implikasjoner.**
- Ogden, Terje (1997): «**Risiko, sosial kompetanse og forebyggende arbeid i skolen**». S. 205-213 i Knut-Inge Klepp og Leif Edvard Aarø (red.): Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje (1999): «**Antisocial atferd og barneoppdragelse: 'Parent Management Training' som foreldreopplæring**». I Spesialpedagogikk 6/1999.
- Ogden, Terje (2000): «**Alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge – familie-og nærmiljøbaserte tiltak**». S. 4-14 i Tidsskriftet Norges Barnevern nr.1.
- Ogden, Terje (2003): «**Multisystemisk terapi**». Intervju på www.forebygging.no.
- Ogden, Terje og Mari- Anne Sørlie (2005): **Implementering. Hvordan få tiltak til å virke?** Foredrag ved Nasjonal Fagkonferanse 1-2. november 2005. Adferdssenteret – Unirad.
- Olweus, Dan. & Limber, S. (1999): **Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program.** Institute og Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.
- Paglia, A. & Room, R. (1999): **Preventing substance use problems among youth: A literature review and recommendations.** The Journal of Primary Prevention, 20, 3-50.
- Pape, Hilde og Elisabet E. Storvoll (2005): «**Foreldreløsing**» og ungdomsfall. I Tidsskrift for ungdomsforskning nr.1 2005. Fagbokforlaget.
- Pape, Hilde; Elisabet E. Storvoll og Ingeborg Rossow (2006): **Så feil kan man ta! En studie av unge menneskers kunnskap om alkohol- og narkotikabruk.** Artikkel i Tidsskrift for ungdomsforskning. Nr. 1 2006.
- Pedersen, Willy 1998: **Bittersøtt. Ungdom/sosialisering/rusmidler.** Universitetsforlaget.
- Reinar LM, Tørnby L, Nordheim L, Nylund HK, Jamtvedt G, Bjørndal A (2004): **Røykeforebyggende tiltak blant barn og unge.** Rapport fra Kunnskapssenteret. Nr 11- 2004.
- Rise, Jostein og Karl Erik Lund (2002): **Gjennomgang av forskningslitteraturen om tiltak for å redusere røyking blant ungdom.** SIRUS 2002.
- Rye, H (1998): «**Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter.**» Universitetsforlaget.
- Samdal, Oddrun, Bente Vold og Nina Grieg Viig 2001: **Helse- og trivselsfremmende arbeid i skolen- hvorfor og hvordan.** Artikkel i tidsskriftet Spesialpedagogikk nr. 5 2001.
- Schancke, Vegard A. (2001): **Forebygging - fra teori til praksis.** Artikkel under informasjonsområdet «Metode» - www.forebygging.no.
- Schancke, Vegard A. (2003): **Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger.** Skrift Nr. 1/2003. Kompetansesentret ved Nordlandsklinikken, Forebyggingsseksjonen.
- Schancke, Vegard A. (2005): **Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger.** Skrift Nr. 1/2005. Nordnorsk kompetansesenter – Rus, ved Nordlandsklinikken.
- Sherman, L.W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P. & Bushway, S (1998): **Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising?** A report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice. Maryland: departement of Criminology and Criminal Justice. University of Maryland.
- Shiner, Michael og Tim Newborn (1996): **Young People, Drugs And Peer Education: An evaluation of the Youth Awareness Programme (YAP).** Paper 13: Home office Drugs Prevention Unit.
- SIRUS (2004): **The Drug Situation in Norway 2004/ Narkotikasituasjonen i Norge.** Noen hovedtrekk for 2003/2004. Rapporten om Narkotikasituasjonen i Norge fra EMCDDA.

- SIRUS (2004): **Ungdomsundersøkelsen 2004.**
- Sosiologisk leksikon (1997): Universitetsforlaget
- Skutle, Arvid og Erik Iversen (2000): **Rusmiddelbruk blant ungdom og unge voksne. Utprøving og evaluering av en modell for lokalsamfunnsbasert forebyggende arbeid.** Prosjektrapport, Stiftelsen Bergensklinikkene.
- Skutle, Arvid (2002): Svar på spørsmål om forebygging publisert på spørsmål - svartjenesten www.forebygging.no
- Sloboda, Zili (1997): «**State of the art of prevention research in the United States**». S. 31-44 i Oswin Baker, Jane Mounteney og Rachel Neaman (red.): Evaluating Drug Prevention in the European Union. EMCDDA Scientific Monograph Series no. 2.
- Springer, Alfred og Alfred Uhl (1998): **Evaluation Research in Regard to Primary prevention of Drug Abuse.** Brussel: A COST-A6 Publication, Commission of the European Communities.
- St.meld. nr. 16 (2002-2003): **Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken.** Helsedepartementet.
- Sund, Erik og Steinar Krogstad (2005): **Sosiale ulikheter i helse i Norge, en kunnskapsoversikt.** Sosial- og helsedirektoratet IS – 1304.
- Sørli, Mari-Anne (2000): **Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen - en forskningsbasert kunnskapsstatus.** Praxis Forlag. Oslo.
- Titman, Wendy (1994): **Special places, special people. The hidden curriculum of school grounds.** WWF, Learning through Landscapes, UK ISBN 0-947613-48-X
- Tobler, N. (1992): **Drug prevention programs can work: research findings.** Journal of addictive Diseases, 11 (3) 1-28.
- Tobler, N.S. & Stratton, H.H. (1997): **Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of research.** The Journal of Primary Prevention, 18, 71-128.
- Tobler N, Lessard T, Marshall D, Ochshorn P, Roona M. (1999): **Effectiveness of School-based Drug Prevention Programs for Marijuana Use.** School Psychology International 1999; 20(1): 105-137.
- Ulleberg, Hans Petter 1995: **Skoleanleggets mikrofysikk: en analyse av skolebyggets og skolegårdens sosialiseringssfunksjon.** Universitetet i Trondheim - AVH. Pedagogisk institutt 1995.
- Ulleberg, Hans Petter (udat): «**Grunnskolen uteareal som pedagogisk ressurs i et samtidig perspektiv**». Prosjektbeskrivelse knyttet til det NFR-finansiert dr.gradsprosjektet «Grunnskolen uteareal som pedagogisk ressurs»: Pedagogisk institutt SVT-fak NTNU.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): Rundskriv F-13/04: **Dette er kunnskapsløftet – kultur for læring**
- Van der Stel, Jaap og Deborah Voordewind (1998): **Håndbok i forebygging. Alkohol, narkotika og tobakk.** Pompidou-gruppen (Europarådet) og Jellinek Consultancy.
- Vold, Bente og Oddrun Samdal (1999): **Helsefremmende arbeid med barn og ungdom: Utvikling av et godt skolemiljø. Erfaringer fra de norske skolene i «Europeisk nettverk av Helsefremmende skoler» - HEFRES.** Hemil-rapport nr.4 1999.
- Von Greiff, Ninive (2004): «**Tradisjon eller vitenskapelig evidens? Om handlingsrammen for ideelle organisasjoners alkohol- og drogprenervative arbeid med ungdommar**». I *Nordisk alkohol- og narkotikatidsskrift vol. 21:2004.*
- Waal, Helge 1992a: «**Å forebygge narkotikamisbruk**». S. 13-28 i Helge Waal og Anne-Lise Middelthon (red.): Narkotikaforebygging mot år 2000. Universitetsforlaget.
- Waal, Helge 1992b: «**Narkotikaforebygging mot år 2000**». S. 341-350 i Helge Waal og Anne-Lise Middelthon (red.): Narkotikaforebygging mot år 2000. Universitetsforlaget.

- White D. & Pitts M. (1998): **Educating young people about drugs: a systematic review**. *Addiction* 1998; 93(10):1475-1487.
- WHO (1986): **Ottawa-charteret om helsefremmede arbeid**.
- Wilhelmsen, Britt Unni (1994): «**Evaluation of two student and teacher involved alcohol prevention programmes**». S. 1157-1165 i *Addiction* 89.
- Wilhelmsen, Britt Unni (1996): «**Rusforebyggende arbeid med ungdom**». I Pedersen, Willy og Helge Waal. (red.). *Rusmidler og veivalg*. Cappelen Akademisk Forelag.
- Wilhelmsen, Britt Unni, Jon Christian Laberg og Henrik Aas (1996): «**Alcohol outcome expectancies in adolescence**». I *Psychology & Health*.
- Wilhelmsen, Britt Unni (2000): **Undervisningsprogrammet «Ungdom og alkohol»**. www.forebygging.no
- Wilhelmsen, Britt-Unni (2003): «**Utfordringer i helsefremmende arbeid – fokus på alkoholbruk blant unge**». Artikkel på www.forebygging.no
- Øia, Tormod (1998): **Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur**. Oslo, Cap.

Mer informasjon: | www.nnk-rus.no | www.forebygging.no | www.rusbehandling.org |
| www.hhf.no | www.helse-nord.no | www.sirus.no | www.shdir.no |

Nordnorsk Kompetansesenter–Rus,
ved Nordlandsklinikken (NNK–Rus) er
ett av sju regionale kompetansesentra
innen rusfeltet i Norge.

Arbeidsområder:

1. Råd, veiledning og iverksetting av tiltak
2. Kompetanseutvikling og undervisning
3. Forsknings - og utviklingsarbeid (FoU)
4. Plan, utredning og dokumentasjon
5. Drift og utvikling av nasjonal nett-tjeneste www.forebygging.no og andre IKT-baserte tjenester
6. Profilering og informasjon

Oppdragsgivere:

- Sosial- og helsedirektoratet
- Helse Nord
- Statens institutt for rusmiddel-forskning, SIRUS



Nordnorsk
Kompetansesenter–Rus,
ved Nordlandsklinikken

Post: Pb. 385, 8505 Narvik
Besøk: Lodve Langes gate 2
Telefon: 76 96 65 00
Telefaks: 76 96 68 79
E-post: post@nnk-rus.no
www.nnk-rus.no



HÅLOGALANDSSYKEHUSET
HÁLOGALÁNDÐA BÚOHCCEVISSU
Narvik

HELSE  NORD

 Sosial- og helsedirektoratet

ISBN 82-8085-028-7 | ISSN 0809-8611