

Rapport 2000

Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse

Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000

Innhold

1	Faggruppas mandat og vurderingsgrunnlag	5
1.1	Innledning	5
1.2	Mandat	5
1.3	Faggruppas medlemmer.....	6
1.4	Innsamling av materiell og utvalgskriterier	7
1.5	Vurderingskriterier	7
1.6	Innholdet i rapporten.....	9
2	Internasjonale perspektiver på effekter av forebyggende tiltak	10
2.1	Hva virker, hva virker ikke, hva er lovende? En analyse av den internasjonale forskningen.....	11
2.1.1	Det som virker.....	11
2.1.2	Det som ikke virker	12
2.1.3	Det som er lovende.....	13
2.2	Alt i alt	14
2.3	Situasjonen i Danmark.....	15
3	Skolebaserte tiltak - atferdsproblemer og sosial kompetanse. Hva viser nyere nasjonal og internasjonal forskning?	17
3.1	Risikofaktorer og atferdsproblemer blant norske skoleelever	17
3.2	Perspektivendringer i forebyggingsforskningen de siste 10-15 årene.....	19
3.3	Slående misforhold mellom problem og tiltak.....	20
3.4	Skolebaserte tiltak er lovende, men effektene varierer.....	21
3.5	Lovende elevsentrerte tiltaksmodeller.....	23
3.5.1	Sosial kompetanseutvikling	23
3.5.2	Spesialundervisning.....	24
3.6	Lovende skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller.....	25
3.7	Lovende multisentrerte tiltaksmodeller	26
3.8	Segregerte eller integrerte tiltaksmodeller?	28
3.9	Liten erfaring med forebygging av høyfrekvent problematferd i skolen.....	28
3.10	Oppsummering	29
4	Vurdering av utvalgte program og tiltak	31
4.1	13-18 Alkohol er ikke noe for barn	32
4.2	Alternative skoler	34
4.3	Bak murene	37
4.4	Bare bagateller.....	39
4.5	Dette er mitt valg 1 og 2	41
4.6	Du og jeg og vi to	44
4.7	En meningsfull skole	46
4.8	Fristil.....	48

4.9	Godt skolemiljø	50
4.10	Helsefremmende skoler	52
4.11	Kom som du er, bli som oss?	55
4.12	Kreativ problemløsning i skolen (Kreps).....	57
4.13	Lek & Lær, Lær & Lek	60
4.14	Lev Vel.....	62
4.15	Mias dagbok	65
4.16	Mobbing/Senter for atferdsforskning	67
4.17	Mot.....	70
4.18	Mot samme mål og for et godt fellesskap	73
4.19	Olweus`s program mot mobbing	75
4.20	Politiets skoleperm.....	78
4.21	Problematferd - er det noe problem?	81
4.22	Se og lær.....	83
4.23	Skolemegling.....	84
4.24	Steg for steg	86
4.25	Vokt	89
5	Oppsummering og konklusjon.....	92
5.1	En samlet vurdering av programmene	92
5.2	Generelle betraktninger.....	94
5.2.1	Skolen – en viktig arena for sosial utvikling.....	94
5.2.2	Det må stilles sterkere krav til faglig kvalitet og dokumentasjon	95
5.2.3	Evaluering av program må prioriteres	95
5.2.4	Det er behov for klarere implementeringsstrategier	95
5.2.5	Bredt eller smalt fokus.....	96
5.2.6	Fokus på individ og kontekst	96
5.2.7	Forholdet til den daglige pedagogiske praksis	97
5.2.8	Trivsel i skolen	98
5.3	Forholdet til opplæringsloven og læreplanverket.....	99
5.3.1	Et eget fag i skolen?.....	99
5.3.2	En egen sosial læreplan for skolen?	99
5.4	Et nasjonalt forskningsbasert utviklingsprogram.....	100
5.4.1	Evaluering av iverksatte program.....	100
5.4.2	Et forskningsbasert utviklingsarbeid	100
5.4.3	Kompetanseutvikling	101
	Referanser.....	102
	Vedlegg A - Referanseliste over programpakker som er gjennomgått	109
	Vedlegg B - Referanseliste over programpakker og dokumentasjon som ikke er gjennomgått .	118

1 Faggruppas mandat og vurderingsgrunnlag

1.1 Innledning

St. meld. nr. 17 (1999-2000), *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*, har som mål å gi en samlet presentasjon av hvordan regjeringen vil styrke og videreutvikle innsatsen for å forebygge og bekjempe barne- og ungdomskriminalitet. Innsatsen og tiltakene som presenteres i planen, spenner over et vidt felt fra forebyggende barne- og ungdomsarbeid til reaksjoner på kriminelle handlinger. Planen peker spesielt på betydningen av en bedre samordning og koordinering av arbeidet. Dette gjelder både innsatsen på lokalt og sentralt nivå og samarbeidet mellom lokale og sentrale myndigheter.

I denne sammenheng tildeles skolen en sentral rolle med sin mulighet til å komme i kontakt med alle barn, unge og deres foreldre. Den står i en særstilling når det gjelder å nå barn og unge med ulike former for informasjon og opplæring med et forebyggende siktemål. Dette omfatter både det generelle forebyggende arbeidet og innsatsen for spesielt utsatte grupper.

St. meld. nr. 28 (1998-99), *Mot rikare mål*, identifiserer arbeidet for å mestre og forebygge negativ atferd som et av fire satsingsområder for grunnskole og videregående opplæring. Mange kommuner og fylkeskommuner har laget handlingsplaner for dette arbeidet, ofte med utgangspunkt i ulike programmer eller undervisningspakker som er utarbeidet for skoleverket. Dette har gjort det nødvendig å innhente kunnskaper om hvilke resultater en kan forvente av denne innsatsen.

I St. meld. nr. 17 (1999-2000) foreslår en at det gjennomføres en forskningsbasert vurdering av aktuelle tiltak og programmer som benyttes i norske skoler for å forebygge og mestre problematferd. Dette er den konkrete bakgrunnen for faggruppas arbeid

1.2 Mandat

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet har gitt følgende mandat for arbeidet:

- Faggruppa skal gi en forskningsbasert vurdering av ulike programmer og opplæringspakker som har som formål å forebygge og mestre problematferd og føre til økt sosial kompetanse og godt læringsmiljø i grunnskolen og videregående opplæring.

- Med utgangspunkt i en slik gjennomgang og vurdering skal faggruppa gi råd og anbefalinger til oppdragsgiver med sikte på: kompetanseutvikling, utprøving og/eller nasjonal spredning av programmer og opplæringspakker som viser positive resultater.

Faggruppas arbeid har vært forskningsbasert. Dette innebærer at vurderingene har blitt gjort på grunnlag av tilgjengelige evalueringresultater samt teori og empiri på feltet. Rammene for faggruppas arbeid har ikke gitt rom for egne studier av de enkelte programs effekter. Anbefalinger om evaluering av programmer eller tiltak faller innenfor følgende fire hovedkategorier:

- Programmer som anbefales brukt i skoleverket uten behov for videre evaluering
- Programmer som i ulik grad anbefales brukt videre i skoleverket, men hvor faggruppa mener det er behov for mer evaluering og eventuell videreutvikling
- Programmer som faggruppa kun anbefaler brukt som en del av et mer helhetlig og bredere opplegg. For disse programmene anbefales ingen videre evaluering
- Programmer som ikke anbefales brukt i sin nåværende form fordi de ikke har et tilstrekkelig grunnlag eller at de i liten grad forholder seg til problematferd og sosial kompetanse. Her anbefales ingen evaluering

I St. meld. nr. 17 (1999-2000), som faggruppas arbeid bygger på, blir begrepene mobbing, vold, rasisme og bruk av rusmidler benyttet. I gruppas mandat har en brukt begrepene mestring av problematferd, sosial kompetanse og godt læringsmiljø; dvs forebygging av problematferd som mobbing, vold og rus gjennom å utvikle læringsmiljø og sosial kompetanse. På bakgrunn av dette er det reduksjon av problematferd og styrking av prososiale ferdigheter som har stått i fokus for faggruppas arbeid.

1.3 Faggruppas medlemmer

Faggruppa har hatt følgende sammensetning:

- Forsker Thomas Nordahl, leder, Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Forsker Paul Otto Brunstad, Norsk Lærarakademi i Bergen
- Professor Niels Egelund, Danmarks lærerhøyskole
- Dr. philos Oddrun Samdal, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen
- Forsker Mari-Anne Sørli, Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Anne Kristin Bø, sekretær for utvalget

Faggruppa ble etablert 7. februar 2000 og avsluttet arbeidet 1. juni 2000. Det har i denne perioden blitt avholdt fire heldagsmøter der det har blitt foretatt en samlet gjennomgang av

de programmer og tiltak som gruppa har vurdert. Videre har det vært et relativt omfattende arbeid mellom møtene.

1.4 Innsamling av materiell og utvalgskriterier

Under arbeidet har faggruppa blitt klar over det store antall programmer og tiltak som finnes på dette feltet. Innenfor de begrensede rammene faggruppa har hatt, har det ikke vært mulig å få en fullstendig oversikt over alt tilgjengelig materiell. Ved hjelp av Statens utdanningskontorer, departementene og sentrale forskningsinstitusjoner, samt forlag, organisasjoner, enkeltpersoner og medlemmenes faglige nettverk og kjennskap til feltet, mener faggruppa likevel å ha fått en rimelig god oversikt over det som foreligger av aktuelle programmer og tiltak.

Det har vært nødvendig å avgrense faggruppas arbeid, og det har derfor vært foretatt et skjønnsmessig utvalg av tiltak og programmer som benyttes i norske skoler. Følgende kriterier er lagt til grunn for utvalget av programmer som blir gjennomgått i denne rapporten:

- Det må foreligge en skriftlig dokumentasjon som gjør det mulig å foreta en faglig forsvarlig vurdering av programmene
- Programmer som er evaluert prioriteres
- Programmene må ligge innenfor mandatet. Dette innebærer at programmene eller skolemiljøtiltakene må være rettet mot å forebygge eller redusere problematferd og fremme sosial kompetanse
- Både grunnskole og videregående skole skal, i den grad det er mulig, være representert i utvalget av programmer
- Programmer som antas å være brukt i et visst omfang

Totalt har gruppa fått tilsendt beskrivelser av 56 programmer og tiltak. Av disse er 25 programmer blitt vurdert.

1.5 Vurderingskriterier

Mandatet var å gi en forskningsbasert vurdering av aktuelle tiltak og programmer. I Norge er det er stor mangel på tiltaksevaluering hvor effekter er undersøkt på en forskningsmessig holdbar måte. Derfor har det vært nødvendig å rette blikket mot forskning og erfaringer som andre land har gjort. Nyere internasjonal forskning om forebygging av atferdsproblemer og utvikling av sosial kompetanse, både i og utenfor

skolen, danner således det primære grunnlaget for faggruppas vurderinger og tilrådinger. Følgende kunnskapsoversikter har vært særlig sentrale:

- To sammenfattende redegjørelser og analyser av forskning om kriminalitetsforebyggende tiltak i ulike etater (primært anglosaksiske land), utarbeidet av Sherman m.fl. (1998) og Rutter m.fl. (1998)
- En sammenfatning av forskning om forholdet mellom den enkelte innbygger og sosialforvaltningen i Norden, utarbeidet av Eskelinen & Koch (1997) for Sosialministeriet i Danmark
- En kunnskapsstatus basert på en bred gjennomgang av nyere norsk og internasjonal forskning om skolebaserte tiltak med dokumentert positiv effekt på alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge, utarbeidet på oppdrag fra Norges Forskningsråd av Sørli (2000)
- En sammenfattende rapport om årsaker til psykiske plager og lidelser, utarbeidet av en norsk ekspertgruppe for Sosial- og helsedepartementet (2000)

De sammenfatninger av eksisterende forskning om atferdsproblematikk og sosial kompetanse som disse kunnskapsoversiktene gir, danner grunnlaget for faggruppas tilrådinger og vurderinger. Dette gjelder også for de programmene som er blitt evaluert tidligere, selv om dette i særlig grad har vært aktuelt der hvor det ikke forelå evalueringsresultater som kunne danne grunnlag for faggruppas vurderinger.

Ved gjennomgangen av det enkelte program har faggruppa lagt følgende systematisering og kriterier til grunn for vurderingen:

- *Hovedfokus:* Har programmet en avgrenset og klar innretning mot et tema, problem- eller ferdighetsområde?
- *Mål:* Hvilke målsettinger har programmet, og i hvilken grad er disse i samsvar med hovedfokus, innhold, omfang, teoretisk forankring og implementering av programmet?
- *Innhold, arbeidsmåter og organisering:* Hvor godt er programmets innhold og arbeidsmåter beskrevet? Stilles det spesifikke krav til organiseringen ved den enkelte skole?
- *Teoretisk, empirisk forankring:* Hva er programmets teoretiske referanseramme, og hvordan er denne beskrevet? I hvilken grad er det samsvar mellom programmet og aktuell teori og empiri om atferdsproblemer, sosial kompetanse og effektive tiltak?
- *Implementering:* Hvordan er planene for gjennomføring av programmet og forankring i skolens virksomhet beskrevet? Er det utarbeidet klare implementeringsstrategier som det legges opp til at skolene skal følge?

- *Spredning*: I hvilket omfang brukes programmet?
- *Evaluering*: Er programmet eller tiltaket blitt evaluert?
- *Evalueringdesign*: Hvilke problemstillinger tar evalueringen sikte på å gi svar på? Hvem er ansvarlig for evalueringen? Hva slags design er benyttet i evalueringen; kvalitativ, eksperimentell, kvasi-eksperimentell? Hvilke informanter har en benyttet?
- *Evalueringresultater*: Hvilke resultater har tiltakene ført til? Hvilke faglige og forskningsmessige kvaliteter har evalueringen sett i forhold til de problemstillinger som har blitt reist?

Faggruppas vurderinger og tilrådinger er gjort på grunnlag av programmets eller tiltakets sterke og svake sider, den effekt eller det potensiale det antas å ha i forhold til det problemfeltet det er rettet inn mot og den kunnskap vi i dag har om tiltak som virker. Gjennomgangen av programmene følger en felles mal.

Kostnader knyttet til innkjøp og bruk av materiell, sertifisering, etterutdanning, kompetanseutvikling for lærere eller instruktører og gjennomføring av programmet er ikke tatt med i vurderingen.

1.6 Innholdet i rapporten

Kapittel 2 gir en oppsummering av danske og internasjonale erfaringer med kriminalitetsforebyggende arbeid, basert på rapportene til Sherman m.fl. (1998) og Eskelinen & Koch (1997). I *kapittel 3* oppsummeres nyere internasjonal forskning om skolebaserte tiltak som har hatt en dokumentert positiv effekt på alvorlige atferdsproblemer, basert primært på Sørli's kunnskapsstatus (2000). Dette kapitlet gir også en kort sammenfatning av sentrale elementer i den forskningsbaserte kunnskapen som vi i dag har om barn og unge med alvorlige atferdsproblemer. *Kapittel 4* inneholder en kort beskrivelse av de programmene og tiltakene som er gjennomgått og faggruppas vurderinger og tilrådinger for videre bruk i skoleverket. I *Kapittel 5* sammenfattes faggruppas vurderinger og konklusjoner, og det pekes på særlige utfordringer i det videre arbeidet for å utvikle virksomme tiltak i skolen.

2 Internasjonale perspektiver på effekter av forebyggende tiltak

I alle land vises det interesse for tiltak som skal forhindre kriminalitet, og det fokuseres også på at preventive tiltak må settes inn så tidlig som mulig. Det gjennomføres imidlertid svært sjelden effektstudier eller evalueringer som kan avgjøre i hvilken grad tiltakene virker. Dette gjelder imidlertid ikke bare kriminalitetsforebyggende tiltak, men er faktisk karakteristisk for hele det sosialpolitiske området. Eskelinen og Koch (1997) har på oppdrag fra det danske sosialdepartementet undersøkt forskning om samspillet mellom den enkelte innbygger og sosialforvaltningen i Norden. Det en finner, er at området er relativt lite utforsket, og at Danmark for øvrig er det nordiske land som står svakest. I en påfølgende rapport fra Socialministeriet (1998) sies det følgende:

- Den samlede forskningsinnsatsen i sosialt arbeid har et meget begrenset omfang
- Forskningen har i høy grad vært praksisorientert og mangler en teoretisk forankring
- Sosialt arbeid inngår kun som et perifert forskningsområde i dansk universitetsforskning
- Utdanningsinstitusjonene informeres ikke i tilstrekkelig grad om forskningen på dette feltet

Dette er betegnende for situasjonen i de nordiske land, og spesielt Danmark. Internasjonalt, spesielt i USA, er det en sterkere tradisjon for å gjennomføre effektstudier og ikke minst for å publisere resultatene. Ved nærmere ettersyn, viser det seg likevel at de fleste av disse evalueringene ikke er av stor forskningsmessig verdi. To betydelige engelske kriminologer (Ekblom og Pease, 1995) konstaterer at området domineres av beskrivelser som ikke er publiserte, eller kun delvis publiserte. De oppfyller ikke en gang minimale kriterier for vitenskapelighet og kan derfor ikke si noe om årsak- og virkningsforhold.

Én av de siste større sammenhengende redegjørelsene for forskning om kriminalitetsforebyggende tiltak, stammer fra USA. Det er en rapport til den amerikanske kongressen på 555 sider (Sherman m.fl. 1998). Rapporten baserer seg på en systematisk gjennomgang av mer enn 500 vitenskapelige evalueringer av kriminalitetsforebyggende tiltak. Dette gjøres under overskriften: *Hva virker, hva virker ikke, hva er lovende?* Hoveddelen av de analyserte undersøkelsene stammer fra USA, da det som nevnt er det landet hvor forskerne er mest publiseringsaktive. Analysen inneholder også undersøkelser fra andre land, blant annet Norge, sett i relasjon til disse landenes representasjon i den

vitenskapelige litteraturen. Det er naturligvis alltid forbundet med fare å skulle overføre resultater fra en kultur til en annen. Ikke desto mindre er det nok neppe tvil om at størstedelen av resultatene også har god gyldighet i de nordiske landene.

2.1 Hva virker, hva virker ikke, hva er lovende? En analyse av den internasjonale forskningen

Sherman m. fl. (1998) fikk, etter å ha foretatt en grundig gjennomgang basert på vurdering av vitenskapelig kvalitet, i oppgave å finne fram til og vurdere alt som er publisert av kriminalitetsforebyggende litteratur, inkludert forsøk på å få tilgang til rapporter som ikke er publiserte. Materialet de bygger på går helt tilbake til starten av 1900-tallet, men størstedelen er publisert etter 1980. Etter dette er det foretatt en sortering, slik at en bare har tatt med undersøkelser som fyller de vitenskapelige minimumskrav som stilles i "The Maryland Scale of Scientific Methods". I vurderingen som følger er det ikke anvendt metaanalyse, men i stedet er det foretatt en inndeling i sju forskjellige typer forebyggende program. Det er så foretatt en sammenfatning av hva som virker, hva som ikke virker, og hva som er lovende. De sju programtypene er:

- I lokalsamfunnene
- I familiene
- I skoler
- På arbeidsmarkedet
- På "steder man møtes" (f.eks. klubber, kaféer, spillehaller, hoteller)
- Ved politiet
- På institusjoner for kriminelle

Rapporten beskjeftiger seg ikke bare med barn og unge, men dekker hele aldersspekteret. I den følgende gjennomgangen vil det kun bli sett på tiltak for barn og unge.

2.1.1 Det som virker

Når det fokuseres på lokalsamfunnene, er det ikke funnet noen program hvor det kan dokumenteres at de virker. Det er likevel noen som er lovende (se punkt 2.1.3).

Med hensyn til familien kan det pekes på to områder hvor innsatsen har hatt en positiv effekt. Ukentlige hjemmebesøk i risikofamilier reduserer barnas kriminalitet helt opp til voksen alder. Det er på samme måte påvist at familieterapi og foreldretrening i problemfamilier reduserer risikoatferd som aggresjon og hyperaktivitet hos barn.

Skolen er en viktig kriminalitetsforebyggende institusjon. Det har positiv effekt når det bygges opp team som skal initiere intervensjonsstrategier på skolene. Det er også

positivt å etablere og kommunisere normer for atferd, f.eks. gjennom fastsettelse av regler, forsterkning av positiv atferd og skolebaserte kampanjer, eksempelvis mot mobbing. Disse forholdene reduserer både kriminalitet og misbruk. Nært beslektet er trening i sosial kompetanse, som omfatter mestring av stress, problemløsning, selvkontroll og utvikling av emosjonell intelligens. En finner at slike program reduserer kriminalitet, misbruk og generell problematferd.

På arbeidsmarkedet reduserer arbeidstrening kriminelles tilbakefall til kriminelle aktiviteter.

På ”steder man møtes” reduserer trusler om sivile søksmål mot eiere som ikke slår ned på misbruk, forekomsten av misbruk og dermed relaterte kriminelle problemer.

Når det gjelder politiets innsats, reduserer ekstra politipatruljer i høyrisikomiljøer kriminaliteten. En særlig oppfølging av kriminelle med store sjanser for tilbakefall, reduserer deres kriminelle atferd.

Ved institusjoner for kriminelle kan individuelle rehabiliteringsprogram som fokuserer på risikofaktorer redusere tilbakefall til kriminelle handlinger.

2.1.2 Det som ikke virker

Mobilisering mot kriminalitet blant beboere i et lokalsamfunn reduserer ikke kriminaliteten i høyrisikoområder.

Politiets hjemmebesøk i familier gir ikke redusert kriminalitet.

I skolen har individuell, kameratbasert rådgivning ingen effekt. Programmer, hvor uniformert politi underviser i motstand mot misbruk, virker ikke. Skrekkkampanjer virker heller ikke. Skolebaserte fritidsprogram reduserer ikke kriminalitet og misbruk.

På arbeidsmarkedet minsker ikke sommerjobber og subsidierte arbeidsprogram kriminalitet og arrestasjoner. Kortvarige program for arbeidstrening virker heller ikke.

På ”steder man møtes” er det ikke funnet noen indikasjoner på at det er programmer som virker, men det er få program som er gjennomført og evaluert.

Naboovervåkning som er organisert av politiet i høyrisikoområder virker ikke, blant annet fordi den frivillige deltakelsen er mangelfull. Arrestasjon av unge for småforseelser fører til høyere framtidig kriminalitet enn hvis politiet utviser diskresjon og kun advarer eller bruker andre alternativer til formell tiltale. Økning i arrestasjoner eller raid mot steder hvor det omsettes narkotika, reduserer kun kriminaliteten i noen få dager.

Når det gjelder institusjonene, er treningsleire med tradisjonell militær trening ikke effektive i forhold til å redusere kriminalitet. Avskrekkende program, hvor

ungdomskriminelle blir sendt på besøk i fengsler omgitt av høy sikkerhet, reduserer ikke de unges kriminalitet, tvert imot. Delte dommer, hvor en starter med et kort fengselsopphold og så gir oppfølging med veiledning, minsker ikke kriminaliteten sammenliknet med dommer som utelukkende er basert på oppfølging og veiledning. For noen grupper av kriminelle har delte dommer negativ effekt. Elektronisk overvåkning reduserer ikke kriminaliteten sammenliknet med alminnelig supervisjon. Rehabiliteringsprogrammer som ikke fokuserer på individuelle risikofaktorer, virker ikke. ”Overlevelsesturer” til ødemarken eller andre utfordrende arrangementer av kort varighet virker heller ikke.

2.1.3 Det som er lovende

Under overskriften ”det som er lovende” inngår resultater, som ennå ikke kan betegnes som helt sikre, men som likevel peker på områder som er verdt å arbeide videre med.

Oppfølging av gjenger kan redusere vold i miljøet. Man skal likevel være oppmerksom på at dette i noen tilfelle kan styrke samholdet i gjengene og forsterke kriminaliteten. Fritidsklubber i nærmiljøet reduserer ungdomskriminaliteten like i nærheten av klubben.

Det er ikke funnet eksempler på tiltak i familiene, som faller innenfor denne kategorien.

”Skolen i skolen”, det vil si programmer hvor skoler deles opp i mindre og mer oversiktlige enheter med en tettere oppfølging og veiledning og større fleksibilitet i organiseringen av undervisningen, virker forebyggende. Bedret klasseledelse og bedre undervisningsmetoder reduserer misbruk og andre problemer.

Når det gjelder arbeidsmarkedet, viste en oppfølgingsstudie etter fire år, at et intensivt internatkurs med arbeidstrening for unge i høyrisikogrupper, reduserte kriminaliteten etter at de unge forlot kurset. Utflytting av familier fra problemområder til utleieboliger i middelklasseområder, reduserer foreldrenes arbeidsløshet og barnas sjanse for å falle ut av skolen.

Når det gjelder ”steder man møtes”, betyr ansettelsen av en ekstra medarbeider at steder som har vært utsatt for tyverier unngår dette. Endringer i butikkinnredning og sikkerhetssystemer fører til færre tyverier. Bedre instruksjon og opplæring av personalet på utesteder kan redusere vold og promillekjøring. Enveiskjøring og stenging av gater kan redusere antall innbrudd. Forbedret teknikk og bedre materialer kan redusere ødeleggelse av f.eks. telefonbokser og parkometre.

Hvis politiet viser respekt for personer som blir pågrepet av politiet, resulterer det i at disse personene viser større respekt for loven, for politiet og for mennesker i sin alminnelighet.

Etter en løslatelse er behandling for misbruk og oppfølging med regelmessige urinprøver effektivt. Intensiv oppfølging og etterbehandling av ungdomskriminelle gir redusert tilbakefall. Bøter kombinert med andre straffer gir også lavere tilbakefall.

2.2 Alt i alt

Oppsummert påpeker Sherman m. fl. (1998) i sin redegjørelse for de undersøkelsene de har gjennomgått, at en finner sentrale områder hvor det kan settes inn effektive tiltak, mens det er andre områder hvor en kunne ha spart seg innsatsen.

Det er få resultater å vise til når det gjelder lokalsamfunnene. Saken er nok den, at enten er det nære samfunn kriminalitetsbeskyttende, eller så er det ikke. Disse forholdene er det ikke lett å forandre på. Effektive endringer krever antakelig så markante endringer i bo- og arbeidsmiljø, samt så store endringer i befolkningssammensetningen, at det ikke lar seg gjennomføre. I bunn og grunn blir det et spørsmål om byplanlegging.

Familiene er et umåtelig viktig ledd. Det er også et ledd hvor det er vanskelig å sette inn tiltak. Dersom en skal gå inn i familier, må dette først og fremst gjøres av de profesjonene som har naturlig kontakt med familiene, f. eks. helsesøstre, lærere og pedagoger.

Skolene er også svært viktige i forebygging av kriminalitet. Det dreier seg både om skolens fysiske miljø, elevenes læringsmiljø og ikke minst lærernes kompetanse. Det kan pekes på at innlæringen av normer er viktig, og at skolen har et team med særlig ansvar for å forebygge kriminalitet.

Arbeidsmarkedet har selvfølgelig også en betydning for å unngå ungdomskriminalitet. Undersøkelsene viser, at ungdom i høyrisikogrupper har bruk for støtte til å lære seg å takle de krav som stilles til dem, krav man ikke nødvendigvis lærer å møte i livet for øvrig.

”Stedene” har også betydning, både som arnested for kriminalitet, og som et hinder for utbredelse av kriminalitet. Forholdene omkring ”stedene” har for øvrig den fordel at effekten av disse er ganske innlysende og enkel å ta fatt på, selv om deler av dette kan kreve betydelige ressurser.

Politiet spiller en vesentlig rolle på en rekke områder, samtidig som det er oppgaver som politiet ikke skal gå inn i. Det er vesentlig å satse på en oppfølgende og støttende funksjon.

Hva domstoler og fengsler angår, peker undersøkelsene på, at etterbehandling er tilrådelig.

2.3 Situasjonen i Danmark

Som allerede nevnt er det smått med egentlige vitenskapelig vurderte kriminalitetsforebyggende tiltak i Danmark. Til tross for dette, er det likevel verdt å se på hvordan det forebyggende arbeidet i Danmark har utviklet seg. For en mer omfattende redegjørelse henvises det til Reich (1996).

Den danske straffeloven er fra 1930, men med mer enn 300 særlover som tjener som tilføyelser. Bortsett fra årene under 2. verdenskrig, har kriminaliteten ligget relativt konstant, og internasjonalt sett lavt, fra 1930-tallet og fram til starten av 1960-årene. Etter dette har en sammen med "de gode tider" fått en økt kriminalitet. Fra 1966 til 1970 ble antallet anmeldte forbrytelser fordoblet, og det nye var at det særlig var ungdom som stod for denne økningen. Det var en endringsom var i motstrid med enhver sosiologisk og kriminologisk teori. Den norske kriminologen Nils Christie var en av dem som prøvde å "helle kaldt vann i blodet" på dem som holdt fast på de tradisjonelle teoriene. I Danmark inntraff det likevel et par skjellsettende begivenheter som gav støtet til nytenkning. Den ene var demonstrasjonene og volden i forbindelse med Verdensbankens møte i København høsten 1970. Den andre ble etableringen av Fristaden Christiania i et forlatt kaserneområde i København i 1971. Etter den første episoden skrev rikspolisjefen et brev til justisministeren, hvor han innkalte til to forberedende stormøter våren 1971. Her skulle representanter fra arbeidslivsorganisasjonene, skolevesenet, sosialvesenet og den rettssosiologiske og kriminologiske forskning debattere hva som var kriminalitetsforebyggende. Dette førte til forslag om å opprette et "*kriminalpræventivt råd*". Den 16. desember 1971 kom rådet sammen til et stiftelsesmøte.

Neste vendepunkt i historien var i 1975-76, hvor rådet kom med forslag til et nytt utvalg, SSP-utvalget. De tre bokstavene står for Skole-Sosialforvaltning-Politi. Meningen med utvalget var å bygge opp et samarbeid mellom de tre institusjonene, slik at de ble i stand til å fange opp faresignalene og iverksette konstruktive tiltak så tidlig som mulig. Forbildet kom fra Odense, hvor de hadde hatt et fellesråd for de tre etatene siden 1972. Det ble sendt ut en omtale av SSP i 1977, men det var først i 1980 at en ekstrabevilgning satte

Det Kriminalpræventive Råd i stand til å ansette konsulenter som på prosjektbasis skulle drive rådgivning og oppsøkende arbeid i kommunene. I dag er det SSP-utvalg i ca 230 av Danmarks 275 kommuner.

En forsker fra Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut beskriver i 1990 sin vurdering av SSP-arbeidet (Mehlbye1990). Resultatet har vært en styrking av rekreasjonsmuligheter og kulturelle aktiviteter i kommunene. Det er særlig skjedd i de uformelle, profesjonelle nettverkene og gjør flyten av informasjon lettere og hurtigere, spesielt mellom de to S`ene, skolen og sosialvesenet. Det er imidlertid problemer med forskjeller i holdninger og arbeidsmetoder, blant annet i forbindelse med spørsmål om når foreldre skal involveres.

Parallelt med en rekke generelle utviklingsprosjekter i den danske folkeskolen i starten av 1990-årene, støttet Det Kriminalpræventive Råd fra 1992 en rekke kriminalitetsforebyggende prosjekter (Andersen m.fl. 1991; Tullberg m. fl.1992). Det gjaldt prosjekter med navn som "Så lenge vi er glade", "Et godt liv", "Aktiv foreldremedvirkning", "Sammenheng og helhet i skole, hjem og fritidsliv", "Bevisste valg", "Positiv selvopfatning" og "Kan elevene bestemme noe?". Selv om det foreligger rapporter hvor disse prosjektene blir beskrevet, oppfyller de i likhet med resten av det sosiale området slik Socialministeriet (1998) påpeker, ikke kravene til vitenskapelig vurdering. Det er derfor ikke mulig å si noe sikkert om effektforhold.

Det Kriminalpræventive Råd har for øvrig med stort hell utarbeidet og spredt en rekke undervisningspakker av kriminalitetsforebyggende karakter. (j.f. Det Kriminalpræventive Råd 1996, 1998, 1999; Tullberg1993).

Først i 1999 startet et prosjekt som fyller kravene til vitenskapelighet. Det har navnet "Ny start – integration af marginaliserede unge", og en evaluerer effekten av behandling av unge kriminelle som er plassert i døgninstitusjoner. Prosjektet som ledes av Fil. Dr. Poul Nissen, foretar før-, under- og ettermålinger av en lang rekke atferdskarakteristiska og personlighetstrekk. (Hensen, Høck & Nissen, 2000).

3 Skolebaserte tiltak - atferdsproblemer og sosial kompetanse

Hva viser nyere nasjonal og internasjonal forskning?

3.1 Risikofaktorer og atferdsproblemer blant norske skoleelever

I norske skoler er faglig tilkortkomning blant elevene vanligere enn atferdsproblemer (Ogden 1998). I en sammenligning av lærervurdert problematferd i en norsk (Ogden 1998), en engelsk-walisisk (Grey & Simes 1989, HMSO 1989) og en dansk studie (Egelund & Foss Hansen 1997), framgår det at problematferd i norske skoler er på samme nivå som i danske skoler, men på et lavere nivå enn i britiske skoler. Så langt det er mulig å sammenligne resultater fra ulike norske forskningsstudier fra 1970-, 1980- og 1990-tallet synes det heller ikke å være empirisk grunnlag for å hevde at omfanget av atferdsproblemer blant barn og unge i Norge generelt har endret seg i en klar negativ retning i løpet av de siste 15-20 årene (Lavik 1976, Innjord Olsen & Kiil 1991, Vagli m.fl. 1991, Olweus 1992, Falck 1994, Helmen-Borge 1995,1996, Wickstrøm m. fl. 1996, Bru m. fl. 1997, Storvoll 1997, Bakken 1998, Helland 1998, Ogden 1998,1999, Sørлие & Nordahl 1998). Sammenholdt viser resultater fra de nyeste norske studiene som spesifikt fokuserer problematferd i skolen at (Ogden 1998, Sørлие & Nordahl 1998):

- **Lærings- og undervisningshemmende atferd** er den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i den norske skolen. Omfanget av ”mentalt fravær” i undervisnings-situasjonen viser en økende tendens med stigende klassetrinn, mens mer forstyrrende klasseromsatferd holder seg relativt stabilt over klassetrinn. Mentalt fravær og uro i klasserommet forekommer like ofte blant jenter som blant gutter.
- **Utagerende atferd** er den andre vanligste formen for problematferd. Omfanget av fysisk utagering er høyest i 1.- 4. klasse, men viser deretter en synkende tendens med stigende klassetrinn. Fysisk utagering forekommer svært sjelden i videregående skoler. Omfanget av verbal utagering viser en klart stigende tendens fram til 10. klasse, for deretter å synke noe i videregående skole. Utagerende atferd forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Kjønnforskjellene øker noe med stigende klassetrinn.
- **Sosial isolasjon** er nesten like vanlig som utagerende atferd. Omfanget øker svakt med stigende klassetrinn. Ca 1/3 av elevene i et utvalg videregående skoler oppga at de svært ofte eller ofte føler seg ensomme, aleine, usikre og/eller deprimerte på skolen. Kjønnforskjellene er små fram til ca 14 års alder, men på høyere klassetrinn forekommer sosial isolasjon oftere blant jenter enn blant gutter.

- **Antisosial atferd** er den klart mest sjeldne, men mest alvorlige formen for problematferd i skolen. Omfanget av antisosiale handlinger som mobbing, hærverk, nasking, medbringelse av våpen, påvirkning av alkohol eller narkotiske stoffer er stabilt og lavt på alle klassetrinn. Antisosial atferd forekommer langt oftere blant gutter enn blant jenter (snitt 4:1). Kjønnforskjellene er noe mer markerte på høyere enn lavere klassetrinn.

Et marginalt antall førskolebarn og skoleelever utvikler alvorlige atferdsproblemer, dvs. et over tid vedvarende antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker eller dyr (Sørli 2000). Ca 1-2% av norske skoleelever kan ut fra lærer- og elevvurdert problematferd anslås til å være i relativt *høy risiko* for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Ca 3-5% kan antas å være i *moderat* risiko. Risikograppa antas å være noe større i bykommunene Oslo, Trondheim, Stavanger og Bergen.

Det å være gutt synes i noen tilfeller å representere en risikofaktor i seg selv, men individrelaterte faktorer som særlig øker sannsynligheten for utvikling av alvorlige atferdsproblemer er:

- Uvanlig høy grad av uro, impulsivitet, mangelfull selvkontroll og aggressivitet i førskolealder (antatt temperamentsrelatert faktor) og/eller et relativt stabilt og eksternalisert antisosialt atferdsmønster i grunnskolealder
- Kognitive problemer (svikt); særlig gjelder det svakere verbale ferdigheter samt mangelfulle ferdigheter i å planlegge og forutse reaksjoner på eller konsekvenser av egne handlinger
- Mangelfull sosial kompetanse og en fordreid måte å bearbeide og forholde seg til sosial informasjon. Dette inkluderer en tendens til å feilaktig fortolke andres atferd som negative intensjoner, til å misforstå sosiale interaksjoner og til å fokusere på aggressiv atferd hos andre.

Hyperaktivitet sammen med høy forekomst av utagerende (aggressiv) atferd i førskolealder og/eller et antisosialt atferdsmønster i grunnskolealder er den enkeltfaktoren som best kan predikere alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming i ungdoms- og tidlig voksen alder. Høy forekomst av slik risikoatferd er i mange av de vanskeligste eller mest belastede tilfellene observert helt ned i 3-4 års alderen (Smith m.fl.1995).

Longitudinelle studier viser at en kan regne med at mellom 30-50% av gruppa elever som tidlig viser omfattende utagering og antisosial atferd, med høy sannsynlighet vil ha utviklet et eskalerende atferdsmønster preget av vold, alvorlig kriminalitet, rusmisbruk samt sosial, akademisk og yrkesmessig tilkortkomming (noen også behandlingskrevende

psykiatriske problemer) i eldre ungdomsalder og yngre voksenalder (DiLalla & Gottesman 1989, Loeber 1990, LeBlanck m.fl. 1991, Kazdin 1995, 1997, Rutter m.fl. 1998). De øvrige 50-70% klarer seg langt bedre, selv om mange vil fortsette å ha visse tilpasnings- og mestringsproblemer som voksne. Prognosene for de som først begynner å vise et antisosialt atferdsmønster i 12-14 års alderen (seinstart-mønster, late onset), er bedre enn for de som har et tidligstart-mønster (early onset).

Det er imidlertid vesentlig å understreke at det ikke er én bestemt årsak til at noen barn utvikler atferdsproblemer *eller* utelukkende slike individuelle kjennetegn som skiller antisosiale barn fra andre. Per i dag er vi ikke i stand til å predikere med stor sikkerhet hvilke barn som vil utvikle alvorlige atferdsproblemer. Med utgangspunkt i den internasjonale forskningsbaserte kunnskapen kan en konkludere med at barn og unge i høy risiko vanligvis kjennetegnes av *ekstreme skårer langs et sett av ulike individuelle, relasjonelle og kontekstuelle dimensjoner*. Det avgjørende synes å være kombinasjonen og samspillet mellom:

- Individuell sårbarhet og motstandsdyktighet hos barnet
- Eksponering for få eller flere risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i barnets nære oppvekst- og læringsmiljøer, dvs. i hjem og skole.

For nærmere redegjørelse av sentrale risikofaktorer i hjem, skole og lokalmiljø, henvises det til Sørli (2000).

3.2 Perspektivendringer i forebyggingsforskningen de siste 10-15 årene

Gjennomgang av internasjonal forebyggingsforskning viser at det har vært to hovedtrender i løpet av de siste 10-15 årene (Sørli 2000). Den ene involverer et skifte i kunnskapen om hvilke individuelle faktorer som er viktige i utvikling og moderering av atferdsproblemer. Den andre involverer økt fokus på sentrale faktorer utenfor individet. Mange forebyggende tiltak er iverksatt med det håp at økt kunnskap og innsikt hos barn og unge ville endre deres atferd. Slike kognitivt rettede tiltak har (gitt alene) ikke vært effektive verken i forebygging av alvorlig atferdsproblematikk, AIDS o.a. kjønnssykdommer, stoffmisbruk, uønsket graviditet eller i helsefremmende arbeid (Durlak 1995). Kognitive metoder som legger hovedvekt på kunnskap, informasjon og forståelse er m.a.o. ofte utilstrekkelige når målet er atferdsendring.

Forskere har derfor de siste årene vendt oppmerksomheten vekk fra informasjons- og holdningrettede programmer og over på ferdighetstrening. Noen av de ferdighetene som

er blitt mest fokusert er kommunikasjons-, selvkontroll- og selvhevdelsesferdigheter samt ferdigheter i beslutnings- eller valgtaking og målsetting. De fleste tiltaksmodeller med dokumenterte positive effekter fra 1990-tallet og siste del av 1980-tallet, har eksplisitt fokusert de aktuelle barnas og ungdommenes sosiale kompetanse og inkluderer sosial ferdighetstrening med repeterende instruksjoner, modellering, atferdsforsterkning og tilbakemelding inntil mestring er oppnådd.

Tiltak som bare fokuserer individrelaterte faktorer har imidlertid vist seg å ha klare begrensninger i forebygging av alvorlige atferdsproblemer. Det andre skiftet i forskningen og intervensjonene er knyttet til dette faktum og impliserer et utvidet perspektiv. Fokus i tiltaksforskning og -utvikling har derfor gradvis dreid seg fra individuelle mot kontekstuelle faktorer. Foreldre, venner, aspekter ved skole- og klassemiljøene, media og sosiale normer er faktorer som vies oppmerksomhet. Både når det gjelder rusmisbruk, antisosial atferd, vold, alvorlig kriminalitet, skolefaglig og sosial tilkortkomning er det identifisert risikofaktorer på disse kontekstuelle eller miljørelaterte områdene som øker sannsynligheten for problemutvikling hos barn og unge. Erfaringene er at dersom atferdsproblemer signifikant skal kunne forebygges og reduseres, vil det oftest være påkrevet med endring eller moderering av kontekstuelle risikofaktorer i barns nære oppvekst- og læringsmiljøer (særlig i hjem og skole) (eks. Hawkins m.fl. 1988, Gottfredsson 1990, Henggeler m.fl. 1992, 1998, Patterson m.fl. 1993, O'Donnell m.fl. 1995, Webster-Stratton 1997).

3.3 Slående misforhold mellom problem og tiltak

Atferdsproblemer blant barn og unge er et multideterminert fenomen. En rekke momenter både av individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn. Resultater fra nyere internasjonal tiltaksevaluering viser at dersom alvorlige atferdsproblemer skal kunne forebygges, er det avgjørende at denne kompleksiteten i problembildet tas særskilt hensyn til i utformingen av tiltak. Mye tyder på at vi hittil har undervurdert eller ignorert kompleksiteten, så vel i skolen, hjelpeapparatet, rettsvesenet, politiske fora som i den offentlige debatt (Sørli 2000).

Det er både nasjonalt og internasjonalt et slående misforhold mellom de "smalsporede" og ensidig individrettede tiltakene som vanligvis foreslås og iverksettes i skole og hjelpeapparat, og det problemkomplekset tiltakene er ment å avhjelpe. "Smalsporede" tiltak (dvs. tiltak som bare fokuserer en liten og/eller lite sentral del av problembildet) har i beste fall vist seg å ha liten eller ingen positiv effekt, og i værste fall

skadelige eller problemforsterkende effekter. Eksempler på "smalsporede" tiltak med påvist liten, ingen eller skadelig effekt på alvorlige atferdsproblemer er gjensitting, utvisning, ekstralekser, sikkerhetsvakter i skolegården, individualterapi, institusjonsplassering, tilsynsfører, spesialundervisning, relasjonsorientert miljøterapi, fysisk straff, tradisjonelt "gatehjørne-arbeid", "skrem-dem-snille-strategier", og individuell støttekontakt basert på "nær-relasjons strategier" m.v. (Safer 1982, Greenwood & Ziming 1983, Rabkin 1987, Kazdin 1987, Henggeler 1989, Andrews m.fl. 1990, Dryfoos 1990, McCord & Tremblay 1992, Mathisen 1995). Når det gjelder forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer, er det et faktum at det ikke finnes enkle og kjappe løsninger. Det finnes heller ikke én bestemt "vidunderkur", tiltaksmodell, behandling, strategi eller metode som kan forebygge eller hemme utviklingen av alvorlige atferdsproblemer 100%.

Det er klare empiriske indikasjoner på at de tiltakene som har hatt størst effekt, og som dermed framstår som de mest lovende, er bredspektrede tiltak hvor både innholdskomponentene, dimensjoneringen og organiseringen er søkt tilpasset det eksisterende forskningsbaserte kunnskapsbildet (Hawkins m.fl. 1992, Dodge & Schwarz 1997, Wassermann & Miller 1997, Dusenbury m.fl. 1997, Sørli 2000). Hovedregelen synes, forenklet uttrykt, å være: Jo mer sentrale og jo flere deler av problemkomplekset som tiltakene rettes inn mot, jo større og mer varige er effektene. Det at tiltakene ikke tilpasses den kunnskapen vi i dag har om de alvorlige atferdsproblemenes komplekse natur, synes med andre ord å representere et hovedproblem.

3.4 Skolebaserte tiltak er lovende, men effektene varierer

I forskningsbaserte skoletiltak av så vel primær- som sekundærforebyggende karakter, er det gjennomgående oppnådd signifikant, positivt og relativt stort utbytte eller effekt på elevers problematferd og sosiale kompetanse (bl.a. Durlak m.fl. 1993,1994). Det er klare indikasjoner på at skolen er en viktig og godt egnet arena for forebygging av atferdsproblemer (Rutter m.fl. 1998, Ogden 1999). Foreløpig framstår imidlertid normalskolen som en relativt passiv og lite påaktet tiltaksarena (Sørli 2000).

De mest positive og overraskende resultatene fra skolebaserte tiltak i skolen, er de man har oppnådd i forhold til moderering av alvorlig eksternalisert problematferd. Selv om alvorlige atferdsproblemer, til forskjell fra de mer høyfrekvente formene for problematferd, sjelden synes å ha sitt direkte utspring i skolen, viser resultater fra kontrollerte tiltaksevalueringer og metaanalyser i utlandet at utagerende og antisosial atferd både kan

forebygges og modereres relativt effektivt via systematiske innsatser i skolen (Durlak 1995; Sørli 2000).

Skolebaserte intervensjoner har også gitt positive, men mer moderate resultater i forhold til reduksjon av alvorlig internalisert problematferd (f.eks. depresjon, angst), dårlige jevnalderrelasjoner, skolefaglig tilkortkomning og multiple funksjonsproblemer. Det er også påvist at systematiske og virkningsfulle innsatser i skolen ofte har både en problemreducerende og kompetansefremmende effekt. Slik dobbelteffekt antas å ha en vesentlig preventiv betydning.

Selv om skolebaserte tiltak er framhevet som meget lovende, er det vesentlig å understreke at dette ikke gjelder alle typer tiltak i skolen. Effektene varierer og avhenger såvel av tiltakenes endringsfokus, hvilken problemtype det er snakk om, hvilke strategier eller metoder som benyttes, organisering og implementeringsgrad. Skolebaserte tiltaksmodeller kan både i et historisk perspektiv, etter primært endringsfokus og utfra bruksomfang og effekt, kategoriseres og rangeres i tre hovedtyper (Sørli 2000.):

- Elevsentrerte tiltak
- Skole- og klassesentrerte tiltak
- Multisentrerte tiltak

Tiltak der man har forsøkt å forebygge eller redusere atferdsproblemer ved å påvirke elevenes atferd og kompetanse på ulike måter, såkalte individrettede eller elevsentrerte tiltaksmodeller, har vært den mest dominerende formen i skoleverket som ellers i hjelpeapparatet. Tiltak der man indirekte har forsøkt å påvirke elevenes atferd og mestring ved å endre kontekstuelle og relasjonelle forhold i skolen, er en sjeldnere anvendt strategi (f.eks. restrukturering av klasseromsundervisning og regler). I tiltaksarbeidet i skolen framstår m.a.o. lærere og skoleledere foreløpig som en noe ignorert målgruppe.

Selv om innsatsbildet både nasjonalt og internasjonalt fortsatt domineres av et relativt ensidig fokus på individrelaterte risikofaktorer og elevsentrerte tiltak, er det tendenser til at dette er i ferd med å endre seg. I løpet av 1990-tallet har ulike typer av skole- og klassesentrerte tiltak og multisentrerte tiltak blitt mer vanlige. Lovende resultater er rapportert både i elevsentrerte, skole- og klassesentrerte og multisentrerte tiltaksmodeller, men ikke alle typer tiltak innenfor disse tre hovedmodellene er like virksomme.

3.5 Lovende elevsentrerte tiltaksmodeller

Av individ- eller elevsentrerte tiltak (både av primær- og sekundærforebyggende art) for å forebygge/moderere atferdsproblemer i skolen er a) sosial kompetanseutvikling og b) spesialundervisning de mest brukte strategiene.

3.5.1 Sosial kompetanseutvikling

Blant de elevsentrerte tiltaksmodellene er eksplisitt atferdsrettede og kognitive-atferdsrettede endringsstrategier de som har gitt best resultater. Følgende strategi utpeker seg som den aller mest lovende: *Sosial kompetanseutvikling med vekt på ferdighetstrening* (fremming av empati, selvhevdelse, selvkontroll, ansvar og samarbeid, dvs. et bredt spekter av sosiale ferdigheter både overfor jevnaldrende og voksne) *i kombinasjon med atferdskorrigerende metoder* (Sørli 2000). Langtidseffektene av sosiale kompetanseutviklingstiltak overfor høyrisikogrupper er også lovende, men det empiriske grunnlaget er for tiden såpass mangelfullt at det ikke kan trekkes sikre konklusjoner.

Det er rapportert om gode resultater av sosiale kompetansestyrkingstiltak både på barne- og ungdomstrinnet og i den videregående skole. Slike tiltak må imidlertid være systematiske for å ha noen effekt. Hvor godt tiltakene metodisk er tilpasset elevenes alders- og modenhetsnivå, synes også viktig for utbyttet. Erfaringene er at eldre barn synes å tjene mer på tiltak for fremming av sosial kompetanse enn yngre barn. En forklaring på at det er oppnådd dårligere resultater blant yngre enn blant eldre barn, kan være at man foreløpig har lagt for stor vekt på kognitive og verbale tilnærminger (Singer & Singer 1983, Webster-Stratton 1991). Det er påvist positive effekter både av klassebaserte, smågruppebaserte og individuelle tiltak av sosialt kompetansefremmende art. Klassebaserte tiltak framstår imidlertid som de klart mest lovende. Gjennom klassebaserte tiltak unngås resultathemmende stigmatiseringseffekter som gruppe- og individtiltak ofte har vist seg å ha. Det er videre oppnådd størst generaliseringseffekter og langtidseffekter i tiltak der det er anvendt multiple strategier for å fremme elevens sosiale ferdigheter og kunnskap. "Tren og håp" er den minst effektive strategien (DuPaul & Eckert 1994).

Erfaringene fra slike elevsentrerte tiltak indikerer at atferdsproblematikk i stor grad er et lærings- og kompetanserelatert fenomen. Forebygging og reduksjon av problematferd blant barn og unge er følgelig et område der pedagogenes kompetanse bør være særdeles egnet og verdifull.

Det foreliggende dokumentasjonsmaterialet gir grunnlag for å konkludere med at systematisk sosial kompetanseutvikling og atferdskorrigerende metoder framstår som

kritiske innholdskomponenter i tiltak for forebygging og reduksjon av problematferd. Resultatene fra sosialt kompetansefremmende tiltak indikerer at dersom man ønsker å gjøre noe med atferdsproblemer blant barn og unge, bør trolig *et hvert tiltak* inneholde en komponent som eksplisitt rettes mot barnas eller ungdommens sosiale ferdigheter, deres atferd og forståelse av hvordan egne handlinger påvirker og påvirkes av andre. Allensworth (1993, s. 17) sier at:

Acquisition of basic skills at appropriate ages appears to be a primary component of all prevention.

Konklusjonen støttes av internasjonalt anerkjente forskere med bred kunnskap om familiebaserte og multisystemiske intervensjoner, deriblant Patterson m.fl. (1992).

For elever med de alvorligste atferdsproblemene, har imidlertid sosiale kompetanseutviklingstiltak gjennomgående hatt små til moderate effekter. Når det gjelder høyrisikoelever representerer tiltak med et primært elevsentrert endringsfokus oftest en for smalsporet tiltaksstrategi.

3.5.2 *Spesialundervisning*

Til tross for at spesialundervisning er den klart vanligste formen for tiltak i skolen, finnes det per dags dato ingen publiserte evalueringsstudier hvor effektene av slike tiltak i Norge er undersøkt på en eksplisitt og forskningsmessig holdbar måte. Det er følgelig et stort og umiddelbart behov for ressurser til iverksetting av spesialpedagogiske effektstudier (Sørli 2000).

I en metaanalyse hvor effekter av spesialundervisningstiltak er studert på tvers av 723 engelskpubliserte kontrollerte studier, konkluderer man med at slike tiltak generelt kan ha fra liten til moderat effekt på elevers skolefaglige prestasjoner (Kavale 1990). Resultater fra studier der man har undersøkt ulike problemgruppers utbytte av innholdsmessig sett ulike spesialundervisningstiltak, er imidlertid tvetydige (Kavale 1990, Hegarty 1993). Særlig er det grunn til å stille spørsmålstegn ved om spesialundervisning er et egnet tiltak i forhold til forebygging og reduksjon av atferdsproblemer (Ogden 1999). Effekter av tilrettelagt undervisning (primært i basisfag) overfor enkeltelever eller grupper av elever med atferdsproblemer, er relativt nedslående i de få kontrollerte studiene som er gjennomført i utlandet. Så langt synes det ikke å være registrert signifikante kryseffekter verken på moderate eller alvorlige atferdsproblemer (Greenberg m.fl. 1995). Kryseffekt

vil si at et tiltak har effekt på flere faktorer samtidig (f.eks. både på skolefaglig kompetanse og problematferd). Dette indikerer at tradisjonelle spesialundervisningstiltak kan representere en sentral, men likevel høyst utilstrekkelig innsatsfaktor i forebygging og moderering av så vel alvorlig som mindre alvorlige problematferd. Inntil flere effektstudier og metaanalyser foreligger, kan likevel sikre konklusjoner ikke trekkes.

3.6 Lovende skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller

Visse typer av skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller framstår som lovende både i forhold til forebygging og reduksjon av moderat og alvorlig problematferd, skolefaglig tilkortkomning, skulk, dropout og mistrivsel. Slike ikke-segregerende tiltak har gitt fra moderate til betydelige positive effekter både i barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Foreløpig er det noe usikkert i hvilken grad slike tiltak (som de elevsentrerte tiltakene) også er effektive i forhold til forebygging av seinere alvorlig kriminalitet og rusmisbruk.

De positive resultatene som er oppnådd i forskningsbaserte skole- og klassekontekstuelle rettede tiltak indikerer at atferdsproblematikk blant barn og unge ikke bare er relatert til individuelle forhold og kvalitative forhold i familiekonteksten, men også kan være knyttet til kvaliteten, strukturen og innholdet i de faglige og sosiale læringsbetingelsene i skolen. Noen elever reagerer med problematferd når de opplever at lærings- og utviklingsmiljøet i skolen er ugunstig for dem, slik man vet at barn også gjør når forholdene i hjemmet ikke i tilstrekkelig grad tilfredsstillende og støtter deres behov og utvikling.

Særlig det interaksjonelle forholdet mellom elevene i klassen og mellom den enkelte elev og lærerne, har betydning for elevenes atferd (dvs. de sosiale aspektene ved livet i klasserommet). Hvordan lærere forholder seg til og samspiller på det mellommenneskelige og personlige plan med elevene sine (særlig på høyre klasstrinn) og hvordan elevmiljøet i klassen er, er påvist å ha en direkte innvirkning på hvordan elever oppfører seg (Sørli 2000).

Evalueringer av kontekstrettede tiltak i skolen har også vist at lærerens undervisningspraksis i klassen direkte påvirker elevenes holdninger, trivsel og atferd - og ikke indirekte via skolefaglig mestring, slik vi tidligere har trodd. Det å gjøre det faglig dårlig på skolen er m.a.o. sjelden hovedgrunnen til at elever viser problematferd på skolen.

De skole- og klassesentrerte tiltaksmodellene som framstår som de mest lovende, er i følge Sørлие (2000) de hvor det er oppnådd positiv og til dels betydelig atferdsendring hos elever ved:

- Moderering/restrukturering av lærerens undervisningspraksis i klasserommet (f.eks. proaktiv klasseledelse, interaktiv undervisning, samarbeidslæring)
- Endring av skolens praksis overfor elever som viser problematferd (holdninger, kompetanse, forståelse, handlingsstrategier)
- Større regelklarhet både m.h.t. prososial og uønsket atferd og mer konsistent regelhåndhevelse i skolemiljøet generelt (dvs. klare konsekvenser og prosedyrer ved brudd på skolens normer og regler).

Konklusjonen er at visse former for skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller framstår som meget lovende og i større grad bør prøves ut også i vårt land. Samtidig er det imidlertid grunn til å anta at slike kontekstrettede tiltak aleine, på samme måten som elevsentrerte tiltak, kan representere en noe for "smalsporet" innsats overfor gruppa med de alvorligste atferdsproblemene.

3.7 Lovende multisentrerte tiltaksmodeller

Forskningsresultater fra skoleforankrede multisentrerte tiltaksmodeller har vist at slike tiltak kan ha betydelig positiv effekt på alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning hos høyrisikoelever, både på kortere og lengre sikt (Sørлие 2000). Alternative skoler i Norge er ett eksempel på lovende multisentrerte tiltak (Sørлие 1999).

Felles for multisentrerte tiltaksmodeller er at man inkorporerer flere strategier og tiltakskomponenter for å influere positivt både på elevene, deres familie og skoletilbudet samtidig. I enkelte multitiltak har skolebasert samlokalisering, samordning og effektivisering av kommunale hjelpetjenester vært det sentrale fokus. Effektene av slike tverretatlige samordningstiltak synes lovende, men dokumentasjonsgrunnlaget er foreløpig for spinkelt til at konklusjoner kan trekkes. De fleste multisentrerte tiltak har vært rettet mot definerte høyrisikogrupper av barn og unge. Slike kombitiltak er altså vanligvis iverksatt som sekundærforebyggende tiltak overfor enkeltelever eller mindre grupper av særskilt vanskelige barn eller unge, og de har ofte blitt organisert som segregerte smågruppetiltak i eller utenfor normalskolen. I utlandet finnes det også enkelte eksempler på at multisentrerte tiltak med hell er organisert som en generell og integrert modell i

normalskolen (f.eks. "The Seattle Social Development Project", Hawkins & Lam 1987, Hawkins m.fl. 1987, 1988, 1991, 1992, O'Donnell m.fl. 1995).

Tiltakskomponenten i multisentrerte tiltaksmodeller rettet mot foreldrene/foresatte til høyrisiko elever, innbefatter systematisk foreldreferdighetstrening, der prososial og ikke-aggressiv oppdragelse, grensesetting og problemløsning særlig fokuseres. Et nært, fleksibelt og positivt skole-hjem samarbeid vektlegges. Tiltakskomponenten rettet mot ungdommene (barna) vektlegger vanligvis kognitive metoder for kompetansefremming og atferdsendring (holdninger til rusmisbruk, kriminalitet o.a. normbrudd, problem- og konfliktløsning og sosial kompetanseutvikling vektlegges i særlig grad). Med unntak av i alternative skoler synes imidlertid konkret eller praktisk ferdighetstrening foreløpig å ha blitt overraskende lite vektlagt i slike kombitiltak. Utformingen av og innholdet i den skolerettede tiltakskomponenten varierer. For eksempel kan en slik komponent innbefatte proaktiv klasseledelse, interaktiv læring og samarbeidslæring. I andre tilfeller gis elevene et heldags alternativt opplæringstilbud (fysisk segregert fra elevenes ordinærskole), som kan innbefatte individuelt tilpasset undervisning i basisfag, arbeidslivstrening, sosial kompetanseutvikling, nøye oppfølging av den enkelte og klar grensesetting i kombinasjon med en utvidet og relasjonsorientert lærerrolle. Systematisk endring av undervisningspraksisen innenfor normalskolen er for tiden en relativt lite utprøvd strategi i multisentrerte tiltaksmodeller.

Skolebaserte og familiebaserte tiltaksmodeller (f.eks. "Parent Management Training") med et multimodalt og multisystemisk design (dvs multisentrerte tiltak) framstår som de aller mest lovende av de tiltaksmodellene vi i dag har kjennskap til (Hawkins m.fl. 1992, Dodge & Schwarz 1997, Wassermann & Miller 1997, Rutter m.fl. 1998, Sørli 2000). Med multimodalt menes bredspektrede tiltaksmodeller med spesifikke moduler eller innholdskomponenter for å påvirke flere av de faktorene som har vist seg å henge sammen med alvorlige atferdsproblemer. Med multisystemisk menes miljøovergripende tiltaksmodeller med parallelle moduler for å oppnå endringer både hos eleven, i skolen og i hjemmet (vil ofte kreve tverretattlig samarbeid og ressursamordning).

Familiebaserte multisentrerte tiltaksmodeller er vesentlig bedre underbygget og utprøvd enn skolebaserte modeller, men det er likevel empirisk grunnlag for å framheve skolebaserte multisentrerte tiltaksmodeller som meget lovende, og at bredspektrede tiltak generelt framstår som langt mer effektive enn smale tiltak. Utvikling og utprøving av multisentrerte tiltaksmodeller med basis i skolen bør iverksettes i et mindre utvalg norsk skoler.

3.8 Segregerte eller integrerte tiltaksmodeller?

Når det gjelder spørsmålet om segregerte eller integrerte tiltak, gir forskningsresultater klare indikasjoner på at smågruppe-organiserte tiltak for homogene grupper av høyrisikoungdom generelt er en meget risikofylt strategi å benytte, enten tiltakene er organisert innenfor eller utenfor skolen (Sørli 2000). Slike tiltak er i en rekke studier påvist å kunne ha betydelige negative effekter (atferdsproblemer forverres) (eks. Wolf m.fl. 1987, Hawkins m.fl. 1988, Loeber 1990). Gottfredson (1990, s. 249) hevder at et bedre alternativ enn såkalte segregeringstiltak er å "implement instructional practices in mainstream classes to provide greater opportunity for involvement, learning and success for low-achieving students". Hun sier også at

...restructuring the school and classroom environment is more likely to change the students experiences, behaviors, and attitudes necessary for reducing delinquent behavior than providing more services to individuals... (1990, s. 249).

Tiltak som gis innenfor rammen av den ordinære skolen, den vanlige undervisningen og klasseromskonteksten framstår som den mest hensiktsmessige og minst risikofylte strategien. Dersom segregerte gruppetiltak skal kunne gi positive og signifikante langtidseffekter for høyrisikoelever, må både gruppestørrelsen og særskilte risikovurderinger ved gruppesammensetningen vies særdeles stor oppmerksomhet (Sørli 1999).

3.9 Liten erfaring med forebygging av høyfrekvent problematferd i skolen

Til forskjell fra forebygging av alvorlige atferdsproblemer synes forebygging av de mest høyfrekvente og miljøforstyrrende, men mindre alvorlige formene for problematferd i skolen å være et "sort hull" i det internasjonale kunnskapsbildet. Særlig gjelder dette forebygging og reduksjon av klasseromsrelatert problematferd (lærings- og undervisningshemmende atferd).

I gjennomgangen av forskningsbaserte skole- og barnehagebaserte tiltak ble det kun funnet ett eksempel på en kontrollert tiltaksstudie av nyere dato der hovedfokuset var på mindre alvorlig problematferd i skolen (Sørli 2000). Hvordan høyfrekvent problematferd best kan forebygges, vet vi m.a.o. svært lite om. Dette kunnskapshullet er overraskende sett i forhold til at slik atferd synes å skape langt flere problemer og utfordringer i det daglige skolemiljøet enn de lavfrekvente og alvorlige atferdsproblemene. Nyere norsk forskning

har vist at lærings- og undervisningshemmende atferd er mer systematisk og langt sterkere knyttet til de faglige og sosiale læringsbetingelsene i skolen (klassen) enn både utagerende atferd, antisosial atferd og sosial isolasjon, og må følgelig antas å være lettere å gjøre noe med (Ogden 1998, Sørli & Nordahl 1998, Sørli 1999). Det er rimelig grunn til å anta at systematisk arbeid i skolen med forebygging og reduksjon av mindre alvorlig problematferd kan ha en vesentlig preventiv effekt også på utviklingen av mer alvorlige atferdsproblemer. Systematiske modellforsøk med og evaluering av mindre kostnads- og ressurskrevende "lav-terskel-tiltak" for forebygging/moderering av mindre alvorlig problematferd i skolen utpeker seg således også som et innsatsområde som bør gis betydelig plass i de kommende årene.

3.10 Oppsummering

Gjennomgang av nyere internasjonal og nasjonal forskningslitteratur viser at det er rimelig konsensus blant forskerne om at følgende forhold er *særlig* viktige i forebygging av alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000).

- Alvorlige atferdsproblemer, herunder et sementert kriminelt atferdsmønster, kan forebygges og behandles mer effektivt enn i dag. Forbedringspotensialet i praksisfeltene (herunder skolen) er m.a.o. stort. Effektive tiltak for forebygging/moderering av alvorlige atferdsproblemer må ha en klar empirisk-teoretisk forankring og krever fagfolk med særskilt kompetanse i atferdsproblematikk og systematisk arbeid.
- Enkelte skolebaserte tiltaksmodeller både av primær- og sekundærforebyggende art er blant de mest lovende. Man bør ikke lenger fokusere forebygging av alvorlige atferdsproblemer uten at kvaliteten på skolens sosiale og faglige tilbud tas i betraktning.
- Skolen bør ha en langt mer sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet enn den har i dag. Karakteristika ved trygge, utviklingsfremmende og velordnede skoler er godt definerte og dokumenterte. Dette dreier seg om skoler som investerer mye i sosialt og faglig utbytte både for elever og personalet. Slike skoler kjennetegnes bl.a. av en sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent regelhåndhevelse, skoleomfattende handlingsplan for forebygging og takling av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutningstaking, positive klassemiljøer, relasjonsfremmende klasseledelse og stor voksentetthet.
- Tiltak bør ha et multikomponent design, og i de alvorligste tilfellene også et multisystemisk design, fordi det ikke er én faktor eller én kontekst som utpeker seg som den ene avgjørende. Smale tiltak som bare fokuserer en avgrenset del av

problemkomplekset, har i beste fall små eller ingen effekter og i verste fall skadelige effekter. Tiltak som reduserer (modererer) flere risikofaktorer både på individ- og kontekstnivå (barn/ungdom, skole, hjem), er de mest virksomme.

- Forskningsbasert evaluering og systematisk modellutprøving er kritiske innsatsfaktorer i utviklingen av resultat- og kostnadseffektive tiltak.
- Tiltak bør som hovedregel gis og organiseres innenfor barns og unges normale oppvekst- og læringsmiljøer. Tiltak for homogene grupper av sterkt belastede og alvorlig atferdsvanskelige barn og unge bør så langt som mulig unngås, da slike tiltak er påvist å ofte ha problemforsterkende effekter. I tilfeller hvor behovet for skjerming er stort, vil imidlertid segregerte tiltak være påkrevet.
- Tiltak bør rettes mot kontekstuell endring heller enn mot individuell endring, og da særlig mot forbedring av oppvekstbetingelser i hjemmet og normalskolens undervisningstilbud til elever med atferds- og tilkorkommingsproblemer.
- Intensive tiltak og personsentrert planlegging av tiltak synes også å være sentrale faktorer i effektivt arbeid med høyrisikobarn.
- På hvilket tidspunkt det er mest hensiktsmessig å iverksette tiltak er usikkert, men trolig har tiltak størst potensiell virkning dersom de iverksettes før eller så tidlig som mulig når det observeres at et antisosialt atferdsmønster kan være under utvikling.
- Positive effekter har ofte en tendens til å avta etter at tiltaket stopper. Kontinuitet i arbeidet og "dosepregede" intervensjonsmodeller antas derfor å være viktig.
- Høy tiltaksintegritet og implementeringsgrad må tillegges stor vekt, da dårlig planlagte og bare delvis gjennomførte tiltak ofte har vist seg å føre til økte i stedet for reduserte problemer hos elevene.
- Det bør satser mer målbevisst på tiltaksmodeller, metoder og strategier som har påviselige positive og signifikante effekter på forekomst og utvikling av antisosial atferd, vold, rusmisbruk og alvorlig kriminalitet.
- Man bør unngå å etablere, bygge ned eller foreta radikale forbedringer av tiltak, metoder og strategier som er påvist eller som viser seg å ha små, ingen eller skadelige virkninger.

4 Vurdering av utvalgte program og tiltak

I dette kapitlet presenteres faggruppas gjennomgang og tilrådninger for de 25 programmene og tiltakene som har blitt vurdert. De representer et utsnitt av programmer og tiltak som er utarbeidet for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse i norske skoler. Kriteriene som er lagt til grunn for utvelgelsen av programmene som presenteres her, er beskrevet tidligere i punkt 1.4. Materialet dekker hele skoleløpet fra grunnskolens småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn til videregående skole.

Gjennomgangen av hvert enkelt program følger en felles mal. Malen bygger på vurderingskriteriene som det er gjort rede for i punkt 1.5. I tillegg blir det gitt informasjon om hvilke skoleslag og klassetrinn som programmet eller tiltaket er rettet inn mot. Videre blir det gitt opplysninger om hvem som står bak utgivelsen av programmet og om det materiellet som er tilgjengelig for bruk i skolen. Gjennomgangen inneholder også en angivelse av hvor lang tid en antar at det vil ta å gjennomføre undervisningsprogrammet eller tiltaket.

Referanseliste over programmene faggruppa har gjennomgått, følger som vedlegg til rapporten. Lista angir det konkrete materialet som er lagt til grunn for vurderingene. Referanseliste over de programmene faggruppa har fått tilsendt, men som ikke er gjennomgått, følger også som eget vedlegg.

4.1 13-18 Alkohol er ikke noe for barn

Tittel	13-18 ALKOHOL ER IKKE NOE FOR BARN
Hovedfokus	Redusere alkoholforbruk blant unge og utsette debutalderen
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminere foreldrene som "alkoholkilde" for de unge - Få ned alkoholforbruket - Få i gang samtale mellom foreldre og barn om ungdom og alkohol
Skoleslag	Grunnskolen
Klassetrinn	8. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Rusmiddeldirektoratet
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Lærerveiledning - Foreldrehefte - Elevhefte
Tidsbruk	2 timer
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Først skal det arrangeres et foreldremøte. Med utgangspunkt i en serie lysark skal foreldrene bli enige om felles regler for elevene i klassen. Dette skal drøftes hjemme hos den enkelte. Læreren skal deretter drøfte de samme temaene med elevene i en dobbeltime.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert
Implementering	Ikke noen felles strategi
Spredning	Ukjent
Evaluerings	<p><i>Design</i></p> <p>Det foreligger en evaluering av tiltakspakken utført ved J.T. Holsts institutt for ernæringsforskning, Universitet i Oslo. Ti intervensjonsskoler og ti kontrollskoler i Aust-Agder og Nord-Trøndelag ble plukket ut. Et spørreskjema om alkohol og alkoholrelaterte vaner ble utviklet. Målet var å se om det kunne måles noen effekt av undervisningsopplegget. Undersøkelser ble gjennomført både før og etter undervisningsopplegget.</p> <p><i>Resultater</i></p> <p>Intervensjonselevne hadde en positiv vurdering av opplegget, mange hadde samtalt med foreldrene om bruk av alkohol. Deler av målsettingen var dermed oppnådd. Videre har undervisningsopplegget bidratt til å stabilisere alkoholbruken på kort sikt. Likevel kan det ikke måles noen effekt når det gjelder å eliminere foreldrene som kilde til alkohol.</p>

Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> Undervisningspakken synes å ha gitt en viss kortsiktig effekt når det gjelder samtale mellom foreldre og barn om bruk av alkohol. Slik sett har opplegget kvaliteter ved seg som er oppmuntrende. Det er likevel liten grunn til å anta at tiltakspakker av denne typen har noen særlig målbar effekt over tid. Til det kreves en helt annen bredde, kontinuitet og oppfølging av det igangsatte arbeidet.</p> <p><i>Tilråding</i> Selv med de positive funn som er gjort når det gjelder korttidseffekt av tiltakspakken, kan faggruppa bare anbefale pakken brukt innenfor rammen av et mer omfattende opplegg.</p>
-------------------------------	---

4.2 Alternative skoler

Tittel	ALTERNATIVE SKOLER
Hovedfokus	Alternativt opplæringstilbud for elever i risiko for alvorlige atferdsproblemer og faglig tilkortkomning
Mål	<p>Elevene skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilegne seg sosiale ferdigheter for å kunne tilpasse seg de krav yrkes- og familieliv vil stille - tilegne seg teoretiske basiskunnskaper slik at de kan få vitnemål fra grunnskolen - unngå/komme seg ut av en begynnende karriere som kriminelle eller rusmisbrukere - styrke selvbildet og utvikle innsikt i egen situasjon - utvikle positiv innstilling til videre utdanning
Skoleslag	Ungdomsskole (enkelte alternative skoler også i videregående opplæring)
Klassetrinn	Elever primært i 8. – 10. klasse (også enkelte yngre og eldre elever) som har vist relativt omfattende atferdsproblemer, skolefaglige problemer, mistriivsel og konflikt med lærere i ordinær skole, og hvor normalskolens tiltak og mestringsstrategier ikke har hatt effekt.
Utgiver, forlag eller forfatter	Det foreligger flere hovedoppgaver, rapporter, forskningsstudier og artikler om alternative skoler i forskjellige kommuner i landet, skrevet av ulike forfattere. Opplæringstilbudet er også omtalt i Stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter.
Materiell	Ikke utviklet et fellesopplegg/program eller retningslinjer for alternative skoler. En rekke plan- og driftsdokumenter foreligger ved den enkelte alternative skole og det lokale skolekontor.
Tidsbruk	½ - 2½ år
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Alternative skoler kan variere både når det gjelder rekrutteringsgrunnlag, faglig, fysisk, praktisk innhold, kvalitet og utforming, men følgende synes typisk: Organisert som små (8-9 elever), frivillige, fleksible, kommunale eller interkommunale heldags opplæringstilbud (elevene bor hjemme), men fysisk beliggende i egne lokaler utenfor normalskolens område. Tilføyelse: Det er vanlig å skille mellom alternative skoler og alternative klasser. Alternative klasser (også kalt BTG-klasser) er vanligvis organisert som et mer midlertidig tiltak ved enkeltskoler, og med en mer situasjonsbetinget og tilfeldig plan, struktur og praksis. Per i dag er det et noe uklart skille mellom kommunale spesialskoler for elever med sosioemosjonelle vansker og alternative skoler. Til forskjell fra spesialskoler kan en ordinær skole ikke overføre en elev til en alternativ skole. Eleven og foresatte søker frivillig om plass.</p> <p>Administrativt og økonomisk er alternative skoler underlagt skolesjefen (med status som prosjekt eller egen avdeling). Flere har daglig leder, eget budsjett og økonomisk støtte fra barnevernet. Personalet har oftest stor innflytelse på innhold og gruppesammensetning. Det er variasjoner mellom skolene når det</p>

	<p>gjelder pedagogisk forankring, utforming, struktur og kvalitet. Enkelte skoler har fritidstilbud (åpent også for andre unge). Elevene er vanligvis fortsatt innskrevet og får sitt vitnemål utskrevet fra hjemmeskolen, selv om de fullfører hele eller deler av ungdomstrinnet i alternativet. Sosiale læringsbetingelser, utvikling av elevenes sosiale kompetanse, klare regler som håndheves konsekvent, nært og omfattende samarbeid med foreldre, lokalmiljø og kommunale hjelpetjenester om den enkelte elev tillegges stor vekt. Individuelt tilpasset undervisning i tradisjonelle skolefag (ofte redusert pensum) hvor teori og praktiske aktiviteter kobles nært sammen. Utvidet lærerrolle og høy voksentetthet (2-3 ansatte på 8-9 elever). Individuell oppfølging under/etter fullført skolegang er vanlig. En alternativ skole mottar vanligvis elever fra 3-5 ordinære skoler (hjemmeskoler).</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	<p>Ofte uklart formulert for den enkelte skole, men tiltakenes prioriteringer, innholdskomponenter og praktiske utforming er i relativ overenskomst med forskningsbasert kunnskap om kontekstuelle og individuelle forhold av særlig betydning ved utvikling av alvorlige atferdsproblemer og sosial kompetanseutvikling.</p>
Implementering	<p>Varierer, synes ofte ikke å være formulert klare strategier for implementering i forkant av etablering. Oftest initiert av enkeltskoler eller lærere for a) å forsøke å gi atferdsvanskelige og skoletrøtte elever et mer egnet skoletilbud og/eller b) for å gjenopprette ro og orden i ordinær skole/klasse ved at "uromomenter" tilbys opplæring i eget tiltak. Oftest etablert som et prosjekt av begrenset varighet. Flere nedlagt etter 2-3 år, men mange har etter hvert fått en mer permanent status.</p>
Spredning	<p>Det eksisterer 50-60 alternative skoler rundt om i landet. Gir tilbud til ca 420 elever (70% gutter). Flest i byer/småbyer/kommuner med et innbyggertall mellom 10.000-49.000.</p>
Evaluerings	<p>Det foreligger ingen kontrollerte evalueringsstudier av alternative skoler i Norge. Derimot er det foretatt flere deskriptive studier, herunder oppfølgings- og etterundersøkelser av tidligere elever i alternative skoler. Disse gir indikasjoner om positivt utbytte for hoveddelen av elevene (både på kort og lang sikt). Studiene gir samlet sett indikasjoner om et tilbud med stor mening, men ofte for lite struktur, betydelig økning i skoletrivsel, betydelig nedgang i ugyldig fravær, redusert omfang av problematferd (både internalisert og eksternalisert), men ikke hos elever med etablert rusmisbruk og kriminell atferd, psykiatriske behandlingsbehov eller psykisk utviklingshemming. Videre indikasjoner om svakt forbedrede skolefaglige prestasjoner, men relativt få fullfører 3-årig ordinær videregående opplæring. Få blir arbeidsledige og avhengige av sosialstønad som eldre ungdom.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering:</i> Det kan på grunnlag av foreliggende empiri ikke trekkes sikre konklusjoner om de norske alternative skolenes effekt.</p> <p>Forskningsbaserte evalueringer i utlandet viser imidlertid at de alternative skolene som har hatt størst positiv effekt, preges av at de evner å tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse gjennom et eksepsjonelt sosialt</p>

	<p>støttende og praktisk orientert læringsmiljø, og at dette danner basisen for all annen læring og virksomhet. Nær kontakt med støttende, veiledende og forutsigbare lærere framheves som den aller mest kritiske faktoren. Det er påvist at en heterogen sammensetning av elevgruppa er kritisk for at det alternnative skoletilbudet skal få positive effekter. Kvaliteten på tilbudet til elevene og hvor systematisk undervisningen i de norske alternative skolene er, synes å variere. Noen alternativer kan se ut til å ha kapslet seg for mye inn eller blitt ”seg selv nok”. Andre har en mer utadrettet, strukturert, målstyrt og forbedringsorientert profil.</p> <p>Alternativer hvor normalskoler eller andre instanser henviser, overfører eller tvangsmessig plasser elever, og alternativer preget av straffende disiplineringsstrategier, har enten hatt ingen eller negative effekter på omfanget og utviklingen av atferdsproblemer. Alternative skoler er dårlig egnet for psykisk utviklingshemmede, psykiatrisk behandlingstrengende og elever med etablert rusmisbruk og alvorlig kriminalitet.</p> <p><i>Tilråding:</i> Ut fra norske og utenlandske forskningsresultater mener faggruppa det er grunnlag for å hevde at enkelte alternative skoletilbud synes å kunne være funksjonelle og virksomme tiltak for å forebygge/moderere alvorligere atferdsproblemer overfor for en marginal gruppe høyrisikoelever.</p> <p>Faggruppa mener det både er behov for og bør være rom for alternative skoler. De alternative skolenes eksistensberettigelse avhenger imidlertid av at det sikres høy kvalitet på tilbudet og en nøye tilpasning og fleksibilitet i forhold til hva den enkelte elev trenger av hjelp og støtte. På skolepolitisk nivå det er behov for en nærmere avklaring av de alternative skolenes plass og rolle innenfor rammen av den inkluderende skole for alle. For å unngå at de alternative skolene misbrukes av det ordinære skoleverket som ”soveputer” og lett tilgjengelige ”dumpingplasser” for vanskelig elever, tilrår faggruppa for øvrig:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et begrenset antall alternative skoler - Utvikling av kriterier/prosedyrer som sikrer et strengt inntakssystem og en balansert gruppesammensetning (grad av problembelastning og kulturell bakgrunn må nøye vurderes) <p>For å sikre den påkrevde kvalitet og videreutvikling av alternative skoletilbud tilrår også faggruppa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Igangsetting av forskningsbaserte evalueringsstudier der siktemålet både er nærmere avklaring av tiltakenes virkninger og av hvordan de alternative skolenes tilbud best bør utformes og organiseres <p>Selv om det er forskningsmessig grunnlag for å framheve at alternative skoletilbud under gitte betingelser og overfor enkelte elever framstår som meget lovende tiltak, bør det imidlertid ut fra den internasjonale kunnskapsstatus på feltet også understrekes at hovedinnsatsen i skoleverkets forebyggende arbeid primært bør rettes inn mot endringer og forbedringer i den ordinære undervisning og skolekontekst.</p>
--	---

4.3 Bak murene

Tittel	BAK MURENE
Hovedfokus	Fengsling, straff, kriminalomsorg
Mål	Opplæring for ungdom med vekt på <ul style="list-style-type: none"> - Faktisk kunnskap om hva som skjer etter at man er domfelt for et straffbart forhold - Gi innføring om fengselsvesenet - Peke på konsekvenser av kriminalitet - Skape holdninger som forebygger kriminalitet
Skoleslag	Ungdomsskolen og videregående opplæring
Klassetrinn	8. - 10. klasse, grunnkurs - VKII
Utgiver, forlag eller forfatter	Det Kriminalitetsforebyggende råd (på oppdrag fra Kriminalomsorgsavdelingen i Justis- og politidepartementet)
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Programperm - Video
Tidsbruk	Minimum 2 undervisningstimer
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Programperm som inneholder</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrunnelse for fengselsetatens kontakt med skolen, oppgaver og sentrale problemstillinger som må vurderes (f.eks. om elever skal få møte innsatte) - en redegjørelse for kriminalitetsforebyggende arbeid i skolen - hvordan fengselsvesenets informasjon faglig og praktisk innpasses i skolens øvrige arbeid - fem forslag til undervisningsopplegg i ordinære klasser (ledet av fengselsbetjenter), plan for elevbesøk i fengsel (alternativt video for ungdomsskoletrinnet) samt konkrete forslag til oppgaver til for- og etterarbeid i den enkelte skoleklasse <p>Det understrekes at det er opp til den enkelte betjent å bruke forslagene slik han/hun/de finner best. Kostnadsfritt for skoler.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Programmets forankring i kunnskap om utvikling av alvorlige atferdsproblemer er ikke redegjort for, men det er klargjort hvordan det kan relateres til læreplanverket for skolen og dets basis i en kartlegging av fengslenes kontakt med skoleverket (1998).
Implementering	Anstaltledelsen anbefales å delta i utvikling av mål, innhold og praktiske rammer for de lokale opplegg man vil tilby skolen, sikre at evaluering foretas med jevne mellomrom (forslag til evalueringsskjema i vedlegg) og utvikle rutiner for rekruttering av ansatte til skolebesøk. Anbefaling om teamjobbing. Den praktiske gjennomføringen tillegges betjenter med interesse for kontakt med ungdom i skolen, med pedagogisk "teft" samt et menneskesyn som fengselsetaten og skolen kjenner som sitt eget. Anbefaling om for- og etterarbeid sammen med innsatte. Eventuelt vurdere avtaler om samarbeid med politi og/eller rusforebyggende organisasjoner for å kunne tilby skolene et best mulig opplegg.
Spredning	Tilgjengelig for hele landet, ukjent bruksomfang

Evaluering	Ikke evaluert
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering:</i> En skisse- eller menybasert tiltaksmodell som gir stort rom for lokal, læreplan- og interessemessig tilpasning. Et opplegg basert på en kombinasjon av kognitive og affektive strategier for å påvirke elevers holdninger og øke deres kunnskap om strafferettslige og menneskelige konsekvenser av kriminelle handlinger som et kriminalitetsforebyggende initiativ. Særlig positivt at det legges vekt på en bevisst tilnærming i fengslenes tilbud til skoler og en prosessorientert strategi med for- og etterarbeid i klasser og tilpasning av opplegget til skolens læreplan.</p> <p>Programmets fleksible innhold anses som en styrke, mens høy grad av fleksibilitet i føringer/strategier for programimplementering framheves som uheldige i internasjonale tiltaksevalueringer. Faggruppa anser det også som en svakhet at et mer kritisk perspektiv på straffens betydning og fengsling som virkemiddel tillegges liten vekt i programmet. Da programmet ikke er blitt evaluert, kan det ikke sies noe sikkert om hvor virksomt det er. Innholdet i programmet anses som relevant. Tilsvarende avgrensede, ”skrem-dem-straighte” og ensidig elevsentrerte tiltak som ikke samtidig påvirker elevers oppvekst- og læringsmiljøer, har imidlertid generelt vist seg å ha begrensede og kortvarige effekter.</p> <p><i>Tilråding:</i> Selv om programmet har visse kvaliteter, finner faggruppa ikke tilstrekkelig faglig grunnlag for å tilrå videre bruk og satsning på tiltaket i sin nåværende form (antatt meget begrenset effekt som et atferdsendrende/forebyggende tiltak). Programmet kan eventuelt vurderes inkorporert som en delkomponent i et mer omfattende, systematisk og kunnskapsbasert tiltaksprogram på ungdomsskoletrinnet for forebygging av antisosial atferd.</p>

4.4 Bare bagateller

Tittel	BARE BAGATELLER
Hovedfokus	Holdninger og bevisste verdivalg hos elever
Mål	Oppfølging av verdier formidlet i et pilotprosjekt kalt PUS (Politi – Skole – Uteseksjon for 8. klasse), skape holdninger hos elevene til å kunne ta riktige valg i konkrete situasjoner, stimulere til bevisste verdivalg, spille på elever som har positive holdninger, styrke elevenes tillitsforhold til politi, uteseksjon og lærere, gi elevene mulighet til å teste ut ulike holdninger og roller overfor medelever, skape fiktive situasjoner hvor elevene kan se en sak fra ulike synsvinkler og ulike roller, gi elevene mulighet til å se konsekvenser av ulike valg, skape engasjement gjennom opplevelse og innlevelse, gi ledere, aktører og elever eieforhold til prosjektet.
Skoleslag	Ungdomsskole
Klassetrinn	8. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Utviklet i samarbeid mellom Stavanger politikammer/forebyggende avsnitt, Høgskolen i Stavanger (avd. for lærerutdanning, drama), Uteseksjonen i Stavanger og seks ungdomsskoler i Sola og Stavanger kommune. Finansiert av Stavanger kommune, Sola kommune og næringsliv
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Programperm med beskrivelse av delementer, kort instruksjon for gjennomføring, grovskisse til en teater/dramaforestilling, oppgaver til etterarbeid og veiledningshefte - Musikkassett
Tidsbruk	Ikke angitt
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Del 1: Teaterforestilling der elever, en politimann, en lærer og en fra uteseksjonen er skuespillere (15 elever plukket ut fra seks deltakerskoler). Tar utgangspunkt i åtte scenerammer uten ferdiglaget tekst. Gjennom instruksjoner fra dramapedagoger improviserer elever seg fram til replikker som passer til scenerammene og som etter hvert skrives ned i et grovmanus). Stavanger politikammers eget rockeband har spilt inn åtte melodier med/uten tekst på kassett som passer til scenerammene. Teaterstykket er et trekantdrama mellom tre ungdommer som fokuserer: rusmisbruk blant ungdom (hjemmebrent), mobbing, negative forventninger/ond sirkel, omsorgssvikt, tilgivelse og voldsbruk.</p> <p>Del 2: Et 3-timers opplegg for dramaundervisning til bruk i klasser (teater i klasserommet) for å bearbeide hendelser/temaer i teaterstykket ved bruk av metodene tablå/bildeteater, improvisasjon og rollespill. Elevstyrt, men ledet med igangsetting og veiledning av en politimann, en lærer og en representant fra uteseksjonen.</p> <p>Bevisst vekt både på kognitiv, affektiv og handlingsmessig tilnærming som krever aktivt elevengasjement for å påvirke deres holdninger og evne/vilje til å ta de normativt "riktige" valg.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert

Implementering	Overordnet ansvar for prosjekt og budsjett tillagt en styringsgruppe med representanter fra politi, skole og uteseksjon. Ansvar for planlegging og utvikling av prosjektet tillagt en prosjektgruppe bestående av en prosjektleder (fra politiet), en representant fra politiets rockeband ved forebyggende avsnitt, lærerutdanning, uteseksjon, Ramsvik skole samt tekstforfatter. Veiledningshefte utviklet for at programmet skal kunne igangsettes andre steder.
Spredning	Prøveprosjekt ved seks ungdomsskoler i Sola og Stavanger kommune, planlagt utvidelse til samtlige ungdomsskoler i Stavanger, Sola og Randaberg kommune i 1995.
Evaluering	Ikke evaluering
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering:</i> Et tverretatlig prosjekt for å påvirke ungdoms holdninger og verdivalg. Utgangspunkt i vanskelige situasjoner (fiktive scener) som ungdom kan komme opp i. Et opplegg som positivt legger sterk vekt på aktiv elevdeltakelse og elevengasjement, i nært samarbeid med voksne. Skolens rolle og ansvar er uklart, men synes å kreve minimal innsats og forberedelse fra lærere. Da programmet ikke er blitt evaluert, kan det ikke sies noe sikkert om hvor virksomt det er. Erfaringer med liknende opplegg i utlandet indikerer imidlertid at slike avgrensede og elevsentrerte tiltak i beste fall har begrensede og kortvarige effekter.</p> <p><i>Tilråding:</i> Programmet kan være egnet som en innfallsport i holdningsskapende arbeid rettet mot ungdomsskoleelever og til å fremme elevers kreativitet, personlige utfoldelse, ferdigheter i samarbeid, empati og selvhevdelse (sosial kompetanse). <i>Bare bagateller</i> kan vurderes inkorporert som en del av et mer omfattende og kunnskapsbasert tiltaksprogram for sosial kompetanseutvikling og forebygging av problematferd i ungdomsskolen. Faggruppa finner imidlertid ikke tilstrekkelig faglig/forskningsmessig grunnlag for å tilrå tiltaket brukt aleine (de potensielle positive effekter vurderes som begrensede og kortvarige).</p>

4.5 Dette er mitt valg 1 og 2

Tittel	DETTE ER MITT VALG 1 OG 2
Hovedfokus	Utvikle et godt klassemiljø samt gi elevene hjelp til å utvikle sosial kompetanse med vekt på å ta ansvar for egne valg og beslutninger.
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp barn og unge til å utvikle en positiv sosial adferd - Hjelp barn og unge til personlig vekst og utvikling, samt hjelpe dem til å ta selvstendige valg - Støtte hjem og skole i det generelle forebyggende arbeid når det gjelder vold, mobbing, tobakk, rusmidler osv - Gi læreren et konkret metodisk verktøy for klassemiljøutvikling som ledd i det forebyggende arbeidet
Skoleslag	Elever fra 1. -7. klasse samt lærere og foreldre
Klassetrinn	1. - 4. klasse <i>Dette er mitt valg 1</i> 5. - 7. klasse <i>Dette er mitt valg 2</i>
Utgiver, forlag eller forfatter	Lions Quest Foundation Norway og Quest International med støtte fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Rusmiddeldirektoratet. Originaltittel: "Lions Quest". Oversatt og tilrettelagt for norske forhold.
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Lærerveiledning med presentasjon av pedagogisk grunnsyn samt forslag til gjennomføring av de enkelte leksjonene - Arbeidsbok for elevene med kopigrunnlag til bruk i ulike leksjoner - "Forandringer", tekstbok som inneholder noveller, artikler og sitater - "De viktige årene", ressursbok for foreldre - Veileder til bruk i forbindelse med planlegging og gjennomføring av foreldremøter
Tidsbruk	Opp til den enkelte lærer
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Første del av opplegget som er beregnet på 1. - 4. klasse søker særlig å utvikle et godt klassemiljø med vekt på omsorg, fellesskap, samhandling og god kommunikasjon. Videre fokuseres evnen til å ta selvstendige valg, særlig i møte med krav og forventinger av negativ art, ikke minst gjelder dette bruk av rusmidler. Opplegget for mellomtrinnet (5. -7. klasse) viderefører disse temaene, men vektlegger ennå mer det å utvikle god selvtillit og trygg identitet. Til dette hører også det å kunne ta ansvar for egne følelser, holdninger og reaksjoner. Videre understrekes betydningen av å kunne tenke kritisk, for på den måten å ta mer veloverveide beslutninger.</p> <p>Det legges vekt på kognitive ferdigheter. Det å lese og drøfte aktuelle og relevante tekster, samt selv å kunne formulere egne synspunkter og meninger står sentralt i arbeidet. Dette kombineres med en utstrakt bruk av lek, rollespill og andre mer praktiske aktiviteter.</p> <p>En grunnleggende tanke bak denne undervisningspakken er at atferd formes gjennom ulik påvirkning. Foreldrene og lokalmiljøet fremheves derfor som sentrale støttespillere i det forebyggende arbeidet. Disse mer kontekstuelle faktorene fokuseres særlig på mellomtrinnet. Her er det lagt til rette for å drive ulike prosjektarbeid med fokus på klasse-, skole- eller nærmiljø. Denne arbeidsformen er utviklet i samspill med L97 der nettopp prosjektarbeid står sentralt.</p>

Teoretisk/ empirisk grunnlag	<p><i>Dette er mitt valg</i> er forankret i en humanistisk pedagogikk og psykologi med sin vektlegging av "selvet" i spenning mellom egenvurdering og bearbeiding av samhandlingserfaringer. Konfluent pedagogikk samt involveringspedagogikk blir også nevnt som elementer i utviklingen av undervisningsopplegget. Klassemøter, samtaler og rollespill er sentrale arbeidsmetoder i forlengelsen av denne tenkningen.</p> <p>Det individuelle aspektet fokuseres særlig sterkt gjennom det som kalles aktivt verdivalg. Eleven skal lære å ta et aktivt og selvstendig valg i forhold til sine omgivelser og det press som en møter i hverdagen. <i>Dette er mitt valg</i> er på denne måten forankret i individorienterte pedagogiske ideer og prinsipper. Det er den enkelte elev som står i fokus når det gjelder kunnskap, holdninger og atferd.</p>
Implementering	<p>Det mangler klare implementeringsstrategier til bruk for skolene. Det er i stor grad den enkelte lærer som er ansvarlig for gjennomføringen av opplegget i sin egen klasse. Når det gjelder en mer helhetlig plan for evaluering, kvalitetssikring og videre vurdering av programmets effekt, synes dette ikke å være innarbeidet i programmet.</p>
Spredning	<p>Siden starten i 1990 har et flertall av norske kommuner gått til anskaffelse av undervisningspakken. Om pakken blir brukt systematisk eller sporadisk fremgår ikke. Mer enn 10.000 lærere og andre har blitt skolert (1999).</p>
Evaluering	<p>Det finnes lite forskningsbasert evaluering av opplæringspakkens effekt på elevenes atferd og sosiale kompetanse over tid. De rapportene som faggruppa har fått inn, er i hovedsak brukerundersøkelser som viser at lærere har hatt gode erfaringer med programpakken. Det er på tross av dette uklart om de positive indikasjonene har sammenheng med bruken av opplæringsprogrammet eller om andre faktorer har spilt inn. Manglende bruk av kontrollgrupper i disse undersøkelsene gjør det vanskelig å fastslå den faktiske betydning og effekt av opplæringspakken.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> <i>Dette er mitt valg</i> synes å vektlegge viktige momenter når det gjelder å utruste elevene med grunnleggende sosiale ferdigheter og kompetanse. At fokus settes på klassemiljøet synes å øke verdien av programmet. Arbeidsformer med vekt på lek og læring er også en styrke. Programmets bredde og tverrfaglighet når det gjelder det forebyggende arbeidet, representerer et pluss. Det samme gjør den aktive inkluderingen av foreldrene.</p> <p>Likevel er følgende kritiske kommentar nødvendig. Selv om programpakken har syn for et mangfold av tilnærminger når det gjelder forebyggende arbeid, ligger hovedvekten på det som kalles aktivt verdivalg. Denne individorienterte tilnærmingen reflekteres også i tittelen: "<i>Dette er mitt valg</i>" (vår utheving). En slik individsentrert tilnærming blir ofte for snever i forhold til en del av de grunnleggende problemene en står overfor i det forebyggende arbeidet. Dette synes særlig tydelig når en ser på programpakkens forståelse av marginalgruppas problemer, altså den delen av elevgruppa som virkelig representerer et problem på atferdssiden. Denne gruppa er heller stemoderlig behandlet både i lærerveiledningen og i ressursboken til foreldrene.</p> <p>Undervisningspakken kan nok virke forsterkende på prososial atferd hos ressurssterke elever, men synes ikke i samme grad å fange inn</p>

	<p>høyriskogruppas situasjon og perspektiver. Her mangler det en mer grunnleggende teoretisk refleksjon og forståelse av den uønskede atferdens bakgrunn, betydning og funksjon i lys av nyere forskning omkring atferdsproblemer. Uønsket atferd kan være et svar på et læringsmiljø som nettopp ikke tar enkeltindividet på alvor. Disse mer kontekstuelle sidene ved elevenes skolehverdag er perspektiver det aktuelle programmet ikke kommer til rette med.</p> <p><i>Tilråding</i> <i>Dette er mitt valg</i> har kvaliteter ved seg som synes å gjøre det egnet til bruk i det forebyggende arbeidet blant barn og unge. Likevel er det grunn til å understreke at den individsentrente vinklingen trenger en kritisk gjennomgang. Likeledes er det nødvendig med grundige evalueringer av programmets langtidseffekter. Her er det viktig med et eksperimentelt design. Det er ikke nok å foreta brukerundersøkelser.</p>
--	--

4.6 Du og jeg og vi to

Tittel	DU OG JEG OG VI TO
Hovedfokus	<i>Du og jeg og vi to</i> er et systematisk rammeprogram for å fremme barns sosiale kompetanse. Det er videre fokus på kompetanseutvikling for det samlede personalet. Programmet er utviklet i Norge gjennom utviklingsarbeid i ulike barnehager.
Mål	<p>Målsettingen for programmet er å bidra til å ivareta og fremme alle barns sosiale kompetanse, inkludert risikobarna og barn med spesielle behov, samtidig som også en positiv selvoppfatning hos det enkelte barn skal ivaretas og fremmes. De mest vesentlige målområdene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empati - Prososial atferd - Selvkontroll - Selvhevdelse - Lek, glede og humor <p>Programmet skal være et bindeledd mellom de nasjonale mål og planer og den enkelte pedagogiske institusjons planarbeid og daglige pedagogiske virksomhet.</p>
Skoleslag	Programmet er primært utviklet for barnehagen (3 til 6-åringer) men kan også brukes på småskoletrinnet i grunnskolen (1. – 4. trinn).
Klassetrinn	Barnehage Småskoletrinn
Utgiver, forlag eller forfatter	Kari Lamer (1997): <i>Du og jeg og vi to</i> . Universitetsforlaget
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Teoriboka - Håndboka (lærerveiledning bestående av tre hefter; temaheftet, basisheftet og her-og-nå-heftet) - Barneboka (barnefortellinger med illustrasjoner)
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Programmet består av en strukturert og en ustrukturert del. Den strukturerte delen tar utgangspunkt i 25 barnefortellinger der hver fortelling danner grunnlag for en temasamling. Samlingene konsentreres om dialog og samtaler knyttet til fortellingene. Her er det utarbeidet forslag til spørsmål som kan stilles til barna. Det legges også opp til at det kan tas i bruk aktiviteter som rollespill og rollelek ved for eksempel bruk av dukker, tegninger, sanger, rim, regler og bruk av barnebøker. Disse andre aktivitetene kan tas i bruk gjennom oppfølgingssamlinger i tilknytning til temasamlingene. Hver av de 25 temasamlingene med tilhørende aktivitetsforslag er godt beskrevet i håndboka.</p> <p>Den ustrukturerte delen i programmet skal anvendes for å knytte den sosiale kompetansen til daglige situasjoner i barnehagen/skolen. Her er det beskrevet eksempler på situasjoner der det vises sosialt kompetent atferd og manglende sosial kompetanse. Her vektlegges også de voksne sin rolle. Det er videre blant annet lagt ved skjema for observasjon av barn, beskrevet problemløsningsstrategier, vektlagt modellering og barn - voksen relasjoner samt vist hvordan vurdering av barnas sosiale kompetanseutvikling bør foregå.</p>

	Med hensyn til risikobarn og barn med spesielle behov behandles problemfelter som for eksempel deprimerte barn, utagerende barn og innadvendte barn.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Programmet er særdeles teoretisk velfundert over et meget bredspektret område. Det henvises til litteratur om sosial utvikling og problematferd i norsk sammenheng (Haug, Nordahl, Ogden, Rye og Sørli), og det er lagt vekt på internasjonale tilnærminger (Bloom, Garbarino, Gresham og Elliott, Katz og Mead). Programmet bygger blant annet på en analyse av fem kompetanseutviklingsprogrammer, herunder "Second Step". Det er videre gjennomført en kritisk analyse av barnehagens tradisjon som lærings- og utviklingsarena for sosial kompetanse, hvor forfatteren kommer fram til at den kognitive og emosjonelle utviklingen må sees som en helhet. I sin oppbygging i en teoribok og en håndbok sikres en god sammenheng mellom teori og praksis.
Implementering	<p>Teoriboka inneholder et eget kapittel om implementering av programmet. Her vektlegges betydningen av kompetanseutvikling hos personalet både gjennom kurs og systematisk bruk av de tre heftene i håndboka. Det vektlegges også at kompetanseutviklingen skal knyttes til praktisk handling. Rammeprogrammet består ikke kun i å mestre teknikker og metoder, men det dreier seg også om holdninger og endringer av tradisjoner i barnehagene. Videre beskrives betydningen av ledelse og fellesskapet i de pedagogiske institusjonene.</p> <p>Det uttrykkes spesifikt at det ikke er tilstrekkelig å bare fokusere på barna som programmets mottakere dersom en ønsker forbedringer i deres sosiale kompetanse. Den generelle pedagogiske praksisen og lederstrategiene i de pedagogiske institusjonene må også endres for at den sosiale kompetansen skal utvikles hos barna.</p>
Spredning	Programmet er solgt i et relativt stort omfang. Det finnes ingen oversikt over hvor mange barnehager og skoler som bruker programmet.
Evaluering	<p>Det er foretatt aksjonsorientert forskning i forbindelse med utviklingen av programmet. Metoden har vært intervju med pedagogiske ledere og førskolelærere i barnehagene. Videre er det også gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant personalet i barnehagene. Resultatene er ikke godt beskrevet, men ser ut til å være positive når det gjelder de ansattes egne opplevelser og kompetanse.</p> <p>Vektlegger intervensjon og påpeker at undersøkelser av implementeringsprosesser er en svakhet med evaluering av ulike program.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> <i>Du og jeg og vi to</i> framstår som et gjennomarbeidet og utprøvd program for læring av sosial kompetanse. De sterke sidene er den brede teoretiske tilnærmingen og tilknytningen til barnehagens praksis. Materialet er virkelighetsnært og uten tvil nyttig i kompetanseutvikling for personalet. Programmet har dessuten den fordel at det er utviklet i Norge. Det er imidlertid en svakhet at programmet mangler en systematisk evaluering.</p> <p><i>Tilråding</i> <i>Du og jeg og vi to</i> kan anbefales brukt i barnehager og til dels på småskoletrinnet. Det tilrådes videre at det gjennomføres en evaluering med fokus på resultatene for barnas utvikling av sosial kompetanse innenfor de målområder programmet fokuserer.</p>

4.7 En meningsfull skole

Tittel	EN MENINGSFULL SKOLE – et prosjekt om helsefremmende videregående opplæring
Hovedfokus	Helsefremmende arbeid i videregående opplæring med sikte på å mestre belastninger i dagliglivet og forebygge sykdom og sosiale problemer. Fokus er sterkt rettet mot problemer av psykososial eller psykosomatisk art.
Mål	Oppfylle elevenes lovmessige rett til helsetjeneste og realisere intensjonene i generell del av læreplanen: <ul style="list-style-type: none"> - Øke elevenes livskvalitet, trivsel og muligheter for å mestre utfordringer - Utvikle samarbeid mellom ulike profesjoner og grupper i skolesamfunnet - Helsefremmende og forebyggende arbeid skal integreres i skolens ordinære faglige og sosiale virksomhet
Skoleslag	Videregående opplæring
Klassetrinn	Grunnkurs - VKII
Utgiver, forlag eller forfatter	Sør-Trøndelag fylkeskommune, Divisjon Utdanning
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Hovedrapport - Veileder - Video
Tidsbruk	Forventet eller anbefalt tidsbruk er ikke beskrevet. Det ser ut til å være opp til hver enkelt skole å bestemme hvor mye tid som skal investeres i arbeidet.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p><i>En meningsfull skole</i> er primært et prosjekt for å vinne erfaring med å integrere helsefremmende og forebyggende arbeid i den ordinære pedagogiske virksomheten i videregående opplæring. Innholdet, arbeidsmåtene og organiseringen er derfor i stor grad knyttet til den daglige pedagogiske virksomheten. Eksempler på innhold og arbeidsmåter er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aktiv skolestart for å lette overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring - Kjernegrupper for å etablere et sosialt nettverksansvar i grupper som er mindre enn klassen - Helsetjenestetilbud, samarbeid med helsesøster - Rusforebyggende arbeid - Redusere karakterpress - Styrke elevinnflytelse - Trivsel og fysisk miljø
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Det teoretiske grunnlaget for prosjektet er ikke entydig beskrevet. Det henvises imidlertid til Bjørgen (1992) om læringsmuligheter i kjernegrupper. Videre vektlegges betydningen av elevmedvirkning uten direkte henvisninger til teori eller empiri. Det er i sammenheng med prosjektet utført flere kartleggingsundersøkelser som dokumenterer psykososiale problemer hos elevene.
Implementering	I veiledningen til programmet er det beskrevet enkelte punkter om iverksetting av tiltakene. Her vektlegges forankring hos skoleledelsen, planarbeid, timeplanfestet tid for samarbeid, betydningen av at alle lærere tar

	ansvar og elevmedvirkning. Det stilles slik spesifikke krav til skolene ved implementering.
Spredning	Ukjent
Evaluering	<p><i>Design</i> Norsk senter for barneforskning har gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse av elever ved prosjektskolene. Det ble foretatt gruppeintervju av til sammen 22 elever med ett års mellomrom. Mange av elevene har ikke vært aktivt med i prosjektet. Hensikten har ikke vært å evaluere prosjektet, men å trekke slutninger om elevenes tilslutning til prosjektets mål og ideologi.</p> <p><i>Resultater</i> Elevene ser i stor grad ut til å være en del av skolens tradisjonelle verdisystem som vektlegger individuell prestasjon og ikke omsorg og solidaritet. Prosjektet har dermed problemer med å etablere prosjektets verdier hos elevene. Prosjektet betraktes som nødvendig i skolens individualiserte og lukkede system.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> Programmet kan være viktig for å forbedre læringsmiljø og motvirke psykososiale problemer i videregående opplæring. Det er innen videregående opplæring vesentlig at det rettes søkelys på trivsel og situasjon i skolen.</p> <p>Det er ikke dokumentert effekt, og problematferd og sosial kompetanse er noe perifert. Det ser ut til å være problematisk å integrere programmet i den daglige pedagogiske praksis.</p> <p><i>Tilråding</i> Programmet <i>En meningsfull skole</i> kan vurderes videreutviklet som en del av et bredere program. Her vil det være naturlig å etablere et samarbeid med Hefres-programmet.</p>

4.8 Fristil

Tittel	FRISTIL – HANDLING MOT RUSGIFT
Hovedfokus	Redusere omfang av rusmiddelbruk blant ungdom
Mål	Utløse rusforebyggende innsats på skolene gjennom å nå ut med informasjon til lærere, elever og foreldre
Skoleslag	Ungdomsskole
Klassetrinn	8. - 10. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Juvente
Materiell	Kurshefte og elevhefte til gjennomføring av undervisningsopplegg i klassen. Aktivitetshefte 1-3 og lederhefte til gjennomføring av Handling mot rusgift-grupper over åtte kvelder (frivillig organisering utenom skoletid).
Tidsbruk	3 dobbelttimer
Innhold, arbeidsmåter og organisering	To elever rekrutteres fra hver deltakende klasse og disse deltar på et helgekurs for å være gruppeledere ved gjennomføring av undervisningsopplegg i klassen på tre dobbelttimer. På gruppelederkurset gjennomgås undervisningsopplegget med fokus på presentasjon av lærestoff, igangsetting av diskusjoner/refleksjoner rundt rusmiddelbruk. På kurset vektlegges det sosiale fellesskapet gjennom fellesaktiviteter og underholdning. Målet er å erfare at en kan ha det artig sammen uten bruk av rusmidler. Denne erfaringen tenkes å virke positivt på gruppeledernes funksjon som rollemodeller i rusmiddelarbeidet. I tillegg til undervisning i klasserommet gjennomføres det en temakveld der foreldre er tilstede. Temakvelden avsluttes med klassefest for elevene.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert, men bruken av jevnaldrende gruppeledere i undervisning omkring helseatferd vurderes som et av kjerneelementene innen program som bygger på sosial læringsteori.
Implementering	Valg av gruppeledere som kan være egnet til å lede undervisningsopplegget, ønske om å få en gutt og en jente fra hver klasse. Kursing av gruppeledere. Mal for gjennomføring av undervisningsopplegg i klassen og temamøte med foreldre.
Spredning	Skoleåret 1999/2000 er 28. sesong Juvente driver sitt opplegg omkring Handling mot rusgift. I 1998/99 ble det gjennomført 43 gruppelederkurs for elever fra 630 klasser/ 279 skoler.
Evaluering	Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo har gjennomført en evalueringsstudie basert på kursvirksomheten i skoleåret 1988/89. <i>Design</i> Studien omfatter 1219 gruppeledere fra 49 kurs og et utvalg på 1322 elever som deltok på klasseundervisningen. Gruppelederne svarte på spørreskjema ved kursstart, kursslutt og like etter gjennomføringen i klassen. I tillegg ble det benyttet deltakende observasjon.

	<p><i>Resultater</i></p> <p>I evalueringen sammenlignes gruppelederne med utvalget av elever som deltar i klasseundervisningen med hensyn til bakgrunnsvariabler og holdninger. Gruppelederfunksjonen ser ut til å rekruttere flest jenter. Gruppelederne ser også ut til å være mer sosialt aktive enn sine medelever. Evalueringsresultatene viser endring hos gruppelederne når det gjelder holdninger til rusgift i form av at disse blir mer restriktive. 69% av gruppelederne rapporterer at de ikke har smakt alkohol etter gruppelederkurset. Evalueringen fokuserer bare på korttidseffekter.</p>
<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i></p> <p>Programmet har ikke en tydelig teoretisk referanseramme utover å legge vekt på betydningen av gruppeledere i klasseromsundervisning om rusgift. Programmet gir klare retningslinjer for hvordan gruppelederopplæringen og klasseromsundervisningen skal foregå. På bakgrunn av den gjennomførte evalueringen er det imidlertid vanskelig å uttale seg om vedvarende effekter av programmet. Det er også høyst uvisst om tiltaket har hatt noen effekt for andre elever enn gruppelederne. Erfaringer fra tilsvarende program viser at seks timers undervisning fordelt på noen uker i løpet av ett klassetrinn er for lite omfattende til å kunne ha effekt på holdninger og atferd knyttet til rusmidler. Langtidseffekter krever oppfølging over flere år.</p> <p><i>Tilråding</i></p> <p>Programmet vurderes å ha et for lite omfang til å kunne gi forebyggende effekt over tid på ungdoms rusrelaterte holdninger og atferd.</p>

4.9 Godt skolemiljø

Tittel	GODT SKOLEMILJØ
Hovedfokus	Skoleklima
Mål	Øke trivsel i skolen
Skoleslag	Grunnskolen (elever, lærere og foreldre)
Klassetrinn	Alle trinn
Utgiver, forlag eller forfatter	Statens utdanningskontor i Oppland, Rogneby kompetansesenter, skoleadministrasjonen og PP-tjenestene i Østre Toten og Lunner kommune
Materiell	Hovedrapport fra baselineundersøkelse gjennomført blant politikere, foreldre, lærere og elever i Østre Toten kommune
Tidsbruk	3 år
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Fire tilnæringer er skissert for prosjektet i Østre Toten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3-årig kompetanseheving gjennom felles planleggingsdag på skolenivå, tre temadager for klassestyrere i 1., 5. og 8. klasse, nettverksmøter, kollegaveiledere, lederopplæring og temadager for alle ansatte i skolene - brukerundersøkelse med fokus på trivsel og læringsmiljø for alle skolens aktører (elever, lærere, foreldre og politikere) - tilbakemelding til informantene om resultatet av brukerundersøkelsen - utarbeiding av handlingsplan for <i>Godt skolemiljø</i> <p>Basert på brukerundersøkelsen ble alle klasser/skoler oppfordret til å utarbeide et mindre prosjekt som kunne gjennomføres i vårsemesteret og innpasses i skolens eksisterende planer.</p>
Teoretisk/empirisk grunnlag	Ikke spesifisert
Implementering	Ikke spesifisert
Spredning	Grunnskolene i Østre Toten og Lunner kommune
Evaluering	<p><i>Østre Toten:</i> Rogneby kompetansesenter gjennomførte en baselineundersøkelse høsten 1998 for Østre Toten. Den spørreskjemabaserte undersøkelsen fokuserer på skoleklima slik det rapporteres av politikere (n=45), rektorer (n=13), lærere (n=201), assistenter (n=33), elever (n=ca 1550) og deres foresatte ved alle skoler i kommunen. Utgangspunktet for studien er skoleeffektivitetsforskning, selv om det bare i begrenset grad refereres til denne litteraturen i framstillingen. Resultatene fra baselineundersøkelsen presenteres i grove kategorier, dvs. alle som er helt eller delvis enig i påstandene som settes frem. De fleste rapporterer å være fornøyd med situasjonen, og det er ikke mulig å si noe om hvor stor andel som er svært fornøyd og hvor mange som er passe fornøyd. Den planlagte oppfølgingsstudien ser ikke ut til å bli gjennomført.</p> <p><i>Lunner:</i> Rapport forventes våren 2000</p>

<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i> Utover baseline er det er ikke gjennomført evaluering av prosjektet. Basert på det foreliggende materialet er det vanskelig å få innsikt i hvilket tiltaksarbeid som har pågått på de ulike skolene, og om de planlagte elementene er gjennomført. Den grundige baselineundersøkelsen som utgangspunkt for planlegging av tiltak vurderes som en styrke ved tiltaket. Videre er intensjonen om at skolene selv skal utvikle tiltak ut fra lokale behov og med en helhetlig profil i samsvar med anbefalinger for skolebaserte tiltak med siktemål å fremme trivsel og velvære. Det synes likevel å mangle en systematisk tilnærming for planlegging og gjennomføring av tiltak som sikrer den intenderte helhetstanken.</p> <p><i>Tilråding</i> Ut fra det tilgjengelige materialet finner faggruppa det vanskelig å kunne gi anbefaling om videre arbeid med tiltaket.</p>
--------------------------------------	---

4.10 Helsefremmende skoler

Tittel	HEFRES (Helsefremmende skoler)
Hovedfokus	Bidra til god helse og sunn livsstil samt utvikle et trygt og helsefremmende sosialt og fysisk miljø i skolen
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Oppnå forbedret helse og trivsel blant alle i skolesamfunnet - Gjennom dette bidra til å bedre undervisnings- og læringsforholdene i skolen - Gi elevene ferdigheter i å ta vare på egen og andres fysiske, psykiske og sosiale helse
Skoleslag	10 grunnskoler fra ulike deler av landet er med i prosjektet
Klassetrinn	1. - 10. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	HEFRES-prosjektet er en del av et større internasjonalt prosjekt som kalles <i>European Network of Health Promoting Schools</i> , ENHPS. Ansvarlige instanser i Norge har vært Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Sosial- og helsedepartementet, Statens helsetilsyn og HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen. Den siste instansen er satt til å administrere og evaluere programmet. Et felles strategidokument ligger til grunn for arbeidet i de ulike landene som er med.
Materiell	Diverse uspesifiserte lærepacker, bøker og databaser som skolene kan gjøre seg bruk av i det helsefremmende arbeidet.
Tidsbruk	Ikke spesifisert
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>HEFRES-prosjektet har hatt en tidsramme på totalt åtte år (1993-2000). <i>1993 – 94</i>: planlegging og baseline undersøkelser. <i>1995 – 97</i>: de utvalgte skolene gjennomfører sine tiltak. <i>1998 – 00</i>: etterundersøkelser og resultatevaluering.</p> <p>De ti skolene som ble valgt ut til å være med i HEFRES stod fritt til å utvikle sine egne prosjekter etter de retningslinjer som ble gitt. Det helsefremmende arbeidet skulle integrere hele skolemiljøet, helsetjenesten, foreldrene og lokalmiljøet. Det har vært et tett nettverkssamarbeid mellom de ulike skolene og HEMIL-senteret.</p> <p>Det er likevel vanskelig å få tak i det konkrete innholdet i denne programpakken. Det er satt opp en del rammevilkår for arbeidet, men en mer utførlig beskrivelse av disse foreligger ikke. Det foreligger heller ikke beskrivelser av innhold og organisering av den enkelte skoles prosjekt.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	<p>Prosjektpakken er for en stor del forankret i sosialpsykologiske teorier. Sentrale begreper og modeller er blant annet sosialisering, sosiale nettverk, sosiale normer, holdninger, roller, sosial kontroll og gruppeteori. Av teoretikere fremheves både Bronfenbrenner og Bandura. Eders teori om at relasjoner til signifikante andre er en avgjørende betingelse for god helse, er særlig sentral.</p> <p>HEFRES presenteres som et teoretisk forankret prosjekt som samspiller med lokale behov og interesser. Vurderingen av skolenes tiltak baseres på en evalueringsmodell kalt PRECEDE-modellen. Modellen blir anvendt til planlegging, gjennomføring og evaluering av helsefremmende tiltak. Et sentralt</p>

	<p>element i modellen er at evaluering skal være en integrert del av arbeidet helt fra starten av. En analyserer situasjonen før tiltak er satt inn. Metode, personell, materiell og tiltak er gjenstand for en fortløpende vurdering. Kriteriene for evaluering er knyttet til prosjektets ulike hovedmål og delmål. Dette analyse- og evalueringsprogrammet har som et sentralt mål å avklare effekten av de ulike tiltakene.</p>
Implementering	<p>Hver skole skal selv utvikle sitt prosjekt i samsvar med oppsatte retningslinjer. Arbeidet ledes av en skolekoordinator. Gjennomføringen tar sikte på et tett samarbeid mellom skole, skolehelsetjeneste, foreldre og lokalmiljø. Nettverksarbeid mellom de ulike skolene som deltar, er også en sentral del av opplegget.</p>
Spredning	<p>Nærmere 30 europeiske land med minst 10 skoler i hvert land deltar i dette prosjektet. I Norge ble 10 av 40 skoler valgt ut på bakgrunn av søknad om deltagelse.</p>
Evaluering	<p><i>Design</i> Det foreligger flere utenlandske evalueringsrapporter av ulike sider ved prosjektet. Studiene kombinerer både kvalitative og kvantitative metoder. Hovedmålsettingen med evalueringene har vært en teoretisk og empirisk analyse av hva som fremmer, eventuelt hemmer, utvikling av god helse blant elever, lærere og andre ved skolen og hvordan man mest effektivt kan påvirke disse forholdene. Videre har en villet måle effekten av tiltakene som er gjennomført. I Norge foreligger det fem evalueringsrapporter fra HEMIL-senteret.</p> <p><i>Resultater</i> Den store friheten den enkelte skole har når det gjelder gjennomføring av sine prosjekter, har gjort det vanskelig å få til en samlet evaluering av programpakkens effekt. Evalueringsrapportene har også karakter av å være mer brukerorientert enn rettet mot effekten av tiltakene.</p> <p>Studiene av lærernes motivasjon og oppfatning av helsefremmende arbeid gir i hovedsak et positivt bilde. Av 128 norske lærere (totalt 193) svarte 75,3% at helsefremmende arbeid måtte være en svært viktig/viktig del av skolens fremtidige handlingsplaner. Dette til tross, den enkelte lærers engasjement i arbeidet var variabelt, noe som skyldes både lite involvering i planleggingsfasen og manglende ressurser i form av materiell, tid, økonomi og andre rammefaktorer. Den intensive prosjektperioden på tre år hevdes å ha vært for kort til å kunne fastslå om arbeidet har ført til grunnleggende endringer i skolemiljøet. Ambisjonene i forbindelse med evalueringen av arbeidet har vært for store og til tider overbelastet deltakerne i prosjektet. Skolene har også hatt problemer med opplæring og forståelse av de kompliserte evalueringsmodellene. Når det gjelder elevdeltagelse og medinnflytelse, viser resultatene av evalueringen heller nedslående resultater. Målet om å ta utgangspunkt i elevenes egne behov synes ikke å ha blitt oppnådd i tilstrekkelig grad.</p> <p>Faggruppa har merket seg at det ikke foreligger noen uavhengig evalueringsrapport utført av andre fagmiljøer utenfor HEMIL-senteret. Det kan være uheldig at den samme instans som administrerer programmet også er den som vurderer det.</p>

**Vurdering og
tilråding**

Vurdering

HEFRES har involvert ti norske skoler, og prosjektet har vært gjenstand for meget tett oppfølging. Nettverksarbeidet rundt prosjektet synes også å ha fungert bra. Det ligger derfor til rette for at erfaringene som er blitt gjort, og metodene som har vært brukt, vil kunne overføres til andre skoler med klare anbefalinger og råd. Slik sett representerer denne tiltakspakken et pionerprosjekt som innenfor sitt område faglig sett burde være godt kvalitetssikret. Det er imidlertid usikkerhet om den faktiske betydningen helsefremmende tiltak har med hensyn til endret atferd og økt sosial kompetanse. I de evalueringene som er gjort, foreligger det ikke informasjon om dette. Det er likevel rimelig grunn til å anta at et prosjekt som fokuserer på helse og trivsel, på sikt vil kunne ha betydning inn i skolehverdagen og bidra til utvikling av et godt læringsmiljø. Programpakken fokuserer i så måte et viktig område i det forebyggende arbeidet i skolen.

Tilråding

Innenfor rammene av faggruppas mandat, der tiltak/program rettet mot utvikling av elevenes læringsmiljø er inkludert, kan faggruppa tilrå at det arbeides videre med denne tiltakspakken. Det understrekes likevel at det konkrete innholdet bør presiseres tydeligere og gis en klarere profil. Faggruppa vil også anbefale at HEFRES-prosjektet samordnes med tiltakspakken "En meningsfull skole". Som et tiltak hvor målet er forebygging/moderering av problematferd anses rammeprogrammets potensiale som mer begrenset.

4.11 Kom som du er, bli som oss?

Tittel	KOM SOM DU ER, BLI SOM OSS?
Hovedfokus	Forebygging av rasisme og rasistisk motivert vold
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Bevisstgjøre elever og deres foreldre i forhold til toleranse av mennesker som er annerledes - Forhindre utstøtning, rasisme og rasistisk motivert vold - Fremme mellommenneskelig forståelse
Skoleslag	Grunnskole
Klassetrinn	5. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Hamar politikammer, musiker/forfatter G. Lystrup, barnehagekonsulent/skuespiller D. Njaa Isene, TV-journalist/skuespiller A. Berteig. Finansiert av Justisdepartementet
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Programperm som inneholder sju hefter med beskrivelse av deelementer, instruksjoner for gjennomføring, veiledning, oppgaveforslag, teatermanus - Video - Musikkassett
Tidsbruk	Minimum to skoledager, men opp til den enkelte skole hvor mye tid de vil bruke på det pedagogiske etterarbeidet (to korte videosekvenser utviklet til hjelp for lærere).
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Utgangspunkt i en følelsesmessig engasjerende teaterforestilling for elever, (regionale forestillinger for flere skoler som vil bruke programmet, samarbeid med skuespillere), bearbeiding av elevenes inntrykk gjennom etterarbeid basert på en praktisk del og en kunnskapsbasert del (på skolen, ledet av skuespillere og lærere) samt et foreldremøte (ledet av politi, men i samarbeid med klassestyrer). Et toleranseutviklingsprogram basert på erfaringsmessig forståelse av rasisme og likeverd. Organisert som et samarbeid mellom politi, skole og lokalt kulturliv.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert
Implementering	Framgår ikke, men programmet antas tilgjengelig for alle politidistrikt. Kostnadsfri deltakelse for skoler.
Spredning	Programmets organisatoriske ansvar hos lokal politimann (initiativtaker og prosjektkoordinator med ansvar for å etablere samarbeid, planlegge gjennomføring og avklare ansvarsoppgaver sammen med skoler og kulturliv samt budsjettansvar). Detaljerte beskrivelser av hver programdel, oppgaver og hvordan programmet praktisk skal gjennomføres.
Evaluering	Ikke evaluering
Vurdering og tilråding	<i>Vurdering:</i> Et positivt initiativ for å inspirere til økt toleranse og forebygging av rasisme. Et gjennomtenkt og godt planlagt opplegg med klare retningslinjer både for innhold og gjennomføring. Et opplegg som for skolen krever relativt liten

	<p>forberedelse og ressursbruk. Særlig positivt at man legger vekt på elevenes praktiske og følelsesmessige engasjement og ikke bare på tradisjonell kunnskapsformidling - og at det er klassebasert. Da programmet ikke er blitt evaluert, kan det ikke sies noe sikkert om hvor virksomt det er. Erfaringer med liknende opplegg i utlandet indikerer imidlertid at slike meget avgrensede tiltak i beste fall har liten effekt.</p> <p><i>Tilråding:</i> Faggruppa mener at programmet har kvaliteter som gjør det egnet som en innfallsport til temaet rasisme og utvikling av elevers kreativitet, personlige utfoldelse, ferdigheter i samarbeid, empati og selvhevdelse (sosial kompetanse). <i>Kom som du er, bli som oss?</i> tilrås vurdert inkorporert som en del av et mer omfattende og systematisk tiltaksprogram for sosial kompetanseutvikling der forebygging av rasisme inkluderes. Programmet i seg selv, og i nåværende form, anses imidlertid for begrenset, både i tilnærming og omfang, til at faggruppa på faglig/forskningsmessig grunnlag kan anbefale det brukt alene (de potensielle positive og forebyggende effekter vurderes som marginale).</p>
--	---

4.12 Kreativ problemløsning i skolen (Kreps)

Tittel	KREPS (Kreativ problemløsning i skolen)
Hovedfokus	Sosial kompetanseutvikling for reduksjon av eksternalisert og internalisert problematferd
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Lære elever med samhandlingsproblemer det de trenger for å fungere i sosiale sammenhenger - Gi lærere et verktøy som de kan bruke i arbeidet med elever som har behov for å styrke sosial utvikling - Gi skolen et opplæringsprogram som kan brukes til å utvikle elevenes sosiale kompetanse
Skoleslag	Ungdomsskole
Klassetrinn	8. - 10. klasse (14-16 år)
Utgiver, forlag eller forfatter	Fabiano & Pororino (1997) (Canada), Statens utdanningskontor i Hordaland
Materiell	Programmanual som beskriver et tematisk inndelt undervisningsopplegg i ni kapitler, med lærerveiledning. Temaene presenteres og gjennomgås i en bestemt rekkefølge og etter en progresjonsplan. Programmet omfatter 58 leksjoner.
Tidsbruk	Tiltaksprogrammet er ettårig og krever ca 70 undervisningstimer fordelt over skoleåret (3-4 timer per uke)
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Et strukturert sosialt kunnskaps- og ferdighetstreningprogram med vekt på individuell evne til problemløsning, selvkontroll (takle følelser, særlig sinne), verdivalg, selvhverdelse, empati, kreativ og kritisk tenkning. Hovedvekt på kognitivt rettet metode der kunnskap og informasjon om de ulike temaer i kombinasjon med gruppedrøfting/diskusjon er det sentrale. Relevant bildestoff og rollespill foreslås også benyttet. KREPS er et segregerende og sekundærforebyggende tiltak rettet mot elever i 8., 9. og 10. klasse, som ifølge sine lærere har atferdsproblemer. Klassestyrere plukker skjønnsmessig ut aktuelle elever til tiltaket (ingen klare utvalgsriterier). Organiseres som et smågruppetiltak utenfor ordinær klasse/undervisning (skoleintern segregering). 1- 2 grupper ved den enkelte skole, á 4-10 elever. Særskilte instruktører ansvarlige for praktisk gjennomføring. Kommunene rekrutterer instruktører.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Kognitiv psykologi. En versjon av "Cognitive skills training programme" (Fabiano & Porporino) utviklet for bruk i norske skoler, utarbeidet på grunnlag av det kanadiske programmet "Ny start" som benyttes overfor innsatte i fengsel i flere land. Tiltaksprogrammets innhold er relatert til L-97.
Implementering	Tiltaks-/handlingsplan for utprøvningsprosjektet med ansvarsfordeling, budsjett. Utprøvningsprosjekt forankret hos Statens utdanningskontor i Hordaland (initiativ, finansiering) og ledet av en styringsgruppe (etatsansvarlig i hver kommune, utdanningsdirektør samt prosjektkoordinator). Prosjektkoordinator i ½ stilling tilknyttet og finansiert av Eikeland kompetansesenter. Prosjektgruppe med faglig ansvar er opprettet, men har ikke fungert. Mandat utviklet både for styringsgruppe, prosjektkoordinator og prosjektgruppe. Etatsansvarlig (kontaktperson) står for gjennomføring i den enkelte kommune. Rektor administrativt ansvarlig for gjennomføring ved den enkelte skole. Spesialtrente

	<p>instruktører er ansvarlige for praktisk gjennomføring (n=21), hvorav de fleste er lærere og 13 ble utdannet som seniorinstruktører høsten 1999. Egen opplærings- og veiledningskomponent for instruktører. Krav om sertifisering av instruktører for å kunne bruke programmet. Sertifiseringskurs og kvartalsvise samlinger (Fabiano & Porporino ansvarlige). Evaluering inkludert som en del av implementeringen.</p>
Spredning	<p>1997/98: Prøvd ut som ½ års-program ved åtte ungdomsskoler i fem kommuner i Hordaland. Totalutvalg N=61, men utprøvningsutvalget på 46 elever (39 gutter og 7 jenter med positivt samtykke) 1998/99: Prøvd ut som 1 års-program ved åtte ungdomsskoler i de samme fem kommunene. Ved andre års utprøving ble gruppestørrelse og klassetrinn i henhold til evalueringresultater endret. Utprøvingen omfattet 20 grupper á 4-10 elever, satt sammen av elever fra 9. og 10. klasse. Totalutvalg N=113, men 103 elever fullførte programmet. (Ved én skole deltok en "hel" skoleklasse; jentene første og guttene andre ½ år).</p>
Evaluering	<p>Evaluering foretatt av Institutt for samfunnspsykologi, seksjon for pedagogisk psykologi, Universitetet i Bergen. Finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Det foreligger fem delrapporter fra evalueringen samt en sluttrapport fra Statens utdanningskontor i Hordaland.</p> <p><i>Design:</i> 1997/98: Pilotstudie. Spørreskjemabasert vurdering av programmets generelle nytteverdi og subjektive vurderinger av om elevene i KREPS utviklet seg i tråd med tiltaksprogrammets intensjoner. Flerinformantperspektiv; basert på vurderinger fra elever som hadde gjennomgått KREPS-opplegget, instruktører (aktører direkte involvert) og de aktuelle elevenes klassestyrere. 1998/99: 1) Spørreskjemabasert vurdering av involverte elevers, instruktørers, klassestyreres og foresattes syn på og erfaringer med KREPS. 2) Måling av stabilitet/endring hos elevene i løpet av skoleåret på områder programmet hadde som mål å påvirke, samt vurdering av effektstørrelser. Benyttet her et pre-post design med sammenligningsgruppe (en skole som ikke hadde brukt KREPS). Benyttet spørreskjemabaserte, velprøvde, reliable måleinstrumenter (Norsk versjon av Social Skills Rating System/SSRS) og relevante statistiske analysemetoder. SSRS måler et vidt spekter av sosiale ferdigheter (empati, selvhverdelse, selvkontroll, ansvar, samarbeid), skolefaglig fungering samt internalisert og eksternalisert problematferd. Tilfredsstillende svarprosent.</p> <p><i>Resultater:</i> Noe bedre generelt læringsutbytte og høyere trivsel blant elevene i KREPS. Samtlige informanter positive til programmet. Signifikant positiv, men liten endring i sosial kompetanse fra pre til post. Signifikante positive forskjeller i empati og locus of controle mellom utprøvnings- og sammenligningsgruppe, for begge kjønn (empati mest for gutter). Positiv tendens til endring i problematferd, men ikke signifikant. Størst endring i internalisert problematferd. Marginal endring i eksternalisert problematferd.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering:</i> En norsk tiltaksevaluering av sjelden kvalitet med et veldesignet og kunnskapsforankret opplegg. Bruken av pre-post design, sammenligningsgruppe og reliable resultatmål er særlig positivt. Det ideelle hadde vært om evalueringen var basert på randomiserte utvalg, klare utvalgs-kriterier, en mer ekvivalent kontrollgruppe samt studie av langtidseffekter. Evalueringen gir et tilstrekkelig empirisk grunnlag for å trekke</p>

	<p>slutninger om aktørenes opplevelse av programmets relevans og nytteverdi. Den gir også grunnlag for å kunne trekke relative slutninger om effekt. At man undersøkte grad av programimplementering er også positivt. Beklageligvis er ikke elevenes utbytte av tiltaket sett i forhold til hvor godt programmet ble gjennomført i henhold til planen (manualen) ved den enkelte skole.</p> <p>Tiltaksprogrammet har et klart teoretisk og erfaringsbasert grunnlag. KREPS er et av de svært få tiltak i Norge som synes å ha et tilstrekkelig omfang og som dessuten er prøvd ut på en systematisk og forskningsmessig holdbar måte. Innholdskomponentene svarer godt til kunnskapen om at individuelle og kognitive faktorer har betydning, men den sosiale kompetansens og problematferdens kontekstuelle (spesielt skolekontekstuelle) og relasjonelle avhengighet, er ikke tillagt nødvendig vekt. Det er en eksplisitt implementeringsstrategi preget av klar forankring, en strukturert, progressiv og faglig plan med tydelig ansvars- og oppgavefordeling, samt planlagte strategier for måloppnåelse og evaluering. Opplærings- og veiledningsopplegget for lærere/instruktører anses som nødvendig og relevant. For en eventuell seinere spredning til andre skoler, vil imidlertid gjeldende sertifiseringskrav og kostnader være en betydelig hindringsfaktor.</p> <p>Det ble oppnådd positive og enkelte signifikante effekter i utprøvingen av KREPS (målt umiddelbart etter avslutning). I et risiko- og forebyggingsperspektiv kan begrensede effekter ha sentral betydning og praktisk signifikans. Positivt utbytte er hovedsakelig registrert i selve treningssituasjonen, men i liten grad i den ordinære klassen og i elevenes egenrelevninger.</p> <p>Faggruppa mener at KREPS framstår som et potensielt lovende tiltak i ungdomsskolen både for sosial kompetanseutvikling, moderering/forebygging av internalisert problematferd og av mindre til moderat alvorlig eksternalisert problematferd. KREPS antas imidlertid som for smalsporet for effektiv forebygging/moderering av mer alvorlige atferdsproblemer. I slike tilfeller har tilsvarende elevsentrerte, kognitivt rettede og segregerte tiltak for homogene grupper av "problemelever" vist seg å ha enten små og kortvarige, ingen eller skadelig effekter.</p> <p><i>Tilråding:</i> Det er et klart behov for utvikling av kunnskaps- og forskningsbaserte tiltak i skolen. Faggruppa tilrår derfor at arbeidet med KREPS-prosjektet videreføres. Tiltaksmodellen tilrås imidlertid videreutviklet med sikte på å gjøre det mer virksomt. Sikring av generaliseringseffekter og unngåelse av stigmatiseringseffekter anbefales særlig vektlagt. Videre tilrår faggruppa at videreutviklingen av KREPS baseres på systematisk modellforsøk inklusive parallell evalueringsstudie med eksperimentelt og longitudinelt design.</p>
--	--

4.13 Lek & Lær, Lær & Lek

Tittel	LEK & LÆR, LÆR & LEK
Hovedfokus	Å lette overgangen fra barnehage til skole gjennom utarbeidelse av et inspirasjonsmateriale for førskole- og allmennlærere
Mål	Materialet har til hensikt å støtte lærere i å skape ”åpne” aktiviteter, eller aktiviteter som oppmuntrer barna til å fortsette med å være ”motoren” i egen læringsprosess ved å løse de ulike problemstillingene de møter på sin individuelle måte.
Skoleslag	Grunnskolen
Klassetrinn	1. klasse etter L97
Utgiver, forlag eller forfatter	Herdís Pálsdóttir. Kommuneforlaget, Oslo 1997
Materiell	Perm på godt 100 sider, inndelt i sju avsnitt
Tidsbruk	Bruken av materialet inngår i klassens alminnelige arbeide og kan derfor ikke defineres som en avgrenset størrelse
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Materialet har satt seg fore å gi en bred dekning både av lek og læring, idet det inngår såvel faglige som musiske og sosiale aktiviteter. Permen inneholder sju avsnitt med følgende overskrifter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planlegging - Sosial kompetanse - Kroppsøving - Norsk - Matematikk - Ideer - Teoretisk utdyping <p>Punkt 2 er i denne sammenheng det vesentligste, med temaene empati, impuls kontroll, selvhverdelse, problemløsning og samarbeidsevne. Det er et meget konkret materiale som kan være til inspirasjon for lærere i deres daglige arbeide. Som eksempler kan nevnes dukketeater, samtaleøvelser, historiefortelling og dialog, utarbeidelse av små bøker, samarbeidstrening, evne til å mestre ”kjedsomhet”, trening av ansvarlighet, bruk av sosiogram, bruk av positive vendinger, rollespill og analyse av problemer. Arbeidspermen inneholder ikke aktiviteter eller oppgaver som barna skal løse på en bestemt måte, slik at svaret blir enten riktig eller galt. Aktivitetene setter læringsprosessen, og ikke elevenes prestasjoner, i fokus.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Teoretisk sett refereres i avsnittet ”Teoretisk utdyping” til Karmiloff-Smiths, som har utviklet en teori om hvordan barns mentale utvikling og gradvise tilegnelse av språklige ferdigheter foregår. Med hensyn til det vesentligste aspektet i denne sammenhengen, sosial kompetanse, refereres teoretisk til Piaget, Lamer, Ogden og Raundalen. Det anvendes også bidrag av litterær karakter, og det er en liste over støttende barnebøker.
Implementering	Materialet kan uten videre anvendes som inspirasjon ved planlegging og gjennomføring av undervisningen i 1. klasse.
Spredning	Ukjent

Evaluering	<p>Det foreligger ingen systematisk, forskningsmessig evaluering.</p> <p>Materialet bygger på erfaringene forfatteren har fått ved å delta i et treårig forsøksprosjekt om skoleforberedende pedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Forfatteren skrev selv hovedoppgave om skriftstimulering i undervisningen av seksåringer og har vært veileder for innføring av skolestart for seksåringene i en kommune.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i></p> <p>Dette er et enkelt, konkret og sympatisk materiale som lett vil kunne brukes uten at lærerne på forhånd har store teoretiske og praktiske kunnskaper på området. Det er imidlertid ikke foretatt en systematisk evaluering, og man kan ikke på forskningsmessig basis si noe om materialets effekt.</p> <p><i>Tilråding</i></p> <p>Materialet anses å ha et forebyggende og kompetansecfremmende potensiale og kan anbefales brukt som idébank for småskolelærere. Det kan også være egnet som utgangspunkt for utforming av mer konkrete tiltaksprosjekter i barneskolen.</p>

4.14 Lev Vel

Tittel	LEV VEL
Hovedfokus	Holdningsskapende og kriminalitetsforebyggende arbeid i skolen
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Gi elevene kunnskap om etiske spørsmål, prinsipper og vurderinger, samt hjelpe elevene til å gjøre gode etiske valg - Bidra til gode oppvekstmiljø for elevene i skolen, hjemmet og fritiden - Bidra til elevenes personlige vekst og utvikling - Gi elevene kunnskap om hva kriminalitet er, og hvilke konsekvenser det kan få for utøver og offer samt påvirke holdninger og atferd slik at elevene unngår kriminalitet
Skoleslag	Grunnskole
Klassetrinn	1. - 10. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Utarbeidet av Det kriminalitetsforebyggende råd (KRÅD). Samfinansiering mellom Justisdepartementet, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Sosial- og helsedepartementet, Kommunal- og arbeidsdepartementet, ”Regjeringens handlingsplan mot vold i billedemediene” og KRÅD.
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Lærerveiledning - Arbeidsbok/elevhefte - Video - CD - Bildemateriell (plakater) - Kortspill - Revy
Tidsbruk	Ikke angitt
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Undervisningsopplegg med fokus på mobbing, etikk og verdispørsmål, rusmidler, rasisme, vold, massemedia, sosialiseringprosesser. Innhold, forslag til oppgaver og innlæringsmetoder søkt tilpasset småskole-, mellom- og ungdomsskoletrinn. Vekt på kognitive strategier i utvikling av holdninger og prososial atferd, den enkelte elevs evne/vilje til moralsk/normativ refleksjon, valgtaking og vurdering av konsekvenser av handlinger, samt kunnskap om kriminalitet. anbefaler bruk av lærerstyrt informasjonsformidling, gruppediskusjon, arbeidsoppgaver til elever samt bildemateriell, kortspill, video og CD med sanger og fortellinger. På ungdomsskoletrinnet også forslag om revy.</p> <p>Et klassebasert opplegg (dvs. rettet mot alle elever i en klasse), men kan i følge utvikler også brukes i individuell- eller smågruppeundervisning. Kan innpasses som en del av den ordinære undervisningen i de ulike skolefag (særlig egnet i norsk, samfunnsfag og kristendom-livsynsfag).</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Uklart/i liten grad redegjort for
Implementering	Ingen klar implementeringsstrategi for LEV VEL-pakken på landsbasis eller klare føringer for hvordan opplegget skal forankres eller gjennomføres ved den enkelte skole. Opp til den enkelte skole/lærer om, hvordan og hva de selv

	<p>finner relevant å bruke. LEV VEL forutsetter ingen klar plan verken når det gjelder struktur, progresjon, omfang, innhold, arbeidsmåter eller organisering. Krever ingen opplæring eller trening av lærere eller ekstra ressurser. Forutsetter liten/ingen forberedelse for lærere. Evaluering av skolers mottakelse, syn på og bruk av LEV VEL-pakken foretatt.</p>
Spredning	Læremiddelpakken sendt alle grunnskoler i Norge august 1997 (n=3335)
Evaluering	<p>Evaluering foretatt av Møreforskning i Volda. Finansiert av KRÅD. Det foreligger tre evalueringsrapporter og et sammendrag av del 2.</p> <p><i>Design:</i> Tre-delt evalueringsopplegg hvor følgende problemstillinger suksessivt skulle belyses: 1) I hvilket omfang når LEV VEL-pakken ut, og i hvilket omfang blir den benyttet av skolene? 2) Hvordan fungerer de ulike delene av LEV VEL-pakken, og hvordan tilpasses disse de lokale forholdene i skoleverket? 3) Hvilke effekter har brukerne opplevd/registrert av denne satsingen?</p> <p><i>1998:</i> Kvantitativ studie basert på spørreskjema til rektorene i et stratifisert utvalg på 346 skoler (vel 10% av alle skoler i landet). Svarprosent: 65% (n=226). Fokus på problemstilling 1. <i>1999:</i> Kvalitativ studie basert på intervjuer med skoleledelse, lærere og elever i åtte utvalgte skoler. Hvor mange som ble intervjuet totalt og ved den enkelte skole er ikke oppgitt. Fokus på problemstilling 2. <i>2000:</i> Kvantitativ studie basert på et spørreskjema til skoleledere og et til lærere i et delvis stratifisert og tilfeldig utvalg på 493 skoler. Svarprosent skoleledere: 56% (n=276), lærere: 34% (n=166). Fokus på problemstilling 3.</p> <p><i>Resultater:</i> Hoveddelen av skolene syntes LEV VEL passet godt med skolens årsplaner, at skolen hadde ansvar for og fungerte kriminalitetsforebyggende, hadde handlingsplaner mot mobbing samt et etablert samarbeid med politi og foresatte. Ca ½-parten vurderte det faglige innholdet i LEV VEL som bra og at LEV VEL kunne være nyttig for risikoelever. Ca ½-parten av skolene hadde registrert tyveri og skadeverk (ingen klar forskjell mellom by og land). Alvorlig mobbing, vold, rusmisbruk, rasisme, sedelighetssaker forekom meget sjelden. Drøyt 40% av skolene benyttet deler av LEV VEL-pakken (bare 7% benyttet hele). Følgende temaer ble ansett som viktigst: mobbing, rusmidler, etikk og verdier samt sosialiseringprosesser, mens rasisme og media ikke ble ansett som så viktig av lærerne. På småkoletrinnet ble arbeidsbok, samtaleplakat og CD (sanger/fortellinger) mest brukt. På mellom- og ungdomstrinnet ble elevhefte og video mest brukt. Klasseromsplakat, dilemmakortspill og revy ble bare brukt i beskjeden grad.</p> <p>75-78% av lærerne mente at elevene likte LEV VEL-undervisningen svært godt/godt og at de av aktive og engasjerte, men bare 19% hadde registrert positive atferdsendringer hos elevene (60% svarte "i liten grad" på spørsmål om effekt). Evaluatørene anså det ikke som mulig å måle effekt av dette tiltaket og stiller seg generelt meget skeptisk til effektvurderinger.</p> <p>Evaluatørene oppsummerer at LEV VEL-pakken kan gi en rekke bidrag i det holdningsskapende og kriminalitetsforebyggende arbeidet i skolen, men kritiserer materialet for a) alt for liten vekt på potensielle årsaker til kriminalitet, b) for ensidig vekt på at kriminalitet er og bør behandles som et</p>

	<p>individuelt problem (hovedvekten er lagt på elevenes moralske ansvar, gjengrelasjoner og venner blir i noen grad berørt). Mens c) lærerrollen, d) TV, video, internett, e) familien og f) at skolen som institusjon kan være med og skape tapere og avvikere, i svært liten grad blir berørt eller debattert i LEV VEL-pakken. Manglende føringer for hvordan opplegget skal gjennomføres, blir også framsatt som en svakhet.</p>
<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering:</i> Om LEV VEL's effekt som et holdningsendrende, kriminalitetsforebyggende og atferdsendrende tiltak, kan det ut fra evalueringen ikke gis noen svar på. Faggruppa er uenig i at effektvurderinger ikke var/er mulig å gjøre eller nyttig å foreta. En relativt vidtfavnende evaluering der designet anses som rimelig relevant for å undersøke problemstilling 1 og 2, men ikke for nr. 3. Det er positivt at man baserte seg både på skoleleder- og lærervurderinger. Elevenes syn og erfaringer er høyst relevant i en vurdering av LEV VEL, men er ikke fokusert. Det kvantitative datamaterialet kunne ha blitt bedre utnyttet og analysert. En svakhet at det ikke oppgis om resultatene er signifikante. Positivt at man i noen grad har forsøkt å relatere programmet til tidligere erfaringer med og empiri om effekter av liknende tiltak. Den påfølgende kritikk i del 3 er relevant og i tråd med internasjonal kunnskapsstatus. Meget lave svarprosenten i evalueringens del 3 gjør at øvrig data- og konklusjonsgrunnlag er beheftet med så stor usikkerhet at eventuell bruk, tolkning og resultatformidling krever særdeles stor forsiktighet.</p> <p>I et primærforebyggende perspektiv på kriminalitet og antisosial atferd kan LEV VEL fungere som en idébank til praktisk nytte og inspirasjon for lærere. At programmet lett lar seg innpasse i skolens fagplaner og ordinære klasseromsundervisning, samt at flere temaer søkes dekket, er en styrke. Fleksibiliteten og alderstilpasningen i programmet er positiv, men mangelen på en klar plan og struktur i arbeidet, samt manglende vekt på strategier for implementering i den enkelte skole er klare svakheter.</p> <p>Sett i forhold til kunnskapen om de alvorlige atferdsproblemenes meget sammensatte karakter, og de begrensede effekter som flere liknende opplegg har vist seg å ha, vurderes LEV VEL som et for smalsporet (fokuserer bare en liten del av problembildet) og et for lite systematisk tiltak. Som tiltak for å forebygge alvorlige atferdsproblemer (som kriminalitet, rusmisbruk, vold, mobbing) vil LEV VEL trolig ikke ha signifikante effekter på elevenes atferd. For å oppnå endring/påvirkning av antisosial atferd er det sjelden tilstrekkelig at den enkelte elev får økt kunnskap og innsikt.</p> <p>Dersom LEV VEL skal kunne få en registrerbar, positiv og vedvarende effekt på elevers holdninger til og kunnskaper om kriminalitet, vil dette trolig forutsette at programmet gjennomføres i sin helhet og etter en klar plan og struktur, samt at forslaget om varierte læringsmetoder følges.</p> <p><i>Tilråding:</i> I sin nåværende form antas LEV VEL-programmets potensielle atferdsendrende, kunnskaps- og holdingsfremmende virkninger å være begrensede. Videre bruk og støtte bør kritisk vurderes. Faggruppa anser imidlertid at programmet kan utgjøre en aktuell delkomponent i et mer bredspektret, systematisk og skolebasert tiltak for forebygging av alvorlige atferdsproblemer.</p>

4.15 Mias dagbok

Tittel	MIAS DAGBOK
Hovedfokus	Alkoholbruk blant ungdom
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Redusere omfanget av alkoholbruk blant ungdom - Utvikle undervisningsopplegg med utgangspunkt i nordisk (unntatt Island) kulturforståelse som lett lar seg implementere i eksisterende læreplaner
Skoleslag	Ungdomsskolen
Klassetrinn	8. - 10. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Nordiska nämnden for drog og alkoholforskning
Materiell	Opplegget består av elevark med arbeidsoppgaver og et omfattende lærerveiledningshefte, hvor det gjøres rede for det pedagogiske grunnlaget læremidlet bygger på. Hver leksjon består av løse ark som deles ut til elevene og settes inn i en dagbokperm.
Tidsbruk	Ti leksjoner á 1 time
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Hver leksjon innledes med at eleven leser Mias dagboksnotater. Deretter følger arbeidsoppgaver knyttet til problemstillingen(e) som reises i dagbokteksten.</p> <p>Opplegget har fire komponenter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teoridel - opplevelsesdel - persondel - handlingsdel <p>De fire komponentene er integrert i de ulike leksjonene. I teoridelen behandles fakta om alkohol, alkoholpolitikk og konsekvenser av bruk. Opplevelsesdelen av dagboken har til hensikt å utnytte og ivareta elevenes egne erfaringer med bruk av alkohol i ulike sammenhenger. I persondelene behandles elevenes egne meninger og vurderinger om alkohol. Hensikten er å fremme selverkjennelse og å øke bevisstheten om både egne og andre menneskers holdninger til disse spørsmålene.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Lite spesifisert. Sosial innflytelse er fremhevet, likeledes fokus på egne holdninger og verdier.
Implementering	Lærerstyrt undervisning. Instruksjoner til hjelp i gjennomføringen finnes i lærerveiledningsheftet. I lærerveiledningen anbefales det å gjennomføre undervisningsopplegget i samarbeid med eksterne nettverk (foreldre, lokalsamfunn og media), men det gis ingen konkret veiledning i hvordan det kan gjøres.
Spredning	I Norge er materialet gratis tilgjengelig for alle skoler gjennom Rusmiddeldirektoratet.

<p>Evaluering</p>	<p>Undervisningsopplegget er gjennomført og evaluert i Danmark, Finland, Norge og Sverige. I Norge er det Rusmiddeldirektoratet som har forestått den nasjonale evalueringen. Følgende problemstillinger har vært fokusert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En analyse av hvordan undervisningsopplegget har innvirket på elevenes kunnskap om og holdning til alkohol - En analyse av elevenes vurdering av eget og andres alkoholbruk - Elevenes vurdering av hvordan det var å arbeide med undervisningsopplegget - Lærernes vurdering av hvordan det var å arbeide med undervisningsopplegget <p><i>Design</i></p> <p>Pre- og posttest. Pretest ble gjennomført tre uker før undervisningen startet og posttest 3 uker etter undervisningen var avsluttet. Det var ca 12 uker mellom målingene. Det ble benyttet tverrsnittsdata. Det ble trukket skjønnsmessige utvalg basert på skoler som hadde brukt undervisningsopplegget. 30 klasser ble trukket ut med 15 fra storbykommuner og 15 fra landkommuner. Tre klasser fra hver kategori ble tildelt rollen som kontrollgruppe. 23 klasser deltok i evalueringen. Norge var det eneste landet som benyttet kontrollgruppe. Det norske utvalget består i annen runde av 517 elever, fordelt på 394 i eksperimentgruppa og 123 elever i kontrollgruppa.</p> <p><i>Resultater</i></p> <p>Med unntak av Finland observeres det en økning i det generelle alkoholerfaringsnivået fra pre- til posttest, lavest økning for Norge med 1%. Økningen er tilsvarende i den norske kontrollgruppa.</p> <p>Oppfølgingsundersøkelsen gir et entydig bilde av kunnskapsøkning blant elevene i alle de fire landene. Økningen i kunnskapsnivået ser ut til å være størst blant de norske elevene. Oppfølgingsstudien avdekker imidlertid ingen store endringer i elevenes holdninger eller handlingsberedskap i alkoholrelaterte situasjoner. Når det gjelder læringseffekt, er det for samtlige land de elevene som ikke selv har drukket alkohol, som oppgir å ha lært mest. Opplegget har i liten grad klart å skape forum for diskusjon utenom klasserommet. Lærerne gir undervisningsopplegget god attest, men tre forhold skiller seg ut som problematiske i gjennomføringen: tidsnød, vansker med å få elevene til å diskutere personlige spørsmål og manglende kontinuitet i undervisningen ved at flere lærere har stått for undervisningen. Evaluatør antyder at det ensidige fokus på lærerstyrt undervisning og manglende bruk av gruppeledere kan være en av årsaksforklaringene for manglende atferdseffekt av undervisningsprogrammet.</p>
<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i></p> <p>Effekt på elevenes kunnskap om alkohol, men ingen effekt på atferdsendring. Opplegget vurderes som et potensielt nyttig hjelpemiddel innen rusmiddelundervisning, men kan med fordel suppleres av mer elevstyrte undervisningsmetoder. Det kan også fremheves at noen av arbeidsoppgavene bør vurderes kuttet, da de krever utlevering/deling av personømfintlig/sensitiv informasjon.</p> <p><i>Tilråding</i></p> <p>På basis av den tydelig individfokuserte og avgrensede tilnærmingen vurderes programmet å være utilstrekkelig for å påvirke elevenes alkoholatferd. Faggruppa finner ikke tilstrekkelig faglig/forskningsmessig grunnlag for å tilrå programmet i sin nåværende form.</p>

4.16 Mobbing/Senter for atferdsforskning

Tittel	MOBBING/SENTER FOR ATFERDSFORSKNING
Hovedfokus	Intervensjon i form av styrket klasseledelse
Mål	Innsats overfor klassens og skolens sosiale kontekst
Skoleslag	Grunnskole og videregående skole
Klassetrinn	Fra barnetrinnet til og med videregående skole
Utgiver, forlag eller forfatter	Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, E. Roland m.fl.
Materiell	I prosjekt Mobbing inngår et temahefte fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Foreldreutvalget for grunnskolen og tre idépermer, en for barnetrinnet, en for ungdomstrinnet og en for videregående skole (1996). I tillegg til en rekke prosjektbeskrivelser og resultatrapporter inneholder materialet: Folderen "Problematferd – er det noe problem" (1995); lærerveiledning til "Problematferd – er det noe problem" (1995); boka "Mobbing i skolen" (1996); "Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet's ressurspersoner mot mobbing" (1997); boka "Elevkollektivet" (1998); "Håndbok i klasseledelse. Utvikling. Mal. Bruk" (1998).
Tidsbruk	Når det gjelder tidsbruk er prinsippet at implementeringen skjer i forbindelse med lærerens daglige arbeid med klassen, og at den derfor gjerne skal bli et fast og varig element i den pedagogiske praksis. Tidsforbruk kan derfor ikke defineres som en avgrenset størrelse.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	I henhold til det teoretiske utgangspunktet vil en styrket skoleledelse og klasseledelse ha langsiktige og forebyggende virkninger i vid forstand, blant annet for elever med sosiale- og emosjonelle vansker. Man finner videre at de overordnede prinsippene er de samme både for barne- og ungdomstrinnet. Den grunnleggende arbeidsmetoden er derfor, kort beskrevet, å utvikle skolen og klassen til å være velfungerende sosiale systemer, hvor det også bygges opp tillit mellom skole og hjem. Som et ledd i prosjektet er det utdannet 350 ressurspersoner, 15-20 i hvert fylke, som kan bistå i implementeringen av programmet. Til bruk for lærernes arbeid i klassene er det utviklet materiale i form av spørreskjemaer til elevene om mobbing. Det er også utarbeidet veiledninger i problemløsning ved aktuelle tilfeller av mobbing.
Teoretisk/empirisk grunnlag	Prosjektet baseres på en omfattende analyse av de teoretiske og empiriske forutsetningene. Analysen finner at mye av fokus i forskningen har ligget på hjemmeforhold og personlighetsstruktur hos dem som mobber eller blir utsatt for mobbing. Det er imidlertid en økt interesse for å arbeide med skolen som system, og prosjektet velger i denne forbindelse å konsentrere seg om den sosiale konteksten på skolen og i klassen. Prosjektet tar utgangspunkt i at en har kunnet konstatere at det er betydelige forskjeller fra skole til skole i omfanget av mobbing, og at dette er forskjeller som ikke kan forklares med henvisning til skolestørrelse, klassestørrelse og andre demografiske forhold. Problemene ligger snarere i forskjeller i måten skolene blir ledet på, og samarbeidet mellom lærerne, særlig dersom lærerstaben har problemer med å opptre konsekvent og samstemt overfor elevene. Man finner også at årsaksforholdene når det gjelder forskjellige atferdsproblemer som uro, skulk, hærverk og kriminalitet, stort sett er de samme som for mobbing.

Implementering	<p>I boka "Elevkollektivet" beskrives de sosiale kreftene som styrer elevenes tenkning, motivasjon og væremåte i klassen. Det vises konkret til hvordan læreren kan bygge opp klassen til en velfungerende gruppe slik at atferdsproblemer forebygges. Boka inneholder også råd om hvordan slike problemer kan håndteres når de er der. Den starter med å behandle de sosiale prosessene som gjør seg gjeldende når en ny gruppe, som en skoleklasse, dannes. De mønstrene som da legges, blir ofte retningsgivende for klassen i mange år. Gode mønstre kan medvirke til at klassen blir velfungerende. Dårlige mønstre kan forårsake vantrivsel og atferdsproblemer, blant annet mobbing. Forfatteren tar opp konkrete innfallsvinkler til å bygge opp klassen som sosialt system, hvordan en kan forstå atferdsproblemer og hvilke tiltak som kan iverksettes. Boka viser at mange vanlige former for klasseledelse utilsiktet forsterker problemer i stedet for å løse dem. Implementeringsstrategien plasserer problemfeltet inn i en sammenheng der læreren målrettet, gjennom sitt daglige arbeid i klassen, kan forebygge problemutvikling. Mobbing blir ikke et tema som læreren må håndtere som "ekstranummer". Å utøve god klasseledelse er å utvikle klassen som en sosial gruppe. Ikke alene forebygges mobbing, men også andre typer problematferd, og det er lagt et godt grunnlag for intervensjon når problemer eventuelt oppstår.</p> <p>Overskrifter i arbeidet kan betegnes som: Relasjoner. Rutiner. Normer. "Den tredje kraft" (at en velfungerende klasse motvirker mobbing). Samarbeid med de foresatte. Kollegiet. Overganger og en god start. Det anbefales videre at man foretar en årlig spørreundersøkelse for å avdekke problemer. Et siste vesentlig innhold er rådgivning i individuell problemløsning i form av samtaler og oppfølgingssamtaler med offeret og mobberne, samling av mobberne og offere, gruppesamtaler, problemløsning i klassen og klasseforeldremøte.</p>
Spredning	<p>I Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet's program "Ressurspersoner mot mobbing" ble det på landsbasis i Norge plukket ut ca 350 fagpersoner fra skole, PPT, skolekontor, kompetansesentre og høgskoler, som i løpet av 1996 fikk et kurs over to dager om fenomenet mobbing, forebygging, avdekking og problemløsning på individ- og organisasjonsplan. Det deltok 15-20 ressurspersoner fra hvert fylke i Norge, og programmet skal derfor være landsdekkende.</p>
Evaluering	<p><i>Design</i></p> <p>Programmet har gjennomgått en vitenskapelig evaluering, og den er gjennomført i to omganger på ni skoler i en norsk by. Dette er skjedd i forbindelse med E. Rolands doktorgradsprosjekt. Deltakerne var 20 lærere i 1. klasse det første året og det samme antall lærere i 1. klasse det andre året. Ut over de i alt 40 programklassene (eksperimentklassene) ble det utpekt en kontrollgruppe med 20 klasser fra året før programstart og ni klasser det andre året. Kontrollklassene inngikk ikke i programmet. Det er dermed tale om et klassisk design, hvor det er gjort betydelige anstrengelser for å unngå bias.</p> <p><i>Resultater</i></p> <p>Sammenligninger mellom eksperiment- og kontrollklasser viser statistisk signifikante forskjeller i eksperimentklassenes favør for alle variabler, med ett unntak. Eksperimentklassene klarte seg bedre med hensyn til kvaliteten av elev-elev forhold, effektivitet og sosiale normer i klassen, slik disse ble beskrevet av elevene. Kun med hensyn til å føle seg trist hjemme, var det ingen</p>

	<p>forskjeller. Det erkjennes likevel som et problem i evalueringen at man ikke har noen opplysninger om hva som faktisk skjedde i skolene og i klassene, kun det at klasselærerne hadde vært på kurs.</p>
<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i> Påvisningen av forskjeller mellom eksperiment- og kontrollklassene er et vesentlig resultat som neppe kan bli tatt som annet enn et positivt resultat av kursene. Det er likeledes positivt at det er snakk om en intervensjon som er relativt lite ressurskrevende, og som klart må være nyttig for et bredt spekter av skolens funksjonsområder.</p> <p>Det er en ulempe at en ut fra evalueringen ikke vet om programmet har noen spesifikk effekt på mobbing, om det har en prososial effekt eller effekt på problematferd. Vi vet altså ikke hva som rent faktisk har skjedd og når det er skjedd, og det kan heller ikke utelukkes at en del av de påviste resultatene skyldes "Hawthorne effekten", det at man var bevisst på at man var med i et forsøk.</p> <p><i>Tilråding</i> Programmet kan anbefales, men faggruppa tilrår ytterligere evaluering med henblikk på å kartlegge hva som egentlig skjer i klassene og hvilke effekter tiltaket eventuelt har på elevers atferd og sosiale ferdigheter. Mulighetene for at tiltaket kan ha slike positive virkninger anses som betydelige.</p>

4.17 Mot

Tittel	MOT
Hovedfokus	Forebyggende arbeid for å motvirke mobbing, vold og rusmisbruk, i tillegg vektlegges betydningen av å bry seg om andre
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Inkluderende miljø som er nettverksforsterkende, trygghetsskapende og konfliktdepende - Bedre trivsel, reduksjon av mobbing og bedre kommunikasjon (relasjoner og samspill) mellom barn/ungdom og lærere/foreldre - Sette i gang bevisstgjøringsprosesser hos unge og voksne (hvordan tar vi egne valg, hvilke konsekvenser kan våre valg ha for andre og hvordan bli bevisst i å ha et positivt fokus, gi positive bekreftelser og praktisere "Tøff kjærighet"/grenser) - Økt elevaktivitet - Unge og voksne skal referere til MOT når det gjelder verdivalg og holdninger - Barn og ungdom vil takle bedre å bli mobbet og avvist - Redusert bruk av vold og rusgifter - MOT skal etableres i folks bevissthet og bli en naturlig del av deres liv - Folk skal forbinde MOT med "MOT narkotika og vold", "MOT til å si nei" og "MOT til å bry deg" <p>Målgruppe: skoleelever, lærere, SFO-personell og barnehagepersonell, foreldre, besteforeldre, nærmiljø, idrettsmiljø, politi, helsesøstre, kommuneansatte som jobber med barn og unge, lærerstudenter, personer i næringslivet</p>
Skoleslag	Grunnskolen og videregående skole
Klassetrinn	7. – 10. klasse er primærgruppa for opplegget, i tillegg til foreldrene til barn i 1. klasse og i barnehage
Utgiver, forlag eller forfatter	MOT ble formelt etablert som en ideell stiftelse i 1997. Stiftelsen har røtter tilbake til organisasjonen "Norske toppidrettsutøvere mot narkotika" fra 1994
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Forelesningsmanual - Skoledagbok - Adventskalender - Video for skolebesøk - Skolebrosjyrer - Bevisstgjøringskort - Informasjonsbrosjyre
Tidsbruk	Det brukes tre timer til det første skolebesøket. Deretter et oppfølgingsprogram med 11 besøk over 2 ½ år der hvert besøk varer fra ½ til 2 timer.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>MOT formidles i hovedsak gjennom skolebesøk, men også gjennom foredragsvirksomhet til</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personale i skole og barnehage, foreldre - Idrettslag, idrettsledere og toppidrettsutøvere - Næringsliv, lærerstudenter, frivillig/offentlig sektor <p>MOT-konseptet markedsføres også gjennom ulike idrettsarrangementer.</p>

	<p>I forbindelse med skolebesøkene vektlegges en allsidig bruk av hjelpemidler som video, fengende musikk, eksempler fra det praktiske liv og ulike rollespill. En egen manual er utviklet til hjelp for de som er skolert som MOT-instruktører. Manualen skal sikre standardisering og fungerer på den måten også som en kvalitetssikring av opplegget. Et nettverk av instruktører består i hovedsak av tjenestepersoner innenfor politi- og lensmannsetaten, tollere og interesserte frivillige, ikke minst fra idrettsbevegelsen. Det skoles 40 MOT-instruktører hvert år (tre samlinger á tre dager). Det legges også vekt på å bruke toppidrettsutøvere som forbilder, rollemodeller og imitasjonspersoner. Elevene får anledning til å komme med sin respons gjennom gruppearbeid og diskusjoner.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	<p>MOT's pedagogiske konsept er bygget på erfaringer fra forskning innenfor teamområdene ungdomsforskning, spesialpedagogikk og psykologi, men uten at dette er eksplisitt redegjort for i materialet. I tillegg har en integrert erfaringer fra det praktiske livet gjennom samtaler med elever og fagpersonell som til daglig arbeider med barn og unge.</p>
Implementering	<p>Opplegget fungerer som et skoleopplegg over tre år. Det satses på kontinuitet ved at den samme instruktøren besøker skolen hver gang. Synliggjøring gjennom media og spesielle arrangementer er også en del av strategien. Toppidrettsutøvere brukes som MOT- ambassadører. Det samarbeides med ca 100 lag, kommuner og organisasjoner.</p>
Spredning	<p>I 1999 ble ca 25 000 ungdomsskoleelever besøkt en eller flere ganger. I tillegg ble det holdt foredrag for vel 10 000 voksne med ulike ansvarsoppgaver i forhold til barn og unge.</p>
Evaluerings	<p>Det foreligger tre undersøkelser av MOT. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, har utarbeidet en evalueringsrapport om MOT i perioden 1994-1999. Denne fokuserer mål og virkemidler samt potensielle konsekvenser eller resultater av arbeidet. Videre ser den nærmere på forholdet mellom de offisielle mål og de mål som har vært prioritert i praksis, og til slutt, relasjonene mellom mål, anvendte virkemidler og resultater.</p> <p>I tillegg finnes det en spørreundersøkelse fra 1999 utført ved Idrettsvitenskapelig institutt, ved NTNU, der 1108 ungdommer i Sør Trøndelag i alderen 12-15 år var med.</p> <p>Den tredje undersøkelsen ble utført av MMI i oktober/november 1999. Her deltok 1154 personer over 15 år i en landsdekkende, postal undersøkelse.</p> <p>Den første undersøkelsen fra Universitet i Oslo gir MOT-opplegget gode anbefalinger både når det gjelder faglig og teoretisk forankring, innhold og arbeidsformer. Prosjektet blir sett på som et viktig nybrottsarbeid når det gjelder forebyggende arbeid blant barn og unge. Det er særlig tre forhold som løftes frem som sentrale. Det første er at barn og unge blir stimulert til økt trygghet på seg selv og egne ressurser, videre at de voksne som befinner seg i de unges hverdag får hjelp til å bli bedre støttespillere, og for det tredje at det bygges en allianse mellom idretten som en stor folkebevegelse og et faglig, pedagogisk fundert forebyggende arbeid. Rapporten inneholder imidlertid ingen data som kan si noe om hvilke resultater som er oppnådd når det gjelder endringer i de unges holdninger, atferd og livsstil.</p> <p>Undersøkelsen fra NTNU er et pilotprosjekt som har som mål å utvikle et</p>

	<p>evalueringssopplegg for å måle effekten av det forebyggende arbeidet over tid. Undersøkelsen viser at 67,7% av elevene mente at MOT hadde påvirket dem svært mye eller ganske mye når det gjaldt å fastholde egne meninger. 62,4% svarte at undervisningen hadde påvirket dem mye eller ganske mye i forhold til å bli mer oppmerksomme på hvordan de påvirket andre. Vel 67% forbandt MOT med at ungdom skal ta egne valg. Disse resultatene indikerer at elevene har hatt en positiv opplevelse av undervisningsopplegget. Om dette fører til atferdsendring over tid, sier undersøkelsen ingen ting om.</p> <p>MMI undersøkelsen som ble utført på vegne av Storebrand, viste at 62% av de spurte kjente til MOT. 42% i aldersgruppa 15-24 år mente at de i stor grad kjente til hva MOT jobbet med. Heller ikke denne undersøkelsen gir svar på om MOT faktisk har hatt noen effekt.</p>
<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i></p> <p>Det synes som om MOT har funnet et konsept som vurderes som interessant av målgruppa av velfungerende, ikke kriminelt belastet ungdom. Det satses bevisst på bruk av idrettsutøvere som rollemodeller og identifikasjonsfigurer. Dette vil kunne ha positiv innvirkning målgruppa i en sentral fase av identitetsutviklingen. Integreringen av sentrale aktører i barn og unges oppvekstmiljø (foreldre, lærere, idrettsledere) kan ses på som et viktig potensiale i programmet.</p> <p>Prinsippet om gjentagne treffpunkt over tre år samsvarer med forskningens vektlegging av gjentagelse og oppfølging over tid for å oppnå effekt. Det nåværende omfanget med fire undervisningstimer per skoleår antas likevel å ha liten effekt. Faggruppa vil derfor mene at en sterkere integrering av lærerene i gjennomføringen av opplegget i tiden mellom skolebesøkene, samt et tettere forhold til skolens virksomhetsplaner må prioriteres i en eventuell videreføring av tiltaket.</p> <p><i>Tilråding</i></p> <p>På basis av den foreliggende informasjon er det ikke mulig å si noe sikkert om effekten av tiltaket, men med nåværende struktur og omfang per skoleår må det ut fra den foreliggende forskning på feltet antas å ha liten effekt på elevens atferd. Tiltaket har imidlertid kvaliteter som gir grunn til å tro at det kan ha en viss innvirkning på normalt fungerende ungdom sine holdninger til vold og rusmisbruk. I nåværende form og omfang anses således tiltakets potensielle forebyggende effekter som relativt begrensede.</p>

4.18 Mot samme mål og for et godt fellesskap

Tittel	MOT SAMME MÅL FOR ET GODT FELLESSKAP
Hovedfokus	Narkotika, alkohol, elevens egne ressurser, angst; positiv utvikling for individ og miljø
Mål	<p>Å utvikle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et godt fellesskap med andre - Et miljø hvor vi tar vare på hverandre - Et miljø hvor vi ikke gjør oss avhengige av kjemisk rus - En sosial læringssituasjon som gir alle mulighet for målrettet innsats, kreativitet og læring - Bli-kjent-opplegg
Skoleslag	Videregående skole
Klassetrinn	Alle trinn
Utgiver, forlag eller forfatter	Aktiv inform v/Bråstein. Støttet av Rusmiddeldirektoratet
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - ”Mot samme mål for et godt fellesskap” (tema- og instruksjonshefte) - Tre metodehefter til deltakere/elever: <ul style="list-style-type: none"> ”Det handler om narkotika” ”Hva brukes alkohol til?” ”Du er en ressurs” <p>I tillegg kommer et hefte som oppsummerer inntrykk fra deltakere på kurs (elever og lærere) i en del fylker.</p>
Tidsbruk	1-2 heldagskurs/-opplegg
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Kurset er selvinstruerende gjennom utarbeidet instruktørhefte. Det er laget slik at også elever kan være instruktører for sin klasse. Kurset kan organiseres som et opplegg for hver klasse eller på tvers av klasser. Det er tenkt gjennomført over to dager, men er også tilrettelagt for bruk på en enkelt temadag. Temaene følger i sekvenser og gjør bruk av kommunikasjonsstrategi (tett plassering med knærne mot hverandre), diskusjon, miniforelesninger (tema 1 og 2), lesing av samtaleprogram (tema 3 og 4).</p> <p><i>Tema 1 og 2: ”Godt miljø” og ”Ensomhet”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - formål med kurset, deltakernes forventninger - bli-kjent-øvelse - miniforelesning - gruppediskusjon omkring tiltak <p><i>Tema 3 og 4: Narkotika og alkohol</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - teksthefter med faktafokusert samtale for fire parter deles ut til gruppene og hver gruppedeltaker leser sin del (prosessen tar 1 time for narkotika og 1 t og 40 minutter for alkohol). Drøftingsoppgaver underveis - plenumsdiskusjon (30 min)
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert utover påpeking av at programmet bygger på humanistiske pedagogiske prinsipper og holdningsskapende arbeid.

Implementering	Det er laget et instruksjonshefte til bruk for lærer eller elev som kursinstruktør. Det gis en steg for steg-innføring i hvordan opplegget kan gjennomføres (manus for instruktøren). Opplegget inkluderer også et kurs i kursledelse for instruktører.
Spredning	Kurs for instruktører er tilbudt utdanningskontorer i ulike fylker og både lærere og elever har deltatt på kurs. Rapportert om 50.000 deltakere (på skolenivå).
Evaluering	Ingen forskningsmessig evaluering. Kursdeltakere har gitt skriftlig tilbakemelding og er stort sett fornøyd med prosessen. En del rapporterer om ensformig arbeidsmetode.
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> Basert på det foreliggende materialet er det ikke mulig å si noe om effekten av tiltaket, men utfra den korte tiden som avsettes til å arbeide med temaet og mangel på senere oppfølging, er det lite sannsynlig å kunne forvente effekt av tiltaket. Holdningsendring krever oppfølging over tid. Det er lagt stor vekt på implementering av opplegget gjennom utvikling av manus for instruktører, men tilnærmingen kan synes noe rigid og fokusert på faktaformidling, selv om det legges stor vekt på drøfting i smågrupper.</p> <p><i>Tilråding</i> Basert på det tilgjengelige materialet og den forskningsrelaterte kunnskapen på feltet, finner faggruppa ikke tilstrekkelig grunnlag for å gi anbefaling om videre arbeid med tiltaket.</p>

4.19 Olweus`s program mot mobbing

Tittel	OLWEUS' PROGRAM MOT MOBBING
Hovedfokus	Iverksetting av tiltak overfor mobbing og antisosial atferd i skolen, atferdsformer som blir sett i sammenheng med andre eksternaliserte former for problematferd i skolen og senere rusmisbruk og kriminalitet
Mål	Målet er: <ul style="list-style-type: none"> - Å vise og diskutere konkrete eksempler på ulike former for mobbing blant elever og å stimulere elevenes innlevelse i mobbeofferets situasjon (empati) - Å hjelpe elevene til å innse/få en ”emosjonell forståelse” av at mobbing er plagsomt for den som blir utsatt for det, og å vise til noen av de mulige kort- og langsiktige virkningene - Å gi et grunnlag for forståelse av hva mobbing er og hvordan mobbing kan ytre seg - Å stimulere til å oppdage mekanismene i mobbing - Å formidle fakta om mobbing
Skoleslag	Grunnskolen
Klassetrinn	1. - 9. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Universitetet i Bergen, Research Center for Health Promotion (HEMIL-senteret), D. Olweus
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - En bok om mobbing fra 1983 - En folder med informasjon og råd til foreldre på fire sider - En video på 25 minutter - Spørreskjema til elever - En lærerveiledning fra 1999 som kompletterer det tidligere materialet og som også omfatter to elevark og et lærerark. <p>Materialet finnes også i en engelskspråklig versjon</p>
Tidsbruk	De generelle retningslinjene innebærer at skolens personale bruker fra en halv til en hel dag med trening ved programmets begynnelse. Det kreves også at alle medlemmene i personalet setter av tid til å sette seg inn i boka om mobbing og lærerveiledningen med tilhørende materiale. Lærerne skal dessuten forberede og gjennomføre et 20-40 minutters klassemøte hver uke i ca et år. I tillegg kommer 12-16 møter på 1½ time hvor lærerne samles i diskusjonsgrupper. Det må også settes av tid til at medlemmene i en koordinasjonsgruppe kan delta på et forberedende seminar over 1-2 dager og månedlige møter av 1-2 timers varighet.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>Programmet bygger på et sett av nøkkelpinsipper. Disse er utledet både på grunnlag av eksisterende internasjonal forskning og ut fra det utviklingsarbeidet som har pågått ved Universitetet i Bergen gjennom de siste bortimot 20 år. Helt spesifikt søker programmet å utvikle en skole (og ideelt hjemmet) med et miljø som har følgende kjennetegn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varme, positiv interesse og involvering fra de voksnes side - Klare og faste begrensninger for uakseptabel atferd - Ikke-fiendtlige og ikke-fysiske negative konsekvenser ved brudd på regler eller annen uakseptabel atferd - Voksne opptrer som autoriteter og positive rollemodeller <p>Programmet er skolebasert. Dette innebærer at intervensjonen retter seg mot</p>

	både skolenivå, klassenivå og individuelt nivå, og det krever at hele skolens personale er involvert. Det bør pekes ut en koordinator for programmet, og ideelt sett gjennomføres det i løpet av et halvt år, med oppstart om våren og avslutning om høsten.
Teoretisk/empirisk grunnlag	Programmet er bygget opp etter en usedvanlig grundig teoretisk og empirisk gjennomgang av feltet. Som en del av dette blir en rekke myter avkreftet, og tilbake står resultater som peker på at personlighetskarakteristika og typiske reaksjonsmønstre kombinert med fysisk styrke/svakhet (særlig hos gutter) er viktige for utviklingen av mobbing hos enkeltelever. Samtidig pekes det på at ytre faktorer som lærernes holdninger, rutiner og atferd spiller en vesentlig rolle for om mobbing kommer til å manifestere seg i større enheter som klassen og skolen.
Implementering	Implementering skjer ifølge det siste materialet som er utarbeidet gjennom: <ul style="list-style-type: none"> - Nedsettelse av en koordinasjonsgruppe/utpeking av en koordinerende person - Gjennomføring av et anonymt survey om forekomst av mobbing på skolen/skolene - En dagskonferanse med deltakelse fra skolens/skolenes lærere for å evaluere den aktuelle situasjonen og planlegge programmet - En halv til en dags treningssamling for lærere og annet personale - Iverksetting av intervensjonsprogrammet på skolen (etablering av klasseregler mot mobbing, gjennomføring av klassemøter, økt supervisjon/overvåkning, individuell intervensjon overfor elever, etablering av lærergrupper for å diskutere hvordan programmet forløper)
Spredning	Programmet har hatt en meget stor grad av spredning, både som ledd i de innledende utprøvinger i Bergen og ved påfølgende utvikling og utprøving i slutten av 1990-årene. Programmet har også oppnådd internasjonal oppmerksomhet, og i USA er det blitt fremhevet som et av de ti mest lovende forebyggende programmer (hvorav kun fire er skolebaserte), og det er i 1999 blitt utgitt i "Blueprints For Violence Prevention" støttet av U. S. Department of Justice.
Evaluering	<p><i>Design</i></p> <p>Utvikleren har gjennomført en ganske omfattende evaluering av programmet, og resultatene er offentliggjort i den internasjonale vitenskapelige litteraturen. Effekten er fastslått ut fra bruken av "time-lagged contrasts between age-equivalent groups". Det er likevel "bare" tale om et quasi-eksperimentelt design, uten randomisert tiltaksutprøving og evaluering ved bruk av kontrollgrupper. Det er også i visse tilfelle vanskelig tolkbare skalaskårer. Tatt i betraktning vanskelighetene med å gjennomføre et ideelt design, er det imidlertid snakk om en, relativt sett, meget kvalifisert evaluering.</p> <p><i>Resultater</i></p> <p>Evalueringen viser at programmet først og fremst er et lovende tiltak i forhold til forebygging og reduksjon av mobbing. Programmet kan også i noen grad synes som en potensielt lovende tiltaksmodell i forhold til reduksjon av andre former for eksternalisert problematferd blant elever i grunnskolealderen. Det foreligger ennå ikke longitudinelle resultater som kan si noe om programmets forebygging av rusmisbruk, vold og annen kriminalitet.</p>

<p>Vurdering og tilråding</p>	<p><i>Vurdering</i> Programmets sterke sider er at det bygger på en solid teoretisk og empirisk begrunnelse, og at det gjennom en evaluering har framvist en effekt på enkeltitems. Det er særlig i de siste publiseringene tale om en god dokumentasjon. Det er også grunn til å peke på at dette er et prosjekt i fortsatt utvikling, og med den statlige støtten modellutviklingen har hatt over flere år, kan det forventes at langtidseffekter også etter hvert vil bli dokumentert.</p> <p>Det er en svakhet at man kun har indikasjoner på reduksjon av mobbing ut fra enkeltitems og at man vet lite om hva som er skjedd i skolene. Det har i tidlige publikasjoner vært snakk om en indeks for mobbing, men det er ennå ikke publisert noe om dette. Resultater på indeksnivå vil kunne gi et mer reliabelt mål på programmets effekter.</p> <p><i>Tilråding</i> Programmets forebyggende og dempende effekter på antisosial atferd, primært mobbing, anses som meget lovende og faggruppa kan på faglig/forskningsmessig grunnlag tilrå videre bruk av programmet.</p>
--------------------------------------	---

4.20 Politiets skoleperm

Tittel	POLITIETS SKOLEPERM
Hovedfokus	Forebyggende polititjeneste i skolen
Mål	<p>Målet med skolepermen er å sikre en kriminalitetsforebyggende minsteaktivitet mot skoleverket (lokale opplegg som er i gang eller under planlegging, kan komme i tillegg), gi inspirasjon og lyst til å drive forebyggende undervisning skolen, være en faglig og metodisk hjelp for den lokale politi- og lensmannsetat samt styre og koordinere politiets undervisning slik at den er i takt med skolens egne planer og arbeid.</p> <p>Det er utformet spesifikke mål for forslagene til politiets undervisningsopplegg for småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomsskoletrinn. Disse er relatert til skolens målsettinger for disse tre trinnene (L97). I tillegg er det utviklet spesifikke mål for oppleggene for de enkelte klassetrinn (1. - 10. kl.).</p> <p>Det understrekes at skolen sammen med foreldrene er hovedansvarlige for gjennomføring av all undervisning og opplæring, også den kriminalitetsforebyggende delen av undervisningen. Politiet har et medansvar for det kriminalitetsforebyggende arbeidet i skolen. Politiets undervisning må betraktes som, og inngå som, en viktig del av pågående ordinær undervisning i skolen, og som en langtidsplan for kriminalomsorgens forebyggende arbeid i grunnskolen. Langtidsplanen impliserer årlige klassebaserte leksjoner fra det lokale politi som blir sett i sammenheng fra 1. til og med 10. klasse.</p>
Skoleslag	Grunnskole
Klassetrinn	1. - 10. klasse
Utgiver, forlag eller forfatter	Justis- og politidepartementet, Politiavdelingen (1997). Utviklet i samarbeid med Det kriminalitetsforebyggende råd (KRÅD) og ulike politidistrikt i henhold til St. prp. nr. 1 (1996-1997).
Materiell	Undervisningsmateriell/opplegg i egen perm
Tidsbruk	Minimum 1 skoletime per klasse per år
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Skolepermen er å betrakte som en rettleidende idébank som inneholder konkrete og detaljerte forslag til undervisningsopplegg med elevoppgaver som politiet over hele landet kan benytte/bygge på ved skolebesøk (lokal tilpasning anbefales). Skolepermen inneholder tre undervisningspakker (småskole, mellomtrinn og ungdomstrinn) med spesifiserte opplegg og diverse hjelpemidler for hvert klassetrinn inklusive lysark, ordliste med aktuelle juridiske ord, begreper og uttrykk, oversikt over relevant litteratur, andre undervisningsopplegg og kampanjer politiet har utviklet samt organisasjoner og andre som arbeider med og for barn og unge. I tillegg inneholder permen en innledende del med bakgrunn og aktualitet, mål, kort informasjon om planlegging, ulike undervisningsmetoder og forslag til arbeidsoppgaver i skolen.

	<p>Leksjonene fokuserer, med utgangspunkt i fire lysark for hvert klassetrinn, følgende temaer:</p> <p><i>Småskoletrinnet</i> : Individ og samfunn 1. kl.: Skoleveien 2. kl.: Hva gjør politiet? 3. kl.: Viktige regler 4. kl.: Toleranse</p> <p><i>Mellomtrinnet</i>: Mennesket i møte med samfunnet 5. kl.: Trafikk 6. kl.: Mitt og ditt 7. kl.: Farlig eller ufarlig?</p> <p><i>Ungdomstrinnet</i>: Deltaking og styring 8. kl.: Forbrytelse og konsekvenser 9. kl.: Stopp volden! 10. kl.: Ditt liv - dine valg</p> <p>De fire typene lysark: 1) Det gode eksempel (hva politi/samfunn anser som riktig og positiv atferd som forventes av elevene), 2) Den åpne fortelling (refleksjon rundt en konkret situasjon som kan utvikle seg positivt eller negativt), 3) Rett og galt (hva som juridisk sett er rett og galt), 4) Fakta om lov og rett (informasjon om lover, forskrifter, regler, kriminalstatistikk)</p> <p>Tilknytning til skolens undervisning i samfunnsfag vil være særlig relevant, men kan også kobles med andre fag. Politiets undervisningsopplegg er søkt tilpasset hvert enkelt klassetrinn og er utformet slik at det ene bygger suksessivt på neste. Det forutsettes et minimumsnivå for politibesøk og hvert klassetrinnsopplegg skal omfatte minimum 1 skoletime. Idealet er at hver klasse skal tilbys minimum 10 skoletimer fra 1. til 10. skoleår. En eller flere politimenn har det praktiske ansvaret for gjennomføringen av leksjonene, men i nært samarbeid med en lærer, som skal være til stede.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Framgår ikke hvordan det samlede og de spesifikke undervisningsoppleggene er relatert til den kunnskap vi i dag har om utvikling av alvorlige atferdsproblemer (her kriminalitet), sosial kompetanse eller virksomme tiltaksmodeller med basis i skolen.
Implementering	Framgår ikke om, eller eventuelt hvilke, strategier Justis- og politidepartementet har for å sikre at programmet blir implementert og fulgt i henhold til planene ved det enkelte lokale politikammer. Ei heller for implementering og formell forankring i den enkelte skole. Derimot relativt klare retningslinjer for hvordan den enkelte politimann praktisk kan gjennomføre leksjonene.
Spredning	Tilgjengelig for hele landet, men ukjent bruksomfang. Kostnadsfritt for skoler.
Evaluering	Evaluering ikke gjennomført
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering:</i> Det er tydelig nedlagt mye arbeid i utviklingen av <i>Polities skoleperm</i> som antas å kunne fungere både for å samordne praksis, og som en konkretisert metodisk veiledning for det lokale politi. Undervisningsoppleggene er målforankret og strukturert utformet etter en tematisk og suksessivt påbyggende orden som dekker alle klassetrinn i grunnskolen. Den systematiske tilnærmingen og</p>

	<p>kontinuiteten i opplegget er positiv. De innholdsmessige komponentene vurderes som relativt godt tilpasset de ulike alderstrinn, men metodisk sett for lite variert. Programmet har et smalt individ-/elevendrende fokus og er basert på kognitive strategier med vekt på formidling av en relativt ensidig normativ og juridisk oppfatning til elever om hva som er "riktige" og "gale" handlinger og valg, samt faktaformidling om lover, regler og kriminalitetsstatistikk. Under forutsetning av at politiet følger de intenderte oppleggene hvert år med ca 1 skoletime, vil programmet for en klasse totalt dekke 10 skoletimer over en periode på 10 år.</p> <p>Da programmet ikke er blitt evaluert gjennom kontrollerte studier, kan det ikke sies noe sikkert om dets effekt. Ut fra studier av liknende skolebaserte tiltaksmodeller i utlandet, er imidlertid faggruppas vurdering at programmet anses som for smalsporet og i omfang for lite til at det kan forventes å ha noen signifikante effekter på barns og unges atferd, både på kortere og lengre sikt. "Smalsporet" vil si at tiltaket bare fokuserer en liten eller perifer del av det problemkomplekset som alvorlige atferdsproblemer utgjør og at det i for liten grad vektlegges strategier som har vist seg hensiktsmessig for å påvirke/endre atferd. Om programmets atferdsendrende virkning anses som minimal, er det mer trolig at det for elevenes vedkommende kan ha en viss kunnskapsutvidende virkning. Det anses som positivt at barn og unge møter uniformert politiet i en annen rolle enn den de observerer at politiet vanligvis opprer i.</p> <p><i>Tilråding:</i> Faggruppa finner ikke tilstrekkelig faglig grunnlag for å tilrå videre bruk og satsning på programmet i nåværende form og omfang (jf. antatt meget begrensede effekter). Faggruppa anser imidlertid at programmet i intensivert form (f.eks. bruke hele programpakken for barnetrinnet i 3. klasse, for mellomtrinnet i 6. klasse og for ungdomstrinnet i 8. klasse) kan vurderes inkorporert som en delkomponent i en klassebasert, mer bredspektret og kunnskapsforankret tiltaksmodell for forebygging av alvorlige atferdsproblemer på grunnskolenivå.</p>
--	---

4.21 Problematferd - er det noe problem?

Tittel	PROBLEMATFERD – ER DET NOE PROBLEM?
Hovedfokus	Å forebygge og redusere problematferd gjennom informasjons- og utviklingsarbeid i nettverk mellom skoler
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Å skape et bedre læringsmiljø i klassen - Bevisstgjøre elevene på egen atferd og de konsekvenser den kan ha for en selv og andre
Skoleslag	Videregående opplæring
Klassetrinn	Alle tre årene i videregående skole
Utgiver, forlag eller forfatter	Senter for atferdsforskning, U. V. Midthassel og G. Sørensen Vaaland
Materiell	<p>Materialet består totalt av:</p> <ul style="list-style-type: none"> - To rapporter: ”Presentasjon av resultater fra en undersøkelse om psykososiale vansker blant elever i den videregående skole” (1994) og ”Lokalt utviklingsarbeid i skolen – en vanskelig utfordring” (1995) - Informasjonsfolder med et sammendrag av forskningsrapporten fra 1994 og en lærerveiledning fra 1995
Tidsbruk	I programmets kompetanseutviklingsprogram for lærere er det avsatt 18 dager i alt. I tillegg kommer kollegaveiledning. Den videre implementering inngår som en del av det daglige arbeidet i skolen. PPT inngår også i kompetanseutviklingsprogrammet.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<p>De temaer som blir gjennomgått i kompetanseutviklingsprogrammet er: Systemarbeid i klassen og klasseledelse, veiledning, tiltakskjeder, mobbing og innovasjonsarbeid. Innholdsmessig er fokus lagt på teori og metodikk. Forståelse av hva som skjer i sosiale grupper av unge og hvilke muligheter lærere og andre voksenpersoner har til å forebygge og intervensere i forhold til uønsket atferd, har vært sentralt. I veiledningsdelen har fokus vært lagt på kollegabasert veiledning i forhold til psykososiale vansker. Innovasjonsarbeidet har vært rettet mot det arbeid kursdeltakerne er forventet å gjøre lokalt på sine skoler. Fra hver skole deltar 2- 4 lærere, og i tillegg deltar 1-2 fra hver av de fylkesvise OT-tjenestene (oppfølgingstjenestene) samt PP-tjenestene.</p>
Teoretisk/ empirisk grunnlag	<p>Utgangspunktet for programmet er den empiriske undersøkelsen av problematferd som ble gjennomført i tre fylker i 1993, et fylke fra Østlandet, et fra Vestlandet og et fra Nord-Norge. Problematferden som ble undersøkt var voldsatferd, mobbing, rasisme, hærverk, innbrudd, stjeling, rusmisbruk, skulk og depresjon. Teoretisk baserer programmet seg på skolen sett som system, med et særlig fokus på den sosiale konteksten på skolen og i klassen. Det arbeides med klasseledelse og veiledning, herunder kollegaveiledning.</p> <p>Kompetanseutviklingsprogrammet i lærerveiledningen tar utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning, hvor det for å nå skolens overordnede mål skal arbeides med: Elev- og lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering.</p>
Implementering	Implementeringsstrategier ikke angitt

Spredning	Programmet har vært anvendt i Rogaland og Troms. Det er ukjent for faggruppa om programmet er brukt andre steder.
Evaluering	<p><i>Design</i></p> <p>Det er foretatt evalueringer av kursdeltakernes opplevelse av gjennomføringen. Dette blir rapportert henholdsvis i rapporten om implementeringen fra 1995 og en intern rapport om implementeringen i Troms fra 1997. Det er ikke foretatt en før- og ettermåling av den problematferden som det fokuseres på, og det er derfor ikke snakk om en effektundersøkelse i klassisk forstand. I den siste av evalueringene nevnes at antallet skoleavbrudd er redusert i perioden, men dette kan ikke på sikkert grunnlag kobles til prosjektet.</p> <p><i>Resultater</i></p> <p>Evalueringene fra det første av de to prosjektene peker på at prosjektets tema generelt vurderes som relevant og nyttig, men det er samtidig indikasjoner på at forarbeidet ikke har vært godt nok. Her dreier det seg om grundigere arbeid med forventninger og rolleavklaringer samt avklaring med hensyn til ressurser og organisering av tid. Det har vært vanskelig å få deltakerne til å få eieforhold til prosjektet, og mange av kursdeltakerne har opplevet manglende lederstøtte. PP-tjenesten har heller ikke vært sikker på sin rolle i prosjektet.</p> <p>Den andre evalueringen er mer positiv. De problemene den første evalueringen pekte på, er tilsynelatende vesentlig dempet. Det ser ut til å ha vært god støtte fra ledelsenes side, de pedagogiske teamene har tatt prosjektet til seg, og det har særlig vært arbeidet med kollegabasert veiledning og samarbeidsmodeller med PPT og skoleveilederne samt OT-tjenesten.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i></p> <p>Det er positivt at det er snakk om en intervensjon som inngår i det daglige arbeidet med elevene og som satser på skolen og klassen sett som et system. Prosjektet er videre et av de få som har fokus på videregående skole. Oppbyggingen med en nettverksorganisering mellom skoler og samarbeide i lærerteam anses videre som særdeles formålstjenlig. Det er en ulempe at det ikke er foretatt en egentlig evaluering, det vil si en før- og ettermåling med kontrollgruppe, sammenholdt med en redegjørelse for hva som egentlig har skjedd i klassene.</p> <p><i>Tilråding</i></p> <p>Programmet kan anbefales, men faggruppa tilrår at det iverksettes en kontrollert evalueringsstudie med vekt på elevenes utbytte.</p>

4.22 Se og lær

Tittel	SE OG LÆR
Hovedfokus	Konflikthåndtering og etisk holdningsbygging
Mål	Etablere et kompetanse- og metodeverktøy når det gjelder konflikthåndtering hos forvaltere av voksenrollen, ikke minst lærere
Skoleslag	Ikke spesifisert
Klassetrinn	Ikke spesifisert
Utgiver, forlag eller forfatter	Se & lær [ANS] Konsulenttjenester i konflikthåndtering, offentlig ledelse, spesialpedagogikk og andre
Materiell	Det er utviklet en egen skriftserie med fagnotater, forståelsesmodeller og bruksmodeller
Tidsbruk	Ikke spesifisert
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Gjennom kurs og seminarer vil en gi lærere kompetanse til å takle mobbing, hærverk, vold og andre konflikter i skolehverdagen
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Det teoretiske rammeverket synes å være knyttet til teoretikere som Bubers, Habermas, Skjervheim, Dale og andre
Implementering	Det er ikke utviklet klare implementeringsstrategier i forhold til skolen
Spredning	Ukjent
Evaluering	Ingen
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> Programmets fokus på lærerens rolle er viktig. Det samme er understrekning av behovet for kompetanseheving og bevisstgjøring når det gjelder konflikthåndtering i lærerutdanningen og mer generelt blant lærere og skolepersonell. Til tross for de gode intensjonene og viktige ansatser, er det likevel et stykke igjen før programpakken fremstår med den nødvendige helhet og profil. Den store mengden av småpublikasjoner med et vell av teoriperspektiver og bruksmodeller for konflikthåndtering, gjør det svært vanskelig å orientere seg i materialet. Presisjonsnivået når det gjelder den teoretiske forankring og modellutvikling er gjennomgående for lav. Når det gjelder en mer avklart implementeringsstrategi i dagens skolevirkelighet, er det også vanskelig å finne noen helhetlig plan.</p> <p><i>Tilråding</i> Faggruppa finner ikke å kunne anbefale dette undervisningsopplegget i nåværende form. Det er likevel behov for å videreutvikle og bearbeide program som fokuserer på lærerrollen, samt en heving av kompetanse hos lærerne i forhold til konflikthåndtering.</p>

4.23 Skolemegling

Tittel	SKOLEMEGLING
Hovedfokus	Holdningsdanning og konfliktløsning
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Programmet skal stimulere til utvikling, utprøving og implementering av holdningsdannende tiltak og modeller for konfliktløsning og megling i grunnskolen - Programmet skal bidra til allmenn kompetanseutvikling i skolen - Programmet skal bidra til å bevisstgjøre barn og unge på holdninger om mobbing og vold og styrke evnen til konstruktiv konfliktløsning - Barn og unge skal ansvarliggjøres som partnere og meglere
Skoleslag	Grunnskole, videregående opplæring
Klassetrinn	Alle klassetrinn
Utgiver, forlag eller forfatter	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> - Veiledningshefte for lærere - Foreldrehefte - Video
Tidsbruk	<p>En viktig del i programmet er opplæring av lærere og elevmeglere. Hensikten med dette er å danne grunnlag for et holdningsdannende arbeid. Det er ulike aktiviteter med henblikk på trening i selverkjennelse, samarbeid, innlevelse, aktiv lytting og kommunikasjon. Dette skal sammen bidra til å utvikle samhørighet og aktiv konfliktløsning. Det er innenfor dette egne program for utvikling av elever til meglere. Selve meglings situasjonene må betraktes som hovedarbeidsmåten i dette programmet. Tanken er her at den som er involvert i konflikten best kan løse den gjennom direkte kommunikasjon med den andre parten. I konfliktsituasjoner mellom elever skal det på denne bakgrunnen startes megling. Elevene som er i konflikt møter en megler som har i oppgave og bidra til kommunikasjon mellom partene og etablere en avtale og skriftlig kontrakt mellom partene som skal løse konfliktene. Etter en tid innkalles partene til oppfølging. Det legges opp til at elevene i størst mulig grad skal bedrive megling uten at lærer eller andre voksne er til stede i meglings situasjonene.</p>
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Megling ut fra behov. Det uttrykkes videre at det er behov for minimum 1 time per uke til oppfølging. Men dette kan ikke betraktes som en forutsetning for å starte elevmegling.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Programmet har ingen entydig og klar teoretisk referanseramme. Det henvises imidlertid til Pikas sin forståelse av konflikt og Olweus sin definisjon og forståelse av mobbing. Videre har programmet forankring i konfliktløsningsarbeid internasjonalt (USA, Australia, England) samt i konfliktrådenes arbeid i Norge.

Implementering	Implementeringen av programmet er relativt sterkt vektlagt, og det uttrykkes at resultatene av programmet er avhengig av hvordan dette skjer. Det uttrykkes at skolenivået er essensielt ved at hele lærerkollegiet må ta aktivt del i arbeidet og støtte opp om ordningen. Foreldrene skal også involveres i programmet gjennom informasjon. Også elevene skal tas med i implementeringsarbeidet. Det er elevene som gjennomfører meglingen.
Spredning	Elevmegling er i dag et nasjonalt prosjekt med egen prosjektleder ved Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.
Evaluering	<p>Skolemeglingsprogrammet ble i utprøvningsfasen evaluert av Norsk senter for barneforskning.</p> <p><i>Design</i> Evalueringen bygger på et pre-post design med bruk av kvantitative metoder gjennom spørreskjema før og etter utprøvingen samt kvalitative metoder gjennom samtale og observasjon. Evalueringen hadde til hensikt både å studere effekt og prosesser i elevmeglingsprosjektet. Designet og operasjonaliseringen i variabler må betraktes som mangelfullt for å studere effekt. Svarprosenten og antallet informanter er ikke oppgitt.</p> <p><i>Resultater</i> Det er kun anvendt frekvensfordeling av svar i prosent på enkeltpørsmål. Det er ikke foretatt signifikanstesting av forskjeller og heller ikke utviklet skalaer ved bruk av faktoranalyser. Selv om evalueringen konkluderer med at elevmegling har en gjennomgående positivt effekt på konflikter og mobbing, så støttes ikke dette på en signifikant måte i materialet. Det er heller ikke kontrollert for andre variabler som kan påvirke resultatene, eller tatt særlig høyde for den positive effekt som det i seg selv er å være med i et utviklingsprosjekt.</p>
Vurdering og tilråding	<p><i>Vurdering</i> Det er positivt at programmet vektlegger opplæring og holdningsendring hos både elever og lærere. Videre er det etablert implementeringsstrategier. Programmet er ikke bare kognitivt rettet, men vektlegger også utvikling av ferdigheter gjennom aktiv deltagelse fra elevene. Programmet kan bidra til å løse konflikter og fremme kunnskaper om konflikter.</p> <p>Elever kan imidlertid få et stort ansvar i konflikter som er meget vanskelige å løse. Programmet er slik kanskje ikke egnet til alvorlige problemer og omfattende mobbing. Den gjennomførte evalueringen har et design og en gjennomføring som gjør det vanskelig å trekke slutninger om effekt av elevmegling. Omfattende bruk av elevmegling kan også virke tilslørende fordi konflikter kan ha sammenheng med forhold som elevene verken erkjenner eller har mulighet til å påvirke.</p> <p><i>Tilråding</i> Elevmegling er et tiltak som kan brukes som et bidrag til å redusere konflikter i skolen. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig for å løse et bredt omfang av problemer. Det er behov for en evaluering med kontrollgrupper for å vurdere om programmet reduserer problematferd og fremmer prososiale ferdigheter.</p>

4.24 Steg for steg

Tittel	STEG FOR STEG Originalversjonen er amerikansk og heter "Second Step". Programmet er i hovedsak direkte oversatt fra den amerikanske versjonen.
Hovedfokus	Programmet er et undervisningsopplegg for reduksjon av aggressiv atferd og læring av sosial kompetanse.
Mål	<i>Steg for steg</i> har til hensikt å lære barn prososiale ferdigheter og redusere impulsiv og aggressiv atferd. Denne overordnede hensikten med programmet bygger på følgende målsetninger: <ol style="list-style-type: none">1. Øke barns evne til å:<ul style="list-style-type: none">- forstå egne og andres følelser- ta andres perspektiv- vise medfølelse og omtanke for andre2. Redusere barnas impulsive og aggressive atferd ved å:<ul style="list-style-type: none">- anvende en metode for problemløsning i sosiale situasjoner- trene på sosiale ferdigheter3. Dempe barnas sinnereaksjon ved å:<ul style="list-style-type: none">- få barna til å bli oppmerksomme på hva som gjør dem sinte- få dem til å legge merke til hvordan sinne føles- lære dem å bruke teknikker for å dempe sinne
Skoleslag	Grunnskolen
Klassetrinn	Fra 1. til og med 7. klasse. Programmet er tilpasset med egne pakker for 1. klasse, 2. – 4. klasse og 5. – 7. klasse.
Utgiver, forlag eller forfatter	Nasjonalforeningen for folkehelsen
Materiell	<ul style="list-style-type: none">- Lærerveiledning- Bilder i A3-format- Plakater for problemløsning- Video for opplæring av lærere- CD- Kopieringsoriginaler for lysark til informasjon- Dukker
Tidsbruk	Innholdet er satt sammen slik at det på hvert klassetrinn arbeides med de tre hovedområdene empati, impuls kontroll og kontroll av sinne. Men innen disse tre områdene er det en progresjon fra klassetrinn til klassetrinn. Kjernen i programmet er bilder i A3 format som vises for elevene. I tilknytning til hvert bilde skal det leses en fortelling som følger med programmet. Videre står det spørsmål på baksiden av bildene som stilles til elevene. Det er i tillegg satt opp forslag til svar på elevenes utsagn og vurderinger. Videre skal det i tilknytning til bildene gjennomføres rollespill eller andre fysiske aktiviteter eller leker. Til rollespillene er det i lærerveiledningen beskrevet et detaljert forslag til gjennomføring. Det er videre med egne plakater relatert til problemløsning og kontroll av sinne.

	Overføring fra leksjon til praksis framheves som vesentlig i programmet. Dette kan skje ved god planlegging av skoledagen, forsterkning av elevenes atferd og oppsummering på slutten av dagen.
Innhold, arbeidsmåter og organisering	<i>Steg for steg</i> kan gjennomføres på bestemte dager til bestemte klokkeslett og slik bli en del av elevenes timeplan. Men det legges også opp til at programmet og leksjonene kan anvendes når det oppstår ledige øyeblikk i skolehverdagen. En leksjon tar fra 30 til 45 minutter. Programmet kan både anvendes for hele klasser og for mindre grupper ved at klassen for eksempel deles i to.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Programmet bygger i stor grad på forskning og faglitteratur omkring temaet sosial kompetanse med et særlig fokus på aggressive og selvsentrerte barn. Læringsstrategiene i programmet er relatert til sosial læringsteori. Programmet ser ut til å være faglig godt fundert og ha en klar forankring.
Implementering	Programmet har enkelte spesifikke strategier for implementering. Den primære strategien er knyttet til opplæring av personalet. Videre er det lagt opp til informasjon til foreldre, organisering av klasserommet og ledelse av gruppa/klassen. På skolenivå er det både mulig at hele skolen bruker programmet og at enkeltlærere eller grupper av lærere gjennomfører opplegget. Det anbefales også at skolen legger opp til evaluering av erfaringer og resultater av programmet.
Spredning	<i>Steg for steg</i> er solgt i et stort opplag (ca 1400). Hvor mange skoler og klasser det brukes aktivt i, finnes det ingen oversikt over. Originalversjon "Second Step" brukes i USA.
Evaluering	I USA er det foretatt sammenlignende evaluering med elever som deltar og ikke har deltatt i programmet "Second Step". Aggressiv og prososial atferd ble her målt hos elever to uker og seks måneder etter deltagelse i programmet gjennom foreldre- og lærervurderinger. Resultatene viser at elevene som har gjennomført "Second Step" har en moderat reduisering av aggressiv atferd og en moderat økning i nøytral og prososial atferd. Programmet er videre evaluert i Asker kommune, men evalueringsmetodene og omfanget av evalueringen tilfredsstillende ikke forskningsmessige krav til generalisering og metodevalg. Dette gjør det usikkert om de rapporterte positive resultatene fra evalueringen er holdbare og om de eventuelt skyldes programmet eller andre forhold ved skolene. Videre er det evaluert i forbindelse med en hovedfagsoppgave (Granberg 1999). Utvalget er her en klasse med en kontrollklasse. Evalueringen viser positive resultater.
Vurdering og tilråding	<i>Vurdering</i> <i>Steg for steg</i> vurderes som et systematisk og lett gjennomførbart program for å utvikle sosial kompetanse. Det har en god faglig forankring og er hensiktsmessig oppbygd. Programmet kan imidlertid gjennom sin detaljeringsgrad virke noe instrumentelt og kan slik stå i fare for ikke å bli lite integrert i skolens øvrige pedagogiske virksomhet. Dette kan kanskje motvirkes med klarere strategier for implementering i skolen, og ved at det stilles sterkere kontekstuelle krav til gjennomføring av programmet. Bildene og strategiene er preget av en

	<p>amerikansk kultur som også gjør det nødvendig med en bedre tilpasning til norske skoleforhold.</p>
--	---

Tilråding

Steg for steg kan anbefales for bruk i skoleverket. Men det er et klart behov for mer evaluering i Norge og faggruppa tilrår at evalueringen designes slik at det på en holdbar måte kan vurderes om problematferd reduseres og prososiale ferdigheter utvikles.

4.25 Vokt

Tittel	VOKT
Hovedfokus	Sivilarbeidere som volds- og konfliktforebyggere blant barn og unge i skole og fritid
Mål	Forebygging av vold og kriminalitet blant ungdom ved at sivilarbeidere får opplæring og engasjeres som aktive medhjelpere og samarbeidspartnere i skoler eller kommunale instanser med ansvar for ungdom og fritid (kulturkontor, ungdomsklubber, fritidsaktiviteter)
Skoleslag	Grunnskole, videregående skole
Klassetrinn	Ikke spesifisert
Utgiver, forlag eller forfatter	Forskolen for sivile vernepliktige og Siviladministrasjonen ved Hustad leir (sistnevnte administrerer siviltjenesten for militærnektene i kystfylkene fra Rogaland til Finmark).
Materiell	Retningslinjer for VOKT-kontaktperson, spesielle retningslinjer for VOKT-oppdragsgiver, plan for voldsforebyggende opplæring ved Forskolen for sivile vernepliktige (ikke vært tilgjengelig for faggruppa).
Tidsbruk	Ikke angitt, anslag ca 1-1½ år
Innhold, arbeidsmåter og organisering	Sivilarbeidere som sogner til Hustad leir (SAH, Molde) gjennomgår en forskole over fire uker som forberedelse til pliktjenesten. De som velger å bli VOKT-arbeidere må gjennomføre et eget opplæringsprogram. Etter endt opplæring skal de ha tilegnet seg "kunnskap og praktisk trening i å kartlegge, planlegge, sette i gang og evaluere volds- og konfliktforebyggende tiltak". Kommunene er oppdragsgivere. Etter dispensasjon slipper oppdragsgiver å betale arbeidspenger (130 kr per døgn) og i visse tilfeller også boligutgifter. Krav om at VOKT-arbeidere ikke skal fortrenge sivil arbeidskraft, ha et sted å være på arbeidsplassen, gis veiledning og oppfølging. Hvordan tilbudet organiseres og hvilke oppgaver de forskjellige VOKT-arbeidere utfører, varierer mye fra sted til sted. Tilbudet dekker et svært vidt spekter av oppgaver: alt fra bygging av skateboardramper, igangsetting av nye fritidstilbud, arrangering av festivaler, teateroppsetninger, hytteturer, arbeidsformidling for ungdom på sommertid, spørreundersøkelser, oppfølging av "problemelever" i friminutt, samtalepartner for ungdom m.v.
Teoretisk/ empirisk grunnlag	Ikke spesifisert
Implementering	Formelt forankret i SAH ved administrasjonssjef (ansvar for godkjenning av oppdrag, tjenestesteplassering, oppfølging under tjeneste; herunder inspeksjon av tjenestesteder). Sekretær ved SAH har ansvar for kommunikasjon mellom SAH, VOKT-arbeidere og oppdragsgivere. I to fylker er det etablert en ordning med VOKT-koordinator. Denne fungerer som lokalt bindeledd mellom SAH og VOKT-arbeidere og arrangerer jevnlig seminarer for gruppa. Forskolen for sivile vernepliktige, ved rektor, har ansvar for forberedende undervisning av VOKT-arbeidere.

Spredning	Kystfylkene med tyngdepunkt i Trøndelag og Hordaland. I 1995 var det fem VOKT-arbeidere. I 1999 var 90 VOKT-arbeidere utplassert hos 55 oppdragsgivere.
Evaluering	<p>Evaluering initiert og finansiert av Det kriminalitetsforebyggende råd (KRÅD) (evaluatørens eventuelle tilknytning til et forskningsinstitutt eller universitet framgår ikke).</p> <p><i>Design:</i> Kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ datainnsamlingsmetode for kartlegging og skjønnsmessig vurdering av VOKT-ordningen: a) spørreskjema til oppdragsgivere (n=43 av 58), b) evaluatørens notater fra intervju med fire ansatte ved Hustad leir som er de mest sentrale for VOKT, c) spørreskjema til VOKT-arbeidere, d) notater fra tematiske gruppedrøftinger i forbindelse med VOKT-arbeidernes utfylling av spørreskjema på to dagsseminarer (Trondheim og Bergen, initiert og ledet av evaluator) (n=56) og e) gjennomgang av relevante dokumenter og informasjonsmaterieil. Kun frekvensanalyser er benyttet i bearbeidingen av kvantitative data.</p> <p><i>Resultater:</i> Tiltakseffekter er ikke spesifikt undersøkt. Evaluatør hevder at "De forholdene som virker inn på ungdommers liv er så sammensatte og uoversiktlige at vi i alle fall ikke etter vanlige vitenskapelige standarder kan koble bestemte forandringer i ungdomsmiljøet til VOKT-arbeideres innsats" (s. 11). Evaluatør konkluderer likevel med at VOKT i hovedsak synes vellykket, det er en ordning hvor samfunnet økonomisk sett får mye for pengene og sjansene for at VOKT-arbeidere påfører direkte skade er små. Oppdragene utformes forskjellig og omfatter svært forskjellige oppgaver. Ved 1/3 av skolene fungerer tiltaket dårlig, de gir blant annet for få og/eller irrelevante arbeidsoppgaver, tilrettelegger og veileder ikke godt nok. Ordningen synes å ha vokst for fort, på bekostning av kvalitetssikring. SAH har ikke evnet å følge opp oppdragsgivere som ikke har tilstrekkelig forståelse av VOKT eller å sile ut uegnede arbeidere. Også oppfølgingen og opplæringen av VOKT-arbeidere synes for tilfeldig og mangelfull.</p> <p>Halvparten av oppdragsgiverne har én VOKT-arbeider (de fleste er 20-22 år med videregående skole og begrenset arbeidslivserfaring), men nesten like vanlig med 2-3. 2/3 av VOKT-arbeiderne er positivt motiverte og finner tjenesten interessant eller meningsfull (selv om mange blant annet synes oppdragsgivere ofte er lite kreative). Drøyt 1/3 er lite motiverte og misfornøyde med tjenesten. Mange VOKT-arbeidere er misfornøyde med opplæringen. Den er for lite relatert til de oppdragsgivere og oppgaver de møter i tjenesten, legger for liten vekt på vanlige ungdommer og samarbeid om tiltak/prosjekter.</p> <p>De fleste oppdragsgiverne sier seg godt fornøyde, men mange rapporterer både om problemer tilknyttet VOKT-arbeidere (umodenhet, manglende initiativ, forståelse for regler og arbeidsrutiner), og om gevinster ved deres unge alder. Rapportert om oppgaver som er for vanskelige for VOKT-arbeidere (blant annet manglende autoritet, holde ro og orden i større grupper, overvåking av skoleport, røykeforbud).</p>

**Vurdering og
tilråding**

Vurdering:

Om VOKT har den forventede og ønskede virkning kan det ut fra evalueringen ikke gis et sikkert svar på, men resultatene synes å gi indikasjoner som peker i retning av liten eller ingen signifikant effekt. Faggruppa er uenig med evaluatør i at en forskningsmessig holdbar effektvurdering av tiltaket ikke er mulig. Designet vurderes imidlertid som relevant for de problemstillinger som ble fokusert. Gjennom flerinformanttilnærmingen og metodekombinasjonen avtegnes et nyansert bilde av VOKT's innhold, organisering, sterke og ikke minst svake sider. Det er rimelig sammenheng mellom de resultater som formidles og de forslag til forbedringer som framsettes, selv om datamaterialet kunne vært bedre utnyttet og tydeligere relatert til relevant teori og empiri.

Ufaglærte unge voksne (her menn) som aktive medspillere i tiltaksarbeid er i norsk sammenheng en lite utprøvd ressurs. VOKT anses derfor i utgangspunktet interessant som idé og pilotprosjekt. Ut fra den forskningsbaserte kunnskapen vi per i dag har om atferdsproblemer og virksomme tiltaksmodeller, mener imidlertid faggruppa at VOKT-tiltakets potensielle forebyggende effekter (slik det i dag er utformet og i praksis synes å fungere) må anses som marginale. Hvorvidt VOKT eventuelt kan videreutvikles som et forebyggende tiltak med signifikante virkninger, anses også som usikkert.

Sett i forhold til den betydelige kompleksiteten som preger dette problemområdet, de oppgaver og mål som VOKT ønsker å innfri, er det nødvendig å ha en realistisk oppfatning av hva ungdom og enkeltpersoner med begrenset erfaring og manglende fagkunnskap kan utrette og gis ansvar for. Hvorvidt sivilarbeidere kan representere en signifikant ressurs i volds- og kriminalitetsforebygging, avhenger i stor grad av at oppdragsgiverne har stor evne og vilje til å inkorporere VOKT-arbeiderne som støttepersoner i en systematisk satsning/tiltaksutvikling, klarere spesifiserte og mer begrensede oppgaver, høy kvalitet og tilstrekkelig omfang på den oppfølging og opplæring ungdommene får samt av den enkeltes motivasjon og personlige egnethet.

Tilråding:

Faggruppa mener at sivilarbeidere kan være en ressurs i det påkrevde arbeidet med å utvikle mer virksomme tiltak for å forebygge atferdsproblemer blant barn og unge. Vesentlige svakheter både i VOKT's kunnskapsmessige forankring, innholdsmessige utforming, organisering og praktiske fungering gjør imidlertid at faggruppa vurderer tiltakets potensielle effekter på problematferd, sosiale kompetanse og læringsmiljø i skolen som marginale. Faggruppa finner således ikke tilstrekkelig faglig grunnlag for å tilrå videre bruk og støtte til tiltaksmodellen i sin nåværende form. En eventuell videreføring av VOKT bør kritisk vurderes.

5 Oppsummering og konklusjon

Det store omfanget av program faggrupper har fått tilsendt vedrørende reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, indikerer at dette er et område som skoleverket interesserer seg sterkt for, og som det arbeides mye med. Ut fra dette er det grunn til å anta at skoleverket har et klart behov for undervisningsprogram, veiledning og etterutdanning for å arbeide med elevenes atferd og sosiale kompetanse. Det kan se ut til at denne type program er et vesentlig bidrag i forhold til skolens arbeid med å løse sine oppgaver tilknyttet elevenes sosiale og personlige utvikling. Programmene for reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse er slik et viktig bidrag i forhold til realiseringen av målsettingene i læreplanverkets generelle del.

5.1 En samlet vurdering av programmene

Gjennomgangen av de ulike programmene har vist at det er stor variasjon i målsetting, innhold, arbeidsmåter, teoretisk fundament, implementeringsstrategier og ikke minst evalueringresultater. Dette har fått konsekvenser for faggruppas vurderinger og anbefalinger av de enkelte programmene. Enkelte program holder ut fra en forskningsbasert tilnærming en relativt god faglig kvalitet, mens andre program har en del faglige mangler. Det er imidlertid her viktig å påpeke at denne vurderingen har vært en vanskelig oppgave for faggruppa. Vi har måttet basere oss på det materialet vi har fått tilsendt, og har bare i begrenset omfang kunnet drøfte spørsmål med de som har utviklet og prøvd ut de enkelte programmene. Faggruppa, har som tidligere nevnt, heller ikke hatt mulighet til å gjennomføre egne evalueringer. Det kan derfor tenkes at enkelte program som det foreligger lite evaluering fra og der dokumentasjonen er relativt begrenset, har et større potensiale enn det faggruppa har konkludert med. Men faggruppa står likevel fullt ut inne for de vurderinger som er foretatt av de enkelte programmene i denne rapporten.

Av de programmene som er vurdert, er det relativt få som har fått en gjennomgående god vurdering og anbefaling. Ut fra en forskningsbasert tilnærming og vurdering eksisterer det svakheter ved en rekke av programmene. Mange programmer er utviklet med stor entusiasme, men kunnskapsgrunnet, innholdet og dokumentasjonen står ikke alltid i forhold til ambisjonene. I flere av programmene etterlyser faggruppa et

mer definert fokus, et bedre dokumentert empirisk og teoretisk fundament og en klarere påvisning av at programmene har innflytelse på atferden og kompetansen til barn og unge innenfor målområdene.

Ut fra dette har faggruppa anbefalt ett program for videre bruk i skoleverket uten behov for videre evaluering. Dette programmet er:

- Olweus` s program mot mobbing

Videre har faggruppa i ulik grad anbefalt ytterligere åtte program. Men for disse programmene mener faggruppa det er behov mer evaluering og eventuell videreutvikling av programmene. Dette er programmer som gruppa antar at har potensiale til å kunne gi positive effekter når det gjelder å redusere problematferd og å utvikle sosial kompetanse. Noen av disse åtte programmene har ut fra en forskningsmessig vurdering fått en sterkere anbefaling enn andre av programmene. Faggruppa anser imidlertid ingen av programmene til å være godt nok utprøvd og evaluert til at de uten forbehold kan anbefales brukt i skoleverket. De programmene som i ulik grad anbefales brukt i skoleverket, men med behov for evaluering og til dels videreutvikling er:

- Alternative skoler
- Dette er mitt valg
- Du og jeg og vi to
- Kreativ problemløsning i skolen
- Mobbing (Senter for atferdsforskning)
- Problematferd - er det noe problem
- Skolemegling
- Steg for steg

Faggruppa mener at åtte av programmene i noen grad kan anbefales brukt som en del av et mer helhetlig og bredere opplegg. Her kan flere av programmene brukes i sammenheng med hverandre. For flere av disse programmene er det også behov for en faglig videreutvikling, særlig hvis de skal bli en del av et mer helhetlig opplegg. Faggruppa anbefaler ikke iverksettelse av videre evaluering for disse programmene.

Åtte programmer anbefales ikke en videre bruk i skoleverket fordi de ikke har et tilstrekkelig faglig grunnlag, eller at de i liten grad forholder seg til problematferd, sosial kompetanse eller læringsmiljøet i skolen. Disse programmene antas ut fra dagens forskningsbaserte kunnskap å ha en svært begrenset effekt i forhold til atferdsendring og

utvikling av prososiale ferdigheter. For disse programmene anbefaler faggruppa ingen evaluering.

5.2 Generelle betraktninger

Ut fra denne gjennomgangen av de ulike programmen, er det behov for å trekke noen generelle slutninger og komme med noen anbefalinger i forhold til hvordan det bør arbeides med dette området videre framover i skoleverket:

5.2.1 Skolen – en viktig arena for sosial utvikling

På bakgrunn av norsk og internasjonal forskning er det grunnlag for å påpeke at skolen har muligheter til å påvirke barn og unges atferd og sosiale kompetanse. Det finnes klare sammenhenger mellom skolens pedagogiske tilbud og elevenes atferd, og det finnes eksempler på program som har positive resultater når det gjelder reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Skolen har slik et potensiale som kan og bør utnyttes bedre.

Vi kan si at skolen har to hovedoppgaver. Den skal gi barn og unge gode skolefaglige eller allmennfaglige kunnskaper og den skal bidra til barn og unges sosiale og personlige utvikling. Oppgaven knyttet til den personlig og sosial utvikling bør bli mer eksplisitt og tydelig. Det er behov for klarere og mer konkrete beskrivelser av disse oppgavene i skolen, og det må gis eksempler på hvordan dette kan gjøres. Det er videre behov for å styrke lærernes kompetanse innen området atferdsproblematikk og utvikling av sosial kompetanse. I tilknytning til dette mener faggruppa at det også er nødvendig å iverksette kunnskapsbasert utviklingsarbeid som kombineres med evaluering. Samtidig innebærer en slik forståelse at skolen i sterkere grad må samarbeide med hjemmet om disse oppgavene. Den sosiale og personlige utviklingen er et fellesansvar for skole og hjem. Det er når voksne står lojalt sammen at vi har størst mulighet til å korrigere og endre barn og unges atferd og kompetanseutvikling.

Sosial kompetanse og reduksjon av problematferd er ikke oppgaver den enkelte lærer kan eller bør ha ansvar for alene. Det er et fellesansvar for hele skolen og foreldrene, og det bør gjenspeiles i skolens plandokumenter, ressursforvaltning og i all undervisning.

Sett i forhold til investeringene i og fokus på de skolefaglige områdene, mener faggruppa det er behov for både sterkere økonomisk prioritering og sterkere fokus på skolens oppgaver tilknyttet elevenes sosiale og personlige utvikling.

5.2.2 Det må stilles sterkere krav til faglig kvalitet og dokumentasjon

Programmene knyttet til sosial kompetanse og reduksjon av problematferd berører sentrale livsområder i elevenes liv. Programmene har som mål å påvirke barn og unge på områder som er relativt personlige, og som kan danne grunnlag for senere sosial og personlig fungering. Når så sentrale områder søkes påvirket, må det stilles krav til dokumentasjon av både kunnskapsgrunnlag og evalueringsresultater. Det er ikke tilstrekkelig at programmene her bygger på gode hensikter og et sterkt engasjement. På bakgrunn av dette må det derfor stilles krav til at programmene bygger på tilgjengelig forskningsbasert kunnskap innen feltet, og at det eksisterer en viss dokumentasjon om resultatene av programmene. Dette er også viktig fordi en del av programmene er relativt kostnadskreven.

Faggruppa er imidlertid ikke av den mening at det bør etableres en nasjonal godkjenningsordning for denne type program. Det er de som utvikler programmene som bør være ansvarlige for at disse kvalitative kravene etterfølges. Videre vil det være viktig at den enkelte kommune og skole må være seg bevisst disse forholdene ved anskaffelse av program.

5.2.3 Evaluering av program må prioriteres

Flertallet av de programmene faggruppa har gjennomgått og vurdert, kjennetegnes ved at evaluering har vært enten helt fraværende eller mangelfull. Flere av de gjennomførte evalueringene er bygget på design som ikke er tilfredsstillende i forhold til å si noe om programmet har en effekt. Få program har i utviklingsfasen parallelt gjennomført et forskningsbasert evalueringsarbeid.

På bakgrunn av dette har faggruppa foreslått at flere av programmene blir nærmere evaluert. Evalueringene bør primært foretas av personer og instanser som ikke har vært direkte involvert i utviklingen av programmene. En slik evalueringsstrategi vil imidlertid innebære et finansieringsproblem ved at svært få av de som utvikler og formidler program vil ha muligheter til å bekoste denne type evaluering. Faggruppa mener at det er en nasjonal oppgave å iverksette evaluering, og det bør avsettes midler til slik evalueringsvirksomhet.

5.2.4 Det er behov for klarere implementeringsstrategier

Mange program har enten ingen eller uklare implementeringsstrategier, ved at noen blant annet uttrykker at det er opp til den enkelte skole og lærer hvordan de vil bruke programmene. Dette betrakter faggruppa som lite tilfredsstillende. Resultatene av denne

type program er avhengig av hvordan programmene blir implementert i hver enkelt skole. Dette vil blant annet være knyttet til spørsmål som etterutdanning, veiledning, oppfølging, ledelsens ansvar i hver skole, antall lærere som skal være med, evaluering og lignende. Internasjonal forskning viser at resultatene for elevene ikke bare er avhengig av det er et godt utviklet program, men også av at tiltaket gjennomføres i tråd med planen og på en fullstendig måte. Tiltak med den lav eller moderat implementeringsgrad har vist seg å føre til en forverring heller enn en reduksjon av problemene. Faggruppa mener derfor at bearbeidelse av implementeringsstrategier bør prioriteres i framtidig videreutvikling av de vurderte program.

5.2.5 Bredt eller smalt fokus

Enkelte av programmene vi har vurdert har et svært bredt og åpent fokus, der målsettingene for eksempel er knyttet til å realisere læreplanverkets generelle del. Andre program er mer avgrenset i sitt fokus og har som mål å redusere eller forebygge utviklingen av en bestemt type atferd hos barn og unge. Faggruppa er ikke av den oppfatning at målsettingen i programmene enten må være vid eller smal. Men faggruppa mener at mange av programmene ville vært tjent med å ha en ha et mer definert og tydelig fokus og klarere målsetting.

Det kan videre se ut til at enkelte programene tilknyttet reduksjon eller forebygging av problematferd kan være noe smale. Internasjonal forskning viser klart at jo større deler av problembildet tiltaket rettes mot, jo større er sjansene for å oppnå positive effekter. Smalsporede tiltak som kun rettes inn mot endringer på en liten del av problemkomplekset har små, ingen eller skadelige effekter (Sørli 2000). Mange av programmene hadde vært tjent med at de var integrerte med hverandre fordi de er rettet mot problemer knyttet til de samme risikofaktorene. På denne måten kunne det unngås at det var egne program i forhold til kriminalitet, vold, røyking, rus, helse og lignende. Programmene og den tilhørende satsingen i skolen bærer preg av å være fragmentert og lite helhetlig.

5.2.6 Fokus på individ og kontekst

Arbeid med reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse nødvendiggjør både et individ- og et kontekstrettet fokus. I sin praksis har skolen tradisjonelt lagt vekt på individuell kunnskaps- og atferdspåvirkning. Innen det sosiale og trivselsfremmende arbeid er det like viktig å fokusere på det sosiale miljøet ved skolen og forsøke å bedre relasjoner mellom elevene, innen personalgruppa og mellom elevene og personalet (Perry, Kelder &

Komro 1993, Wold & Samdal 1999). Videre blir strukturelle og kulturelle forhold i skolen generelt viktige rammevilkår for arbeidet. Mange av programmene bærer imidlertid preg av å ha et sterkt individfokus ved at de er for ensidig elevsentrerte og vektlegger kun kognitive strategier. Dersom atferdsendring og sosial kompetanseutvikling skal kunne oppnås, vil det imidlertid som oftest være nødvendig også med kontekstuelle endringer og mer eksplisitte atferds- og ferdighetsutviklende metoder

En helhetlig skolebasert tilnærming bør være basert på en systematisk analyse av hvilke områder som bør prioriteres i skolens arbeid og hvordan disse mest effektivt kan påvirkes og endres. I denne sammenhengen vil det være viktig å dekke både individuelle ferdigheter, kunnskaper og holdninger, men også strukturelle og sosiale forhold som forpliktende samarbeid mellom relevante målgrupper, avsatt tid og ressurser til arbeidet samt fokus på sosiale normer og ansvar (Klepp, Thuen & Wilhelmsen 1995, Wold & Samdal 1999).

5.2.7 Forholdet til den daglige pedagogiske praksis

Faggruppa er av den oppfatning at en del av de kompetansedimensjonene som foreslås utviklet hos barn og unge, kan stå i motsetning til de ferdigheter og kunnskaper som etterspørres i den daglige pedagogiske praksis. Eksempler på dette kan være at det i program for utvikling av sosial kompetanse etterspørres samarbeid, samtidig som den skolefaglige undervisningen primært belønner individuell prestasjon, eller at elevene opplever at lærerne samarbeider lite. Et annet forhold vil være å fremme selvhedelse hos elevene samtidig som det i undervisningen ofte forutsettes tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap. Dersom tiltak rettet mot sosial kompetanseutvikling skal ha noen effekt, viser internasjonal forskning for det første at sosiale kompetanseutviklingstiltak må være systematiske for å kunne virke. For det andre er det ikke nok at elever lærer sosiale ferdigheter. De ferdighetene de lærer må etterspørres, oppmuntres og verdsettes i miljøet rundt elevene, og det må legges til rette for muligheter til at de kan bruke sine ferdigheter. Dette innebærer at det ikke alltid vil være tilstrekkelig å gjennomføre disse programmene i enkelte timer eller av enkelte lærere.

Faggruppa mener at de enkelte programmene bør uttrykke tydeligere hvilke krav som stilles til den daglige pedagogiske praksis i skolen dersom prososiale ferdigheter og kunnskaper skal kunne overføres til nye situasjoner og etterspørres i skolen.

5.2.8 *Trivsel i skolen*

De to viktigste målene for skolen har alltid vært å gi elevene kunnskap og å oppdra dem til å omgås andre samt utvikle deres evne til å ta vare på seg selv og andre (sosial og personlig utvikling). Skolen har i dag fått ansvar for store deler av dagliglivet til elevene. Mange av de yngste elevene kommer til skolen rundt klokka åtte om morgenen og er der fram mot klokka halv fem. Denne utviklingen gjør skolen til en viktig omsorgsgiver og stiller krav til skolen om å ta vare på enkelteleven på en mye mer omfattende måte enn før. I tillegg til å gi elevene læringsutbytte og oppdragelse, blir det stilt krav om at skolen arbeider for at elevene trives på skolen. Med dette har skolen fått en ny og utvidet funksjon: skolen av i dag er en plass for læring, samvær, oppbevaring og omsorg.

Det blir da viktig å se på hvordan trivsel og mestring blir del av den helhetlige prioriteringen av arbeid og oppgaver i skolen. Trivsel og mestring kan ses på som viktige grunnpilarer for de to hovedmålene i skolen; kunnskap/utdanning og oppdragelse/utvikling. Elever som trives og opplever at de får til oppgavene de blir satt til, vil få stadig påfyll av motivasjon til å gjøre en innsats på skolen. Økt lyst og interesse for å lære vil gjøre at kompetanseutviklingen får gode vekstvilkår. God trivsel og mestring på skolen kan også ses på som viktig for den generelle utviklingen hos eleven, blant annet utvikling av sosial kompetanse, livsstil, helse og livskvalitet. Gjennom skolen når en ut med informasjon og holdningsarbeid til hele årskull i en periode av livet hvor grunnlaget for fremtidig livsstil og funksjonsevne/kompetanse legges. Etableres det gode helsevaner og god sosial kompetanse i ung alder, er det stor sannsynlighet for at disse opprettholdes i voksen alder.

Undersøkelser viser at mistrivsel henger sammen med økt bruk av tobakk og alkohol, mens trivsel gir overskudd til å takle hverdagen og reduserer negative konsekvenser av stressende situasjoner (Nordlohne & Hurrelmann 1990, Nutbeam m.fl. 1993, Nutbeam & Aarø 1991, Aarø 1997). Slike negative konsekvenser kan være stiv nakke, hodepine eller søvnvansker. Trivsel i skolen er derfor viktig fordi den både fremmer læring og en generell positiv utvikling (sosial kompetanse/fungering, helse og livsstil). Men trivselen er også et viktig mål i seg selv. Skolen er daglig lærings- og arbeidssted for elever, lærere og annet personale, og arbeid for et trivelig og inkluderende skolemiljø bør derfor vektlegges.

5.3 Forholdet til opplæringsloven og læreplanverket

5.3.1 Et eget fag i skolen?

Faggruppa mener det er argumenter både for og imot at utvikling av sosial kompetanse og forbygging av problematferd skulle være et eget fag i skolen. Et eget fag knyttet til sosial kompetanse, ville ha synliggjort skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling. Status som et fag i skolen kunne bidratt til at lærere og skoler ikke lett ville prioritert bort eller definert sosial kompetanse som noe som skulle komme i annen rekke i forhold til de tradisjonelle skolefagene.

En betydelig ulempe er imidlertid at et eget fag knyttet til sosial kompetanse også kan føre til at arbeidet med barn og unges utvikling innen dette området, kun vil foregå i dette faget. Det vil si at elevenes sosiale og personlige utvikling ble arbeidet med en til to timer per uke, og at det var lærerne i faget som hadde dette ansvaret. Det vil ikke være tilstrekkelig for å utvikle prososiale ferdigheter og aller minst for å redusere problematferd. Av den grunn vil ikke faggruppa anbefale at det utvikles et eget fag i skolen tilknyttet forbygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse.

I læreplanverkets generelle del og i faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering er det målsettinger som ligger tett opp til mål som området sosial kompetanse omfatter. Når behov for og utviklingen av egne programmer for sosial kompetanse er relativt omfattende i skoleverket, kan dette tyde på at de mer sosiale, personlige og moralske målområdene i læreplanen ikke blir fullt ut dekket. En tydeliggjøring av elevenes personlig og sosiale utvikling i alle fag kan bidra til å styrke skolens arbeid med elevenes atferd og sosiale utvikling.

5.3.2 En egen sosial læreplan for skolen?

I en rapport om årsaker til psykiske plager og lidelser (Sosial- og helsedepartementet, 2000) foreslås det at sosial kompetanse bør bli en egen læreplan i skolen. Hvis det med dette menes at læreplanene for skoleverket bør være tydeligere uten at det dermed må bli et eget fag, så støtter faggruppa dette synspunktet. Den generelle delen i dagens læreplanverk er ambisiøs når det gjelder målsettinger, men relativt lite konkret når det gjelder hvordan disse målene skal realiseres. Det heter blant annet at opplæringen skal sette barn og unge i stand til å møte livet sosialt og personlig. Faggruppa mener det er et klart behov for en nærmere og mer tydelig beskrivelse i den nasjonale læreplanen av hvordan skolene skal arbeide med barn og unges sosiale og personlige utvikling. Men faggruppa stiller seg mer tvilende til at det bør utvikles en egen læreplan for elevenes sosiale utvikling.

Læreplanverkets fokus på og skolens arbeid med elevenes sosiale og personlige utvikling er et område som faggruppa mener bør vurderes nærmere i forbindelse med evaluering av grunnskolereformen.

5.4 Et nasjonalt forskningsbasert utviklingsprogram

Faggruppa mener det er et klart behov for å etablere et eget nasjonalt forsknings- og utviklingsprogram innenfor området problematferd og sosial kompetanse. Her bør det utvikles og prøves ut program som er tilpasset norske forhold, foretas forskningsbasert evaluering og vektlegge kompetanseutvikling hos lærere. Dersom den norske skolen i framtiden skal arbeide mer og bedre forebyggende, trengs det særskilte styrkingstiltak og et sterkere nasjonalt og faglig grep om og i den videre tiltaks- og kunnskapsutviklingen. I den foreslåtte modellen for et nasjonalt forsknings- og utviklingsprogram anbefales tre hovedinnsatsområder: 1) evaluering av iverksatte program, 2) forskningsbasert utviklingsarbeid og 3) kompetanseutvikling.

5.4.1 Evaluering av iverksatte program

Med bakgrunn i faggruppa sine tilrådinger bør det etableres en egen evaluering av de programmer som faggruppa har anbefalt evaluert. Dette gjelder iverksatte program for reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse og et positivt læringsmiljø. Evalueringen bør organiseres som et eget program og i hovedsak bør det engasjeres forskere og forskningsmiljøer som ikke selv har utviklet programmene.

Resultater og erfaringer fra evalueringsprosjektene bør sammenfattes for å frambringe empiri om kjennetegn ved program som har potensielle positive effekter. På denne måten vil det bli lettere å orientere seg og treffe beslutninger om hvilke tiltak, strategier og programmer som det kan være hensiktsmessig å prøve ut og bruke ressurser på i skoleverket.

5.4.2 Et forskningsbasert utviklingsarbeid

Faggruppa anbefaler videre at det iverksettes et delprogram for forskningsbasert utviklingsarbeid med systematiske modellforsøk og tilhørende evalueringer knyttet til et lite utvalg skoler og barnehager. Her bør det legges opp til et nært samarbeid mellom forskere og pedagoger om utvikling og utprøving av nye tiltaksmodeller med en klar empirisk og teoretisk forankring. For å kunne trekke mest mulig sikre konklusjoner om effekt, bør det brukes kontrollgrupper og pre-post målinger.

Delprogrammet bør omfatte forsøk med tiltaksmodeller rettet mot skole- og barnehagebasert forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Utviklingsarbeidet bør være relativt bredspektret slik at det utvikles et helhetlig og ikke et fragmentert arbeid i skoleverket. Her bør også spesialundervisningstiltak inkluderes. Det bør i dette utviklingsarbeidet legges særlig vekt på å ta hensyn til de særegne forhold i Norge og i den norske skolekonteksten. Utviklingsprogrammet bør relateres til det pågående programmet ved Universitetet i Oslo om systematisk utprøving av de familiebaserte tiltaksmodellene Parent-Management-Training (PMT) og Multisystemisk Terapi (MST) (Ogden 1999) og det foreslåtte styrkingsprogrammet rettet mot alvorlige atferdsproblemer i skolen (Sørli 2000).

På bakgrunn av resultatene fra evalueringen og det forskningsbaserte utviklingsarbeidet vil det være mulig å legge opp til en nasjonal spredning av enkelte program og opplæringspakker.

5.4.3 Kompetanseutvikling

I det foreslåtte forsknings- og utviklingsprogrammet anbefales det også å legge vekt på kompetanseutvikling. Her bør resultatene fra evalueringene og utviklingsarbeidet benyttes sammen med annen tilgjengelig teori og empiri. Målgruppa for denne etterutdanningen bør primært være lærere og førskolelærere. Dette kan gjøres både ved at det utvikles faglitteratur beregnet på denne målgruppa og iverksettes kursprogram ved bruk av ny informasjonsteknologi. Dette vil kunne fungere som et viktig supplement til SAMTAK som i hovedsak har PP-tjeneste og skoleledere som målgruppe. Faggruppa anbefaler videre at arbeid med problematferd og sosial kompetanse blir mer sentrale og obligatoriske temaer i førskolelærer-, lærer- og spesialpedagogutdanningen (både på høyskole- og universitetsnivå).

Referanser

- Allensworth, D.D. (1993): Health education; State of the art. *Journal of School Health*, 64, 14-20.
- Andersen, T., Tullberg, B., Nissen, P. & Kyrø, E. (1991): *Barn, utvikling og identitet*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- Andrews, D., Zinger, I., Hoge, R., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F. (1990): Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28, 369-404.
- Bakken, A. (1998): *Ungdomstid i storbyen*. Rapport7/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bru, E., Boyesen, M. Munthe, E. & Roland, E. (1997): Perceived social support and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Brå-rapport (1991): *Ungdomar, droger och polisens insatser*. Rapport nr. 1. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Dahl., M. (1985): Alternativer utenfor skolen eller forandring innenfor? *Spesialpedagogikk*, 2.
- Det Kriminalpræventive Råd (1996): *Kriminalpræventiv boligprojektering*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- Det Kriminalpræventive Råd (1998): *Etniske grupper*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- Det Kriminalpræventive Råd (1999): *Dit liv – dit valg. Ideer og inspiration til den kriminalpræventive undervisning på mellemtrinnet*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- DiLalla, L.F. & Gottesman, I.I. (1989): Heterogeneity of causes for delinquency and criminality: Lifespan perspectives. *Development and Psychopathology*, 1, 339-349.
- Dodge, K.A. & Schwarz, D. (1997): Social information processing mechanisms in aggressive behavior. I: D. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (eds.): *Handbook of antisocial behavior* (171-180). New York: Wiley.
- Dryfoos, J.G. (1990): *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- DuPaul, G.J. & Eckert, T.L. (1994): The effects of social skills curricula: Now we see them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 2, 113-132.
- Durlak, J.A. & Wells, A. (1994): *An evaluation of secondary prevention mental health programs for children and adolescents*. Paper presented at the First Annual Kansas Conference on Child Psychology. Lawrence, KS.
- Durlak, J.A. (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Durlak, J.A., Lampman, C., Wells, A. & Cotten, J. (1993): A review of primary prevention programs for children and adolescents. I: J.A. Durlak (chair): *Evaluation of primary prevention: Programs, outcomes, and issues*. Symposium conducted at the Fourth Biennial Conference of Community Research and Action, Williamsburg, VA.
- 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.

- Egelund, N & Foss Hansen, K (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Eklblom, P. & Pease, K. (1995): *Evaluating Crime Prevention*. In: Tonry, M. & Farrington, D.P. (eds): *Building a safer society*. Crime and Justice, Vol. 19. Chicago: University of Chicago Press.
- Endrerud, T. (1985): Alternativ opplæring. Sovepute for skolen eller pedagogisk nybrottsarbeid? *Spesialpedagogikk*, 2.
- Eskelinen, L. & Kock, A. (1997): *Samspeilet mellom den enkelte borger og sosialforvaltningen*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, København: AKF forlaget.
- Falck, S. (1994): Hvordan er utviklingen i den registrerte barne- og ungdomskriminaliteten?. *Nordisk sosialt arbeid*, 1.
- Gottfredson, D.C. (1990): Changing school structures to benefit high-risk youths. I: P.E. Leone (ed.): *Understanding troubled and troubling youth*, 246-271. Newbury Park: Sage publications.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995): Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenwood, P. & Ziming, F. (1983): *One more chance: The pursuit of promising intervention strategies for chronic juvenile offenders*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Grey, J. & Sime, N. (1989): Findings from the national survey of teachers in England and Wales. I: Elton: *Discipline in schools. Report of the committee of enquiry chaired by lord Elton*. Department of education and science and the Welch office. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Hawkins, D.J., Von Cleve, E. & Catalano, R.F. (1991): Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. I: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 208-217.
- Hawkins, J.D., Lishner, D.M., Jenson, J.M. & Catalano, R.F. (1987): Delinquents and drugs: What the evidence suggests about prevention and treatment. I: B.S. Brown & A.R. Mills (eds.): *Youth at risk for substance abuse*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Hawkins, J.D. & Lam, T.C. (1987): Teacher practices, social development and delinquency. I: J.D. Birchard (ed.): *The prevention of delinquent behavior* (221-274). Newbury Park, CA: Sage publications.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Brown, E.O., Vasasy, P.F., Roberts, R., Fizmahan, D., Starkman, N. & Ransdell, M. (1988): *Preparing for the drug-free years*. Seattle: Developmental research and programs, Inc., and Roberts, Fizmahan & Associates.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrioso, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1992): The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. I: J. McCord & R.E. Tremblay (eds.): *Preventing antisocial behaviour: Intervention from birth through adolescence* (139-161). New York: Guilford.
- Hegarty, S. (1993): Reviewing the literature on integration. *European Journal of special education*, 8 (3), 194-200.
- Helgeland, I.M. (1994): Kaos eller struktur? En dag ved en alternativ skole for ungdom. I: I.M. Helgeland (red.): *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Helland, H. (1998): *Forebygging av problematferd blant ungdom. En litteraturstudie. Rapport 17-98*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Helmen-Borge, A. (1995): A longitudinal study of childhood behavior problems, maternal employment, and day care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavior Development*, 18, 23-42.
- Helmen-Borge, A. (1996): Developmental pathways of behavior problems in the young child. Factors associated with continuity and change. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 195-204.
- Henggeler, S.W. (1989): *Delinquency in adolescence*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Henggeler, S.W., Melton, G.B. & Smith, L.A. (1992): Family preservation using multisystemic therapy. An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders. I: *Journal of consulting and clinical psychology*, 60, 953-961.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Bourdin, C.M., Rowland, M.D. & Cunningham, P.B. (1998): *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford press.
- Hensen, P.I., Høck, G. & Nissen, P. (2000): *Ny start – integration af marginaliserede unge*. Center for metodeudvikling og kvalitet. Askovgården. (www.askovgaarden.dk).
- HMSO (1989): *Discipline in schools. Report of the committee of enquiry chaired by lord Elton*. Department of education and science and the Welch office. London: Her Majesty's stationery office.
- Innstilling S. Nr. 160 (1990-91): *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Jahnsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedfagsoppgave, pedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Julseth, Y. & Karlsen, S. (1991): *Nøstet skole - et opplæringsalternativ i grunnskolen*. Rapportserie, 2. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Justisdepartementet (1999): *Trygghet i sentrum. Regjeringens tiltaksplan for bekjempelse av vold på offentlig sted*.
- Kavale, K. (1990): Effectiveness of special education. I: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (eds.): *The handbook of school psychology*. 2nd edition (868-898). New York: John Wiley & sons.
- Kazdin, A.E. (1992): Overt and covert antisocial behavior: Child and family characteristics among psychiatric inpatient children. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 2-20.
- Kazdin, A.E. (1985): *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents: Alternative interventions and their effectiveness*. Chicago: Dorsey Press.
- Kazdin, A.E. (1987, 2nd ed. 1995): *Conduct disorder of childhood and adolescence*. Newbury Park; CA: Sage Publications.
- Kazdin, A.E. (1990): Premature termination from treatment among children referred for antisocial behavior. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 31, 415-425.
- Kazdin, A.E. (1995): Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behavior Research and Therapy*, 33, 271-281.
- Kazdin, A.E. (1997): Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(2), 161-178.
- Lavik, N.J. (1976): *Ungdoms mentale helse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- LeBlanc, M., Cote, G. & Loeber, R. (1991): Temporal paths in delinquency. *Canadian Journal of Criminology*, 33, 23-44.
- Lindstöm, P. (1999): Narkotikabrott och ungdomar. Åtgärder mot tillgången respektive efterfrågan. I: *Ungdom og kriminalitet*. Justisdepartementets forskningskonferanse. Rapport PHS Forskning nr.1. Oslo: Politihøgskolen.
- Lindstöm, P. (1999): Narkotikabrott och ungdomar. Åtgärder mot tillgången respektive efterfrågan. I: *Ungdom og kriminalitet*. Justisdepartementets forskningskonferanse. Rapport PHS Forskning nr.1. Oslo: Politihøgskolen.
- Loeber, R. (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-44.
- Mathisen, T. (1995): *Kan fengsel forsvares?* (2. utgave) Oslo: Pax Forlag.
- McCord, J. & Tremblay, R.E. (eds.) (1992): *Preventing antisocial behavior. Interventions from birth through adolescence*. New York: The Guilford press.
- Mehlbye, J. (1990): *National/Municipal SSP Co-operation*. In: Co-operation between Social Services and Police. ICRA. International Association for Comparative Studies in Policing Crime Control and Social Order. Copenhagen: The National Commissioner of the Danish Police.
- Melby, K. & Tveit, A. (1995): Alternativ skole - ikke alternativ til skole. *Bedre skole*, 2
- Mordal, T. & Pettersen, O. (1999): "På Skarva lærte jeg å tenke meg om to ganger". *En evaluering av Skarva skole*. Bærum kommune.
- Nergaard, S. (1995): *Alternativ opplæring - alternativ for elevene eller skolen? En drøfting av forhold mellom alternative opplæringstiltak og grunnskolens ideologi*. Hovedoppgave, spesialpedagogikk. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Nergaard, S. (1999a): *Alternativ opplæring - så klart? I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring*. Lillegården kompetansesenters skriftserie, 1.
- Nergaard, S. (1999b): *Alternativ opplæring; alternativ for eleven eller skolen? I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring*. Lillegården kompetansesenters skriftserie, 1.
- Nergaard, S. (2000): En skole for alle - unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk skoleblad*, 8, 20-21.
- Nordlohne, E. and Hurrelmann, K. (1990): Health impairment, failure in school and the abuse of drugs. I: Hurrelmann, K. and Lösel, F. (Red.) *Health hazards in adolescence*, pp. 149-166. Berlin: De Gruyter.
- Nutbeam, D. and Aarø, L.E. (1991): Smoking and pupil attitudes towards school : The implications for health education with young people. *Health Education Research* 6, 415-421.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. and Bauman, A. (1993): Warning! Schools can damage your health : Alienation from school and its impact on health behaviour. *J. Paediatr. Child Health* 29, 25-30.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1995): Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children. Long-term intervention in elementary schools. I: *American journal of orthopsychiatry*, 65 (1), 87-100.
- Odelstingsproposisjon nr. 46 (1997-98): *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Ogden, T. & Sørli, M-A. (1991): Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk*, 7, 9-20.

- Ogden, T. (1986): *Alternative skoler og elevkompetanse. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 1.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø. Rapport '98*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Olweus 1992.
- Ogden, T. (1999): *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden - en kunnskapsstatus*. Tema-Nord 1999:547. København: Nordisk Ministerråd.
- Olsen Innjord, T.A. & Kiil, P. (1991): *Spesialundervisning i grunnskolen. En kartleggingsundersøkelse ved skolene i 6 fylker sett i et 10-årsperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, Spesiallærerhøgskolen.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J. & Chamberlain, P. (1993): Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children. I: T.R. Giles (ed.): *Handbook of effective psychotherapy* (43-88). New York: Plenum Press.
- Patterson G. R., Reid, J.B. & Dishion, T.J (1992): *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Perry, C.L., Kelder, S.H. and Komro, K.A. (1993): The social world of adolescents : Family, peers, schools, and the community. I: Millstein, S.G., Petersen, A.C. and Nigthingale, E.O. (Red.) *Promoting the health of adolescents : New directions for the twenty-first century*, s. 73-96. New York: Oxford University Press.
- Rabkin, J. (1987): *Epidemiology of adolescent violence: Risk factors, career patterns and intervention programs*. Paper delivered at the Conference on adolescent violence, Stanford University, California.
- Reich, E.K. (1996): *. Mens legen er god – 25 år med Det Kriminalpræventive Råd*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safer, D. (1982): *School programs for disruptive adolescents*. Baltimore: University Park Press.
- Sandsleth, G. og Foldvik, H.M. (2000): *Mobbing i videregående skole. Rapport fra en undersøkelse ved 9 skoler*. Skriftserie 1. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- 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: Department of Criminology and Criminal Justice. University of Maryland.
- Singer, J.L. & Singer, D.G. (1983): Implications of childhood television, viewing for cognition, imagination, and emotion. I: J. Bryant & D.R. Anderson (eds.): *Children's understanding of television* (265-298). New York: Academic press
- Skjørten, K., Bjørge, T. og Olaussen, L.F. (1999): *Forskning om vold*. Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Smith, D.J. (1995): Youth crime and conduct disorders: Trends, patterns and causal explanations. I: M. Rutter & D.J. Smith (eds.): *Psychological disorders in young people. Time trends and their causes*. New York: John Wiley & Sons.
- Socialministeriet (1998): *Rapport fra Sosialministeriets utvalg vedr. forskning i sosialt arbeid*. København: Sosialpolitisk kontor.
- Sosial- og helsedepartementet (2000): *Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser". Avgitt av en ekspertgruppe til Sosial- og helsedepartementet, januar 2000*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St. meld. nr. 17 (1999-2000): *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*.

- St. meld. nr. 28 (1998-99): Mot rikare mål.
- Stortingsmelding nr. 23 (1997-98): Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystem (opplæringslova).
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99): *Mot rikare mål. Om enskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*
- Stortingsmelding nr. 54 (1989-1989): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Storvoll, E. (1997): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Hvem er de, og hvilken hjelp blir de tilbudt?* Rapport 21-97. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring Sørli 1999.
- Sørli, M-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge.* Rapport 4. Oslo: Barnevernets utviklingssenter/Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M-A. (1992): Forsterket foreldrearbeid. Foreldre, lærere og sosialhjelpere i samarbeid om ungdom i risikozonen. I: *Spesialpedagogikk* 2, 34-41.
- Sørli, M-A. (1994): Skole og miljøsentre. Opplæringsalternativer for ungdom med atferds- og relasjonsvansker. I: I.M. Helgeland (red.): *Utfordrende ungdom i skolen.* Ajourført utgave. Oslo. Kommuneforlaget (103-123).
- Sørli, M-A. (1999): Alternative skoler- lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming. *Spesialpedagogikk*, 9, 12-24.
- Sørli, M-A. (1999a): Atferdsproblemer i skolen. Fokus på stabilitet, endring - og forandring. *Spesialpedagogikk*, 3, 28-44.
- Sørli, M-A. (1999b): Alternative skoler - lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming. *Spesialpedagogikk* 9, 12-23.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus* Oslo: Praxis forlag (utkommer juni 2000).
- Tullberg, B., Andersen, T. & Kyrø, E. (1992): *Invitation til deltagelse i kriminalpræventive utviklingsprosjekter.* København: Det Kriminalpræventive Råd.
- Tullberg, B. (1993): *Kriminalitet – en studiekopimappe.* København: Munksgaard.
- Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem?. En etterundersøkelse av Sollerustranda skoles elever 1991-1995.* Oslo: Sollerudstranda skole.
- Vagli, Å., Stangvik, G. m. fl. (1991): *Atferdsproblem og tiltak for barn og unge. En undersøkelse fra Finmark.* Rapport 2. Oslo: NIBR.
- Wassermann, G.A. & Miller, L.S. (1997): The prevention of serious violent juvenile offending. I: R. Loeber & D.P. Farrington (eds.): *Serious and violent offenders* (197-247). Thousand Oaks: Sage publications.
- Webster-Stratton, C. (1991): Strategies for helping families with conduct disorder children. *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 32, no. 7., s. 1047-1062.
- Webster-Stratton, C.H. (1997): From parent training to community building. I: *Families in society*, 78, 156-171.
- Wichstrøm, L., Skogen, K. & Øia, T. (1996): The increased rate of conduct problems in urban areas, what is the mechanism? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 471-479.

- Wold, B. & Samdal, O. (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. Universitetet i Bergen: HEMIL-senteret.
- Wolf, M.M., Braukmann, C.J. & Ramp, K.A. (1987): Serious delinquent behavior may be part of a significantly handicapping condition: Cures and supportive environments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 347-359.
- Aarö, L.E. (1997) Skolen - ressurs eller risikofaktor? I: Klepp, K.I. & Aarø, L.E. (red.) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*, s. 214-225. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg A - Referanseliste over programpakker som er gjennomgått

13-18 Alkohol er ikke noe for barn

- Rusmiddeldirektoratet (1998): *ABC for foreldre med barn i ungdomsskolen. "Hanne overnattet hos Trine i natt". Foreldrehefte. "13-18 Alkohol er ikke noe for barn"*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rusmiddeldirektoratet (1998): *Arbeidshefte for elever om ungdom og alkohol. "13-18 Alkohol er ikke noe for barn"*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rusmiddeldirektoratet (1998): *Foreldremøte og elevtime om ungdom og alkohol. Lærerveiledning. "13-18 Alkohol er ikke noe for barn"*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Skeie, G. og Klepp, K.I. (1999): *Evalueringsrapport av foreldre- og elevopplegget "13-18 Alkohol er ikke noe for barn"*. Oslo: Johan Throne Holsts institutt for ernæringsforskning.

Bak murene

- Det kriminalitetsforebyggende råd (1999): *Bak murene. Undervisningsopplegg for ungdomsskole og videregående opplæring. (Rådgiver manus: Mugaas, G.) G-0272B*. Oslo: Justisdepartementet, Kriminalomsorgsavdelingen.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1999): *Bak murene. Video. (Regi: Bergersen, G., Berg og By Film A/S) Oslo: Justisdepartementet, Kriminalomsorgsavdelingen.*

Bare bagateller

- Stavanger politikammer (1994): *Bare bagateller. Teater i skolen. Et kunstpedagogisk samarbeidsprosjekt mellom politi, uteseksjon og skole. Manual og kassett. (Prosjektleder Skovly, H.M.) Stavanger: Stavanger politikammer, forebyggende avsnitt.*

Dette er mitt valg

- Døhlle, E. og Malmin, G. (1990): *Lions Quest. En evalueringsrapport*. Sandefjord kommune.
- Lions Quest Foundation Norway: *De viktige årene. Hvordan kan vi hjelpe og støtte våre barn? – en bok for foreldre*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Lions Quest Foundation Norway: *Dette er mitt valg 1. 1.-4. klasse. Et undervisningsopplegg for utvikling av klassemiljøet. Lærerhefte*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Lions Quest Foundation Norway: *Dette er mitt valg 1. Elevhefte*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Lions Quest Foundation Norway: *Dette er mitt valg 2. 5.-7. klasse. Et undervisningsopplegg for utvikling av klassemiljøet. Arbeidsbok for elever*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Lions Quest Foundation Norway: *Dette er mitt valg 2. 5.-7. klasse. Et undervisningsopplegg for utvikling av klassemiljøet. Lærerhefte*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.

- Lions Quest Foundation Norway: *Dette er mitt valg. Opplegg for foreldremøter*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Lions Quest Foundation Norway: *Forandringer. Gjør det beste ut av livet ditt*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.
- Malmin, G. (1989): *Vurderingsrapport. Lions Quest-programmet. - Et læremiddel for 4.-6. klasse*. Sandefjord: Pedagogisk senter.
- Malmin, G. (1995): *"Det er mitt valg" for 1.-3. klasse. Vurdering på bakgrunn av utprøving i grunnskolen i Sandefjord 1994/95*. Sandefjord: Pedagogisk senter.
- Markeds- og Mediainstituttet a.s (1992): *Undersøkelse vedrørende Lions Quest*. Oslo: Rasmiddeldirektoratet.
- Markeds- og Mediainstituttet a.s (1994): *Undersøkelse om Lions Quest-programmet "Dette er mitt valg"*. Oslo: Lions Quest Foundation Norway.

Du og jeg og vi to

- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Barneboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

En meningsfull skole

- Sør- Trøndelag fylkeskommune (1998): *En meningsfull skole, et prosjekt om helsefremmende videregående opplæring*. Prosjektsammendrag. Trondheim: Sør-Trøndelag fylkeskommune, Divisjon Utdanning.
- Sør- Trøndelag fylkeskommune (1998): *En meningsfull skole. Et prosjekt om helsefremmende videregående opplæring*. Hovedrapport. Trondheim: Sør-Trøndelag fylkeskommune, Divisjon Utdanning.
- Sør- Trøndelag fylkeskommune (1998): *En meningsfull skole. Et prosjekt om helsefremmende videregående opplæring*. Video. Trondheim: Sør- Trøndelag fylkeskommune, Divisjon Utdanning.
- Sør- Trøndelag fylkeskommune (1998): *Nøkkelen til en meningsfull skole. Et prosjekt om helsefremmende videregående opplæring*. Veileder. Trondheim: Sør- Trøndelag fylkeskommune, Divisjon Utdanning.

Fristil

- Baklien, B. (1995): *Ungdommelig entusiasme møter skolehverdagen. Totrinns rasmiddelundervisning – en evalueringsrapport*. Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo. Rapport nr. 1.
- Handling Mot Rusgift (1999): *Fristil. Lederhefte Fristil Opplevelse*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1996): *Elevhefte*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1996): *Kurshefte*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1998): *Lærerveiledning DOP. Lærerveiledning til "En time om Narkotika" spesielt beregnet for HMR i Oslo*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Fristil. Fristil Aktivitet Hefte 1*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Fristil. Fristil Aktivitet Hefte 2*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Fristil. Fristil Aktivitet Hefte 3*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Fristil. Fristil Aktivitet*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Invitasjon Fristil Opplevelse*. Oslo: Juvente.
- Handling Mot Rusgift, (1999): *Sesongrapport 1998/99*. Oslo: Juvente.

Godt skolemiljø

- Hensvold, L.B., Thorbjørnsen, A. m.fl. (1999): *Prosjektrapport 1999: Vi vil trives i skolen vår, en spørreundersøkelse om skolemiljøet i Østre Toten. Hovedrapport fra undersøkelsen*. Rogneby kompetansesenter.
- Norsk skoleblad (2000): *Østre Toten kommune satser på godt læringsmiljø. Oppskriften på skoletrivsel*. nr. 7.
- Rogneby kompetansesenter, skoleadministrasjonen og PP-tjenesten: *Pilotprosjektet Godt skolemiljø i grunnskolen i Østre Toten 1998-2201*. Foredragsnotater. Rogneby kompetansesenter, skoleadministrasjonen og PP-tjenesten.
- Statens utdanningskontor i Oppland (1997): *"Godt skolemiljø"*. Prosjektskisse. Lillehammer: Statens utdanningskontor i Oppland.

HEFRES

- Hjälmhult, E. (1999): *Skolehelsetjenesten – innenfor eller utenfor? Intervjuer om samarbeid i skolehelsetjenesten og den helsefremmende skolen*. Hemil-rapport nr. 6. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Hjälmhult, E., Wold, B. & Samdal, O. (1996): *Skolehelsetjenesten og helsefremmende skoler - utfordringer til samarbeid*. HEMIL-rapport nr. 5. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Samdal, O. (Red.), (1994): *Helse og trivsel i skolen : HEFRES-magasin 1994*. Magasin som presenterer det norske nettverket av helsefremmende skoler (HEFRES). Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Samdal, O. (red), (1995): *Nyhetsavis I i prosjektet «Helsefremmende skoler»*. Mars 1995. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Samdal, O. (red), (1996): *Nyhetsavis III i prosjektet «Helsefremmende skoler»*. Desember 1996. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Samdal, O. (red), (1996): *Nyhetsavis IV i prosjektet «Helsefremmende skoler»*. Desember 1997. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Tjomsland, H.E. (1996): *Norwegian, Danish and Latvian teachers' role in the European Network of Health Promoting Schools. Thesis for the Master of Science Degree in Health Promoting*. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen
- Viig, N.G. (1999): *Teachers in Health Promotion -enabling teachers to participate in school-based health promotion*. Hemil-report nr. 3. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Wold, B. (red), (1995): *Nyhetsavis II i prosjektet «Helsefremmende skoler»*. Desember 1995. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Wold, B. og Samdal, O. (1994): *Evaluering av helsefremmende skoler (HEFRES)*. Protokoll 1994. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Wold, B. og Samdal, O. (red.) (1999): *Helsefremmende arbeid med barn og unge: Utvikling av et godt skolemiljø. Erfaringer fra de norske skolene i "Europeisk nettverk av helsefremmende skoler" (HEFRES)*. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.

Kom som du er, bli som oss?

- Hamar politikammer/Justisdepartementet (1995): *"Kom som du er, bli som oss?"*. Et program rettet mot 5. klassingene i grunnskolen. Perm med manual, video og kassett. Hamar: Hamar politikammer.

KREPS

- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. (1998): *Første elevkullet i KREPS. Evaluering av "Kreativ problemløysing i skulen" i Hordaland. Delrapport 1: Pilotundersøkinga*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.
- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. (1999): *KREPS – delrapport 2: Deltakarane sine vurderingar av det sosial-kognitive treningsprogrammet*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.
- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. (1999): *KREPS – delrapport 3: Effektar av sosial-kognitiv trening på ungdomsskoleelevar sin sosiale kompetanse*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.
- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. (1999): *KREPS – delrapport 4: Effects of social-cognitive training on students' locus of control*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet.
- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. (2000): *KREPS – delrapport 5: Effects of social-cognitive training on students' empathy*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.
- Statens utdanningskontor i Hordaland, Askøy kommune, Kvam kommune, Kvinnherad kommune, Lindås kommune, Stord kommune og Eikelund kompetansesenter (1999): *Kreativ problemløysing i skolen KREPS. Eit sosialt-kognitivt treningsprogram på utvikling av sosial kompetanse for elevar i ungdomsskolen. Sluttrapport for prosjektperioden 1998-1999*. Bergen: Statens utdanningskontor i Hordaland.

Lek og lær, lær og lek

- Pálsdóttir H (1997): *Lek og lær, lær og lek. Førskolepedagogikk i 1. Klasse*. Oslo: Kommuneforlaget.

LEV VEL – KRÅD

- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *God oppvekst og forebygging i skolen. Skole og hjem i samarbeid. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Gode hjelpere. Hjelpstoff i forebyggende arbeid. Om god oppvekst og forebygging i skolen Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Hype. Skolepakken LEV VEL*. CD-rom. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Høg pris. Elevhefte ungdomstrinnet. Om god oppvekst og forebygging i skulen. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Litt voksen. Temahefte for mellomtrinnet. Om god oppvekst og forebygging i skolen. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Lærerveiledning. Småskoletrinnet. Om god oppvekst og forebygging i skulen. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Plan. L97 og kriminalitetsforebyggende arbeid. Om god oppvekst og forebygging i skolen. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.

- Det kriminalitetsforebyggende råd (1997): *Arbeidsbok for småskuletrinnet. Om god oppvekst og forebygging i skulen. Skolepakken LEV VEL*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Nolet, R. (2000): *Evaluering av skolepakken LEV VEL. Del 3. En kartlegging av bruken av undervisningsmaterialet Lev vel i grunnskolen i Norge 1999*. Arbeidsrapport nr. 88. Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda.
- Nolet, R. og Digernes, E. (1998): *Evaluering av skolepakken LEV VEL. En kartlegging av bruken av undervisningsmaterialet Lev vel i grunnskolen i Norge 1997*. Møreforskning Volda, Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Nolet, R. og Solvoll, K. (1999): *Evaluering av skolepakken LEV VEL. Del 2. En kartlegging av bruken av undervisningsmaterialet Lev vel i grunnskolen i Norge 1998*. Møreforskning Volda, Det kriminalitetsforebyggende råd. Oslo: Statens Trykksakekspedisjon.
- Nolet, R. og Solvoll, K. (1999): *Evaluering av skolepakken LEV VEL. Del 2. En kartlegging av bruken av undervisningsmaterialet Lev vel i grunnskolen i Norge 1998. Sammendrag av rapporten*. Møreforskning Volda 1999, Det kriminalitetsforebyggende råd.

Mias dagbok

- Nersnæs, L. (1995): *Evaluering av "Mias dagbok"*. Oslo: Nordisk Kontaktorgan for Narkotikaspørsmål.
- Nersnæs, L. (1995): *Livet, käreiken og alkoholen. Evaluering av opplysningsprogrammet "Mias dagbok"*. NAD-publikasjon nr. 30. Helsingfors: Nordiska nämnden för alkohol- och drogforskning (NAD).
- Rusmiddeldirektoratet (1993): *Mias dagbok. Elevhefte*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Rusmiddeldirektoratet (1993): *Mias dagbok. Et arbeidsmaterieell om forelskelse og alkohol for 7. og 8. klasse. Lærerveiledning*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.

Mobbing/Senter for atferdsforskning

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Foreldreutvalget for grunnskolen (Udatert): *Tema: Mobbing*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Foreldreutvalget for grunnskolen.
- Midthassel, U.V. og Bru, E. (1998): *Håndbok i klasseledelse. – Utvikling. – Mal. – Bruk*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Midthassel, U.V. (1997): *KUFs ressurspersoner mot mobbing. Erfaringer og en idéskisse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (1998): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (1998): *School influences om bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. og Vaaland, G. (1996): *Mobbing i skolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Senter for atferdsforskning (1996): *Elevrådets idéperm. Mobbing. Barnetrinnet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Senter for atferdsforskning (1996): *Elevrådets idéperm. Mobbing. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Senter for atferdsforskning (1996): *Elevrådets idéperm. Mobbing. Videregående skole*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

MOT

- Befring (1999): *Evaluering av MOT. En kartlegging og vurdering av MOTs målsetting, pedagogiske virksomhet og forebyggende resultater i tidsrommet 1994-1999.* Oslo/Trondheim: Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.
- Ingebrigtsen, J. E. (1999): *MOT. En forundersøkelse med tanke på å utvikle et evalueringsopplegg. MOT-evaluering.* Arbeidsrapport nr. 1. Trondheim: Idrettsvitenskapelig institutt NTNU.
- MOT-stiftelsen (1998): *Årsrapport 1998.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *Dette er MOT.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOT Informatørperm 2000.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOT siden sist – MOTs nyhetskriv november-desember 1999.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOT Vis mot – ta egne valg.* (Brosjyre) Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOTs bevisstgjøringskort.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOTs skolebesøk. Folder til lærerne.* Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *MOTs tiltaksprogram mot mobbing, vold og rusgiftmisbruk i perioden 2000-2005.* Notat. Trondheim: MOT-stiftelsen.
- MOT-stiftelsen: *Slik jobber MOT.* Trondheim: MOT-stiftelsen.

“Mot samme mål og for et godt fellesskap”

- Bråstein, G.Å. (1992): *Mot samme mål for et godt fellesskap. Et todagers kurs for den videregående skolen. Tema og metode for å få prosessen i gang.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (2000): *Et undervisningsopplegg for den videregående skolen. Mot samme mål. For et godt fellesskap. Tema- og instruksjonshefte.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (udatert): *For den videregående skolen. Det handler om narkotika. Et metodehefte til kurset Mot samme mål for et godt fellesskap.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (udatert): *For den videregående skolen. Du er en ressurs! Et metodehefte til kurset Mot samme mål og for et godt fellesskap.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (udatert): *For den videregående skolen. Hva brukes alkohol til? Et metodehefte til kurset Mot samme mål og for et godt fellesskap.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (upubl): *Eksempler på evalueringsskjemaer.* Sandnes: Aktiv Inform.
- Bråstein, G.Å. (upubl): *Eksempler på tema og metodikk fra opplegget Vi snakker om angst.* Sandnes: Aktiv Inform.

Olweus` tiltaksprogram mot mobbing og antisosial atferd

- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. og Riavara, F.P. (1997): Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A Randomised Controlled Trial. *The Journal of American Medical Association* no 20.
- Grossman, Holly, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland; Frey og Riavara (1997): Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A Randomised Controlled Trial. *The Journal of American Medical Association* no 28.
- Olweus, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. og Rubin, K. (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1994): Annotation: Bullying at School: Basic and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999): *Noen hovedresultater fra det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd*. (Stensil) Bergen: HEMIL-senteret, Universitet i Bergen.
- Olweus, D. (1999): *Olweus' kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd i skolen. En lærerveiledning*. Bergen: HEMIL-senteret, Universitet i Bergen.
- Olweus, D. (1999): *Viktige moment i gjennomføringen av Olweus' tiltaksprogram mot mobbing og antisosial atferd (Antimobbeprosjektet) på den enkelte skole – som ledd i Familiedepartementets utviklingsprogram for styrking av oppvekstmiljøet*. (Stensil) Bergen: Hemil senteret, Universitet i Bergen.
- Olweus, D. og Alsaker, F.D. (1991): Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In Magnusson, D., Bergman, L. Rudinger, G. & Törestad, B. (Eds.): *Problems and methods in longitudinal reseach*. New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. og Limber, S. (1999): The bullying Prevention Program. In Elliott, D.S. (Series Ed.): *Blueprints for Violence Prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioural Science, University of Colorado.
- Olweus, D. og Solberg (1997): *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre*. Pedagogisk forum.
- Olweus, D. og Solberg, C. (1997): *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Olweus: *Spørreskjema om mobbing til elever på 4.-9. klassetrinn*.(Stensil).
- Webster, D.W. (1993): The Unconvincing Case For School-Based Conflict Resolution Program for Adolescents. *Health Affairs*, 126-141.

Politiets skoleperm

- Justis- og politidepartement (1997): *Politiets skoleperm. Undervisningsopplegg for forebyggende polititjeneste i skolen. For grunnskolens 1. til 10. klasse. G-0229*. Oslo: Justisdepartement, Politiavdelingen.

Problematferd – er det noe problem?

- Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning: *Problematferd – er det noe problem?* (Folder).
- Midthassel, U.V. (1995): *Lokalt utviklingsarbeid i skolen – en vanskelig utfordring. En rapport i tilknytning til prosjektet "Videregående skole for elever med psykososiale vansker"*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Midthassel, U.V. (1995): *Lærerveiledning til "Problematferd – er det noe problem?"* Stavanger Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Midthassel, U.V. og Størkersen, S. (1997): *Midt-Troms prosjektet. Kompetanseheving og nettverksetablering i forhold til psykososiale vansker. En oppsummering av prosjektet slik det har fortonet seg fra utsiktspost Stavanger*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Troms Fylkeskommune (1997): *Midt-Troms prosjektet. Kompetanseheving og nettverksetablering i forhold til psykososiale vansker. En oppsummering fra skolene, PPT, OT og skoleveilederne*. Tromsø: Troms Fylkeskommune, Utdanningsetaten.

Vaaland, G. (1994): *Problematferd – er det noe problem? En undersøkelse om psykososiale vansker blant elever i videregående skole*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Se og lær

Freddy Wang (1996): *Forankringer for foreldrerollen*. Akademiets småskriftserie. Oslo: Undervisningsredaksjonen NRK Fjernsynet.

Norsk skoleblad (1998): *Få bukt med problematferd*. nr.15.

Oslo-kontakten (1997): *Gangs menneske – hvordan?* nr. 2.

Oslo-kontakten (1997): *Konflikthåndtering med felles verktøy?* nr. 3.

Se og lær (ans): *"Iskrem-modellen"*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 014. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *"Seriell nederlagsutvikling" – en presentasjon*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 023. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *"Vi er da så forskjellige" – utsagn som ofte sperrer for videre diskusjon fordi de er så "besnærende" uangripelige*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 042. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Aktører på en konfliktarena – konfliktutøvere, - tilhengere, og tilskuere*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 019. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Ansvarsmodellen, - en presentasjon*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 028. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Forslag til halvårsenhet i utbygging av etisk konfigurasjon*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 015. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Helhetsmodellen – en presentasjon*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 003A. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Jeg-utvikling hos barn, men uten etisk konfigurasjon, - kun omgitt av utøvere av voksenrollen*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 041. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Kjøreplaner for seminar i konflikthåndtering*. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Konfliktarenaer i skolehverdagen, problemstillinger*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 043. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Konfliktløsning versus konflikthåndtering*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 025. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Manipulasjon – eller faglig/etisk påvirkning?* Skriftserie om konflikthåndtering nr. 021. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Metodikkhuset*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 004. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Modellhefte og teoriforankringer i forbindelse med konflikthåndtering som metodeverktøy for å bygge etisk/sosial kompetanse beregnet på forvaltere av voksenrollen*. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Opprydding av 1. orden gjennom forvaltning av voksenrollen, og 2. ordens jobbing ved å tilføre aktørene innsikt/forståelse, som kan danne basis for autentisk aksept av oppryddingen*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 032.

Se og lær (ans): *Referat fra veiledning*. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Tanker om sosiale konsekvenser ved bygging av ny storskole for ungdomstrinnet i Oslo sentrum. Forslag til tiltak av pedagogisk karakter*. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Tvilskrysset*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 005. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Utkast til forbedringer av nettverksarbeide, beregnet på foreldre og skole SFO/PPT*. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær (ans): *Verktøykatalogen*. Skriftserie om konflikthåndtering nr. 001. Oslo: Se og lær (ans).

Se og lær: Diverse notater og modeller.

Undervisningsredaksjonen NRK Fjernsynet (1996): *Konflikthåndtering – 5 programmer*. (Video A). Oslo: Undervisningsredaksjonen NRK Fjernsynet.

Undervisningsredaksjonen NRK Fjernsynet (1996): *Konflikthåndtering – 5 programmer*. (Video B). Oslo: Undervisningsredaksjonen NRK Fjernsynet.

Skolemegling

Andberg, K. (1999): Skolemegling. Et påfunn eller et viktig tilbud? *Skolepsykologi* nr. 2.
Andberg, K.: *Skolemegling i et systemperspektiv*. Notat. Oslo: Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.

Hansen, E. (1998): *Elever kan selv. Evalueringsrapport om Utviklingsprogram skolemegling*. Rapport nr. 50. Trondheim: Norsk senter for barneforskning/ALLFORSK.

Lilletun, J. (1999): Ny kompetanse i skulen: Skulemekling. *Skolepsykologi* nr. 2

Mossige, J. (1999): Interpersonale konflikter og elevmegling i lys av Dahls diagram. *Skolepsykologi* nr. 2.

Rosseland (1999): Skolemegling i et oppdragelsesperspektiv. *Skolepsykologi* nr. 2.

WorldCam as (1998): *Lær å lytte. Skolemegling*. Video. Nærbø: WorldCam as.

Steg for steg

LIFE (1999): *When kids hurt kids. Antiviolence programs that work*.

Nasjonalforeningen for folkehelsen (1998): *Diverse kopieringsoriginaler*. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelsen.

Nasjonalforeningen for folkehelsen (1998): *Steg for steg. Undervisningsopplegg for å øke barns sosiale kompetanse. 1. klasse*. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelsen.

Nasjonalforeningen for folkehelsen (1998): *Steg for steg. Undervisningsopplegg for å øke barns sosiale kompetanse. 2.–4.klasse*. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelsen.

Nasjonalforeningen for folkehelsen (1998): *Steg for steg. Undervisningsopplegg for å øke barns sosiale kompetanse. 5.–7.klasse*. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelsen.

Vokt

Taksdal, A. (1999): *VOKT – én idé – mangfoldig praksis. Sivilarbeidere som vold- og konfliktforebyggere i skole og fritid*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.

Vedlegg B - Referanseliste over programpakker og dokumentasjon som ikke er gjennomgått

Alkohol

- Rusmiddeldirektoratet (1998): *Skolens forebyggende rusmiddelarbeid. Veiledningshefte for lærere i grunnskolen*. IF-647. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Rusmiddeldirektoratet (Udatert): *Ungdom og alkohol. Elevhefte*. IF-633. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Rusmiddeldirektoratet (Udatert): *Ungdom og alkohol. Gruppelederhefte*. IF-632. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Rusmiddeldirektoratet (Udatert): *Ungdom og alkohol. Lærerveiledning*. IF-631. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Wilhelmsen, B.U. (1994): Effekter av forebyggende undervisning om alkohol og sjuendeklassinger. *Stoffmisbruk* nr. 4.

Elevorganisasjonens Læringsmiljøprosjekt

- Elevorganisasjonen (1999): *Elevorganisasjonens høstkampanje "Who cares?"*. *Evaluering*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge.
- Elevorganisasjonen (1999): *Elevorganisasjonens høstkampanje 1999. Prospekt*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge.
- Elevorganisasjonen (1999): *Elevorganisasjonens Læringsmiljøprosjekt "Social climate and conflicts in school"*. *Delrapport*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge.
- Elevorganisasjonen (1999): *tema for høstkampanjen '99*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge
- Elevorganisasjonen (1999): *Who cares? Elevorganisasjonens høstkampanje 1999*. *Propaganda* nr. 4.
- Elevorganisasjonen (1999): *Who cares? Kursholderhefte. Elevorganisasjonens høstkampanje 1999*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge.
- Elevorganisasjonen (1999): *"Social climate and conflicts in school"*. *Oppfølgingsprosjektet for høstkampanjen '99*. Oslo: Elevorganisasjonen i Norge.
- Elevorganisasjonen: Diverse materiell og informasjon.

Foreldreveiledningsprosjektet

- Barne- og familiedepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *Samspill i skolen. Samspill foreldre – skolebarn. Veiledningshefte*. Oslo: Barne- og familiedepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ISP-TV, Institutt for spesialpedagogikk (1999): *Samspill foreldre – skolebarn*. Video. (Manus og regi: Skaar, B.) Oslo: ISP-TV, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- ISP-TV, Institutt for spesialpedagogikk (1999): *Samspill i skolen*. Video. (Manus og regi: Skaar, B.) Oslo: ISP-TV, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Helse, miljø og sikkerhet

- Bamble kommune, Statens utdanningskontor i Telemark, Kirke -, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Sosial og helsedepartementet, Gjensidige forsikring, Prosessindustrien i Grenland (2000): *Sluttrapport fra HMS-prosjektet for grunnskolen. Et prosjekt med mandat å lage et internkontrollsystem for elever i den norske grunnskolen. 1996-1999.* Telemark: Bamble kommune, Statens utdanningskontor i Telemark.
- Streitlien, Å. og Aaserud, P. A (2000): *Evaluering av HMS-prosjektet for grunnskolen.* Rapport nr. 165. Bø: Telemarksforskning – Bø.

MOD. Mangfold og dialog

- Hartmark, L., da Siva, A.C. og Magnussen, L. (Udatert): *Mangfold og dialog.* Oslo: Styringsgruppen for Mangfold og dialog (MOD).
- Ringen, B.K. (1999): *”Mangfold og dialog” – et antirasistisk program for en flerkulturell skole.* Hovedoppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Ringen, B.K., Einarsen, O.F., Husby, M.L., Hartmark, L., Pedersen, P.K. og Nesvåg, I. (1996): *MOD. Mangfold og dialog.* Oslo: Styringsgruppen for MOD-prosjektet i Norge.

Overgangen barnehage – småskole (OBS-prosjektet)

- Lillemyr, O.F., Bergstrøm, S., Eggen, A., Skevik, S., Støp, K. og Voll, A.L.S. (1998): *Overgangen barnehage – småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag. Volum 1: Bakgrunn – Teori – Metode.* NTF-rapport 5a. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lillemyr, O.F., Bergstrøm, S., Eggen, A., Skevik, S., Støp, K. og Voll, A.L.S. (1998): *Overgangen barnehage – småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag. Volum 2: Delprosjekter - Hovedresultater – Drøfting.* NTF-rapport 5b. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.

Positivt skolemiljø

- Johansen, K.J. (1997): *Musikk- og kulturskoleprosjektet 1993-96.* Rapport. Trondheim: Norsk Musikk- og kulturskoleråd.
- Norsk Kulturråd (1996): *Kulturskolehåndboka – hvordan etablere og utvikle kommunale kulturskoler.* Kulturrådets prosjektserie nr. 1. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Norsk musikk- og kulturskoleråd (1998): *Jubileumstrøkk. NmoK 25 år – 1973- 1998.* Trondheim: Norsk musikk- og kulturskoleråd (NmoK).
- Norsk Musikk- og kulturskoleråd (Udatert): *Positivt skolemiljø. Levende satsing på kunst og kultur for barn og unge.* Brosjyre. Trondheim: Norsk Musikk- og kulturskoleråd og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Positivt Skolemiljø (Udatert): *Prosjekt Barn & unges dans.* Trondheim: Positivt skolemiljø.
- Rosenberg, U. E. (1996): *Musikkskolelandet.* Trondheim: Norsk Musikkskoleråd.
- Stranden, K. og Kirkefjord, B. (1997): *Kulturskoleprosjektet. En evaluering basert på 3 kommuner i Nord- og Sør-Trøndelag.* Oslo: IMTEC.

Respekt

- Jacobsen, H. (1998): *Respekt! Om ungdom og vold. Kurshefte.* Oslo: Norsk Fjernundervisning og Landsforeningen Ungdom & Fritid.
- Jacobsen, H. (1998): *Respekt! Om ungdom og vold. Veiledningshefte.* Oslo: Norsk Fjernundervisning og Landsforeningen Ungdom & Fritid.

Norsk Fjernundervisning og Landsforeningen Ungdom & Fritid (1998): *Respekt! Om ungdom og vold*. Video. (Manus og regi: Breistrand, U. og Larsen, J.E., produsent: Levende Bilder Filmproduksjon) Oslo: Norsk Fjernundervisning og Landsforeningen Ungdom & Fritid.

SAMTAK

Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1999): *Samtak*.

Kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar. Oslo: Kyrkje-utdannings- og forskingsdepartementet.

Senter for atferdsforskning (1999): Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere. For en bedre skole. Temaplan. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

Senter for atferdsforskning (1999): Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjeneste og skoleledere. For en bedre skole. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

Senter for atferdsforskning (1999): Om Samtak. Satsing på PP-teneste og skoleleiarar. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

St. meld. nr. 23 (1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*.

St. meld. nr. 23 (1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Fakta-ark.

Skolemegling

Sogn videregående skole (1995): *Skolemiljøprosjektet 1995-96. Halvårsrapport H-95*. Oslo: Sogn videregående skole, Skolemiljøgruppa.

Sogn videregående skole (1996): *Skolemiljøprosjektet 1995-96. Andre halvårsrapport*. Oslo: Sogn videregående skole, Skolemiljøgruppa.

Sogn videregående skole (1999): *Søknad om prosjektmidler til planlegging/gjennomføring av prosjektet "Alternativ til vold". Elevmekling/konfliktløsning på Sogn videregående skole. Våren 1997 – høsten 1999*. Oslo: Sogn videregående skole, Skolemiljøgruppa.

Sogn videregående skole (1998): *"Stop violence"*. Oslo: Sogn videregående skole, Skolemiljøgruppa.

Sogn videregående skole (1996): *Rapport. Førprosjektreise 19. – 24. oktober 1996. Tema: Elevmekling på highschoools, Brooklyn, New York.* Oslo: Sogn videregående skole, Skolemiljøgruppa.

Vi bryr oss

Vi bryr oss (1999): *Foreldres drøm*. Brosjyre. www.vibryross.no.

Vi bryr oss (1999): *Medvirkning*. Video. (Produsent: Pedersen, S.). www.vibryross.no.

Lokale og regionale program og tiltak

Akerhus fylkeskommune (1998): *Tiltak i forhold til forebyggende rusmiddelarbeid og rusmisbruk i videregående opplæring*. Oslo: Akerhus fylkeskommune, Utdanningsdirektøren i Akershus.

Endresen, D. (Udatert): *Alle må forholde seg til RUS. Et undervisningsopplegg for den videregående skole*. Arendal: Statens utdanningskontor i Aust-Agder.

- Fylkeslegen i Aust-Agder, Statens utdanningskontor i Aust-Agder (1996): *Bedre skolehelsetjeneste i Aust-Agder. "Felleskap gir god helse i jobb og fritid". Fellesrapport*. Arendal: Fylkeslegen i Aust-Agder, Statens utdanningskontor i Aust-Agder.
- Førde kommune (1998): *Helse, trivsel og meistring i vidaregåande skule i Førde. Skuletid – fritid. Realisering av prosjekta "Kultur gir helse" og "Ungdom i tettstad" i perioden 1998-2000*. Førde: Førde kommune, prosjektgruppa.
- Hedmark fylkeskommune (1997). *Tilrettelagt opplæring 1997-98*. Hamar: Hedmark fylkeskommune.
- Hedmark fylkeskommune (1999): *Halvårsrapport 2. halvår 1999 og plan 1. halvår 2000*. Hamar: Hedmark fylkeskommune, Storhammar vidaregåande skole, avd. "Brobygger'n".
- Hemnes, Rana, og Nesna kommune, Høgskolen i Nesna (1998): *Prosjektbeskrivelse. Det handler om å lykkes å omgås andre. Et prosjekt om utvikling av modeller for sosiale kompetanseplaner i barnehager og skoler*. Nesna : Høgskolen i Nesna.
- Hordaland fylkeskommune: (1994): *Rus som livsstilsproblem. Rusforebyggende arbeid i vidaregåande skole*. (Manus: Klyve, A., Bergensklinikkene). Bergen: Hordaland fylkeskommune, fylkesskolesjefen.
- IOGT-juniorforbund Norge (1999): *Prosjekt "Trygg oppvekst". Strategidokument*. IOGT-juniorforbund Norge.
- Jensen, K.H.R. (1998): *Klassemiljøutvikling. 8. klasse*. Stavanger: Ramsvik skole.
- Marthinsen, T., Schea, B. og Engen, V. (1996): *At du tør! Et narkotikaforebyggende undervisningsopplegg for den vidaregåande skolen*. Oslo: Akerhus fylkeskommune, Utdanningsdirektøren i Akershus.
- Nordby skole (1996): *Prosjekt folkeskikk*. Ås: Nordby skole, Ås kommune.
- RKK - Rana (2000): *Virksomhetsplan 1999-2000. Det handler om å lykkes i å omgås andre. Et innovasjonsarbeid i skoler og barnehager i Hemnes, Nesna og Rana kommune*. Mo: RKK- Rana.
- Rogaland politikammer (1999): *Samtale i stedet for vold*. Sandnes: Sandnes politistasjon, forebyggende avsnitt.
- Ropstad, R. (1998): *Selvstendighet. Omsorg. Likestilling. Et ANT-prosjekt der oppbygging av elevens selvbilde står sentralt*. Grimstad: Frivoll skole.
- Slettevær, L.C. og Grønsund, A. (1999): *Helsestasjon for ungdom i Sogndal kommune*. Redegjørelse. Sogndal: Sogndal kommune, sektor for kultur og næring.
- Sogn og Fjordane fylkeskommune (1998): *Rapport for 1998*. Førde: Sogn og Fjordane fylkeskommune, plan og utviklingsavdelinga.
- Sogn og Fjordane fylkeskommune (Udatert): *"Ung i Sogn og Fjordane", 1999 – 2001*. Førde: Sogn og Fjordane fylkeskommune, regionalavdelinga.
- Sogn og Fjordane fylkeskommune (Udatert): *Ungdom i tettstad. Prosjektskisse 1998 - 2000. Eit av fire satsingsområde i programområdet Tettstadutvikling i Fylkesplan 1997 – 2000 sitt handlingsprogram*. Førde: Sogn og Fjordane fylkeskommune, plan og utviklingsavdelinga.
- Solheim, T. (1998): *Forprosjekt "Ungdom i tettstad"*. Sogndal: Sogndal kommune, sektor for kultur og næring.
- Statens utdanningskontor i Aust-Agder og Statens utdanningskontor i Vest-Agder (1998): *Rapport KOMPA. Kompetansespredningsprogram på området: - Forebygging av sosiale- og emosjonelle vansker. - Beredskap mot mobbing*. Arendal/Kristiansand: Statens utdanningskontor i Aust-Agder, Statens utdanningskontor i Vest-Agder.

- Stavanger kommune (1998): *P.U.S. (Politi – Ungdomsseksjon – Skole). Et tverretattlig samarbeidsprosjekt. Ung i egen bydel, 8. klassetrinn. Et holdningsskapende prosjekt.* Stavanger: Stavanger kommune.
- Strømme, R.M. (2000): *Kort introduksjon av professor Jean-Marc Dutrenit, hans bakgrunn og livsverk. Presentasjon av hans dataprogram A-plus og hans opplæringsprogram i sosial kompetanse.* Svolve: Pedagogisk, Pedagogisk, Psykologisk Distriktsenter.
- Sunde, A.L. (1997): *Problematiske gutter og neglisjerte jenter? En kartlegging av registrerte sosiale og emosjonelle vansker hos jenter og gutter i grunnskolen.* Skriftserien nr. 26. Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for pedagogikk.
- Wigstøl, K. (1997): *Tiltak, hjelp eller undervisning for førskolebarn med sosiale og emosjonelle vansker. Kartlegging av noen rammefaktorer knyttet til spesialpedagogisk hjelp i Agderfylkene.* Skriftserien nr. 21. Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for pedagogikk.

Andre aktuelle program og tiltak

- Foreldreutvalget for grunnskolen (1994): *Konfliktløsning i skoleverket.* Oslo: Foreldreutvalget for grunnskolen.
- Germundsson, O. E. (Udatert): *"Jeg klarte det!". Om verdiforankring, mestringsopplevelser og selvbildestyrking i flerkulturelt forebyggende barne- og ungdomsarbeid.* Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Vold. Vold har alltid forekommet. Fortell oss noe nytt...* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Senter for atferdsforskning (1998): *Prosjekt "Atferdsproblemer og god start i 1. klasse".* Notat. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- United Nations International Drug Control Programme (UNDCP) (Udatert): *United nations decade against drug abuse 1991-2000.* Mappe og video. Wien: United Nations International Drug Control Programme (UNDCP).