



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

Rusforebyggende arbeid i den norske skolen: innsikt i muligheter og utfordringer

Vilde Nilsen

Masteroppgave i sosiologi SOS-3900 November 2020

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til det rusforebyggende arbeidet i skolen. For å undersøke dette har studien et kvalitativt metodisk rammeverk, hvor det har blitt intervjuet 6 fagpersoner på rusfeltet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene blir belyst gjennom George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme og Pierre Bourdieus teorier om kapital, sosiale rom, sosiale felt og habitus. Det fremgår enkelte empiriske undersøkelser og begreper som er med på å skape forståelsesramme for funnene. Studien tar for seg flere temaer som kan være med på å påvirke det rusforebyggende arbeidet, i lys av muligheter og utfordringer. Ett tema har vært viktigheten av å skape legitim kunnskapsformidling. Dette drøftes ved hjelp av symbolsk interaksjonisme, for å forstå hvilke faktorer som skaper mening med et budskap. Faktabasert kunnskap om rusmidlenes funksjon blir for enkelte av informantene sett på som mindre hensiktsmessig forebygging. I denne forbindelse tar studien sikte på å forklare hvordan rusmiljøer kan utvikle seg blant ungdom, for å vise hvordan ønsket om innpass i sosiale felt kan stå sterkere enn selve konsekvensene ved å innta rusmidler. Dette vil bli belyst gjennom Bourdieus begreper. Studien viser også til hvordan foreldre kan være både en mulighet og en begrensning i det rusforebyggende arbeidet. Her blir Bourdieus habitusbegrep drøftet. Det blir drøftet hvordan endringstendenser i holdninger kan sees i sammenheng med ulike kulturelle strømninger, og at dette kan være med på å påvirke legitimiteten for det rusforebyggende arbeidet. Denne studien tar også for seg hvordan samarbeid med andre faginstanser kan gi både muligheter men også begrensninger, særlig knyttes dette opp til politiets rolle i det rusforebyggende arbeidet i skolen. Videre fremgår det at nasjonale føringer gir både muligheter og utfordringer. Lærerplanens kompetansemål på områder som berører rus har for informantene blitt oppfattet som noe vage. Samtidig fremgår det i informantenes vurderinger at disse ikke bør bli for styrende, og at slikt de er nedfelt i dag likevel gir mulighetsrom til å tilpasse det rusforebyggende arbeidet etter lokale behov. Effektevaluering er også et tema som har vært et spørsmål, særlig knyttet til spesifikke rusforebyggende programmer. Dette blir drøftet rundt strenge vitenskapelige krav, målevariabler, primærforebyggingens treffsikkerhet og noen legitimitetsutfordringer knyttet til å iverksette tiltak som høyst sannsynlig er effektive.

Forord

Denne masteroppgaven markerer at min tid som sosiologistudent ved Universitetet i Tromsø snart er ved veis ende. Det er både en stor glede og vemodig å endelig ha ferdigstilt oppgaven. I den anledning ønsker jeg å takke flere som har vært med på å gjøre denne prosessen både mulig og enklere.

Jeg har hatt noen utrolige kunnskapsrike veiledere, og i den forbindelse ønsker jeg å uttrykke en stor takknemlighet til dem. Marianne Trondsen har for meg vært min hovedveileder, sammen med Sissel Eriksen som biveileder. Til sammen har dere vært et fantastisk team. Deres støtte, bidrag og engasjement har vært helt uvurderlig. Takk for at dere alltid har kommet med gode råd, tilbakemeldinger og ikke minst oppmuntrende ord, spesielt i innspurtsfasens stressende tid.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten informantene mine. Tusen takk for at dere har delt deres tid til å stille opp på intervju til denne masteroppgaven. Deres kunnskap og erfaringer har vært et viktig bidrag til denne oppgaven. Det er med stor ydmykhet og ære å få lov til å anvende deres faktiske navn i oppgaven. Dette gjør at min oppgave hviler på en større faglig legitimitet.

Studentlivet hadde på ingen måte vært like enkel uten mine flotte medstudenter. Takk for at dere har vært med på å gjøre 5 år helt fantastisk, jeg sitter igjen med utrolig mange gode minner som jeg aldri ville vært foruten. Takk til deg, snille og omsorgsfulle Lars, som alltid spør hvordan det går og har vært en viktig støttespiller i innspurten. Takk til deg Stine, min gode og kunnskapsrike venn og store trygghet gjennom hele studietiden. Takk for at du har bidratt med gode råd ved oppgavens slutfase.

Takk til den godeste familien min. Deres støttende og oppmuntrende ord har gjort utrolig godt, dere har gitt meg ytterligere pågangsmot til å se målstreken. Takk for at dere alltid er og har vært et stødig sikkerhetsnett, spesielt når oppgaveskrivingen har vært ekstra krevende. Takk til deg, min kjæreste. Du har tilføyd mye humor og gitt meg støttende ord når jeg har trengt det som mest.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Tema og bakgrunn</i>	1
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	2
1.3	<i>Tidligere forskning</i>	3
1.4	<i>Oppgavens struktur</i>	6
2	Forebyggende arbeid	9
2.1	<i>Sentrale analytiske begreper i forebyggende arbeid</i>	10
	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	10
	Primær-, sekundær- og tertiærforebygging	11
	Tilbuds- og etterspørselsreducerende tiltak	12
	Implementeringsbegrepet i det rusforebyggende arbeidet i skolen	12
	Rusbegrepet	14
2.2	<i>Bruk av rusmidler blant norske ungdommer</i>	14
	Alkohol- og tobakksituasjonen blant ungdommer i Norge	15
	Bruk av illegale rusmidler blant ungdommer i Norge	16
2.3	<i>Historikken på rusfeltet</i>	17
2.4	<i>Rusforebygging i skolen</i>	18
3	Teoretisk rammeverk	21
3.1	<i>George Herbert Mead: Symbolsk interaksjonisme</i>	22
3.2	<i>Pierre Bourdieu: habitus, kapital, sosiale rom og sosiale felt</i>	25
4	Metode	31
4.1	<i>Kvalitativ metode- intervju med fagpersoner på rusfeltet</i>	31
	Utarbeiding av intervjuguiden	32
	Valg av informanter, rekruttering og fremgangsmåte	33
	Informantenes faglige plassering	34
4.2	<i>Analyseprosessen</i>	36
4.3	<i>Etiske betraktninger</i>	37
4.4	<i>Ansvar for å informere, samtykke, informasjonsplikt og konfidensialitet</i>	37
4.5	<i>Reliabilitet</i>	39
4.6	<i>Validitet</i>	41

4.7 Ytterligere refleksjoner.....	43
5 Empiri og analyse: hva påvirker det rusforebyggende arbeidet i skolen, i lys av muligheter og utfordringer?	45
5.1 Tematisk presentasjon av informantenes vurderinger og beskrivelser.....	45
5.2 Implementeringsstrategier.....	46
Integrert del av skolens rammeverk.....	46
Holdningsskapende arbeid	47
Kommunikasjonens betydning i lys av symbolsk interaksjonisme.....	50
Forståelsen av ruskulturens utvikling sett gjennom Bourdieus teorier	52
Foreldre som en ressurs i det forebyggende arbeidet.....	55
5.3 Betydningen av nasjonale føringer	59
Betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer	59
Lærerens metodefrihet.....	61
Samarbeid med andre faginstanser: tverrfaglighet	62
Læreplanverket.....	65
5.4 Effektevaluering	69
Primærforebyggingens treffsikkerhet som problematiserende faktor	70
Legitimitets- og effektivitetsutfordringer i forebyggende arbeid.....	72
6 Diskusjon: Muligheter og utfordringer i det rusforebyggende arbeidet.....	75
6.1 Faktorer på skolenivå	75
6.2 Faktorer utenfor skolen.....	77
6.3 Konkluderende avslutning	82
Referanseliste	85
Vedlegg 1.....	89
Vedlegg 2.....	91
Vedlegg 3.....	95

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for denne masteroppgaven er rusforebyggende arbeid i skolen. Bruk av alkohol og illegale rusmidler regnes som en av de viktigste risikofaktorene for død og tap av friske leveår i befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2018a). Det anslås at gjennomsnittlig 265 mennesker har død i Norge i de siste 10 årene, som en direkte konsekvens av sitt forbruk av narkotiske stoffer (Folkehelseinstituttet, 2018b). Videre viser registrerte tall fra 2017 at det var 339 alkoholrelaterte dødsfall i Norge (Folkehelseinstituttet, 2019). Dette gjør rusforebygging og en tidlig innsats særlig viktig.

Rusforebyggende arbeid har historisk sett vært et satsningsområde (Fekjær, 2016). I dagens samfunn er det en bred politisk og allmenn enighet om viktigheten av rusforebyggende arbeid. Temaets allmenne legitimitet er forankret i et folkehelseperspektiv (Helse-og omsorgsdepartementet, 2020). I stortingsmelding nr.37 (1993-1994) fremgår det at «det er uetisk å fortsette med å la folk bli syke hvis vi kan bidra til å holde dem friske gjennom forebyggende tiltak» (Sosialdepartementet, 1992-1993, s. 39). Dette viser til forebyggingens sterke etiske og moralske budskap som utgjør en allmenn overbevisende logikk. Likevel representerer det forebyggende arbeidet noen utfordringer. Forebyggingsstrategier krever innsikt og forståelse av både muligheter, men også begrensninger. Rusmidler kan representere en spenning mellom det Pedersen (2015) betrakter som det «bitre» og det «søte» (Pedersen, 2015). Rusmidlenes bitre side representerer allmenkjente årsaker til ulike samfunnsproblemer, gjennom faktorer som kan påvirke negativ helsetilstand ved misbruk, vold, ulykker og mishandling. Samtidig har rusmidler en søt side, de representerer et kollektivt ritual som kan sees på som en del av det gode liv, gjennom fellesskap og sosiale begivenheter. Rusmidler kan eksempelvis fungere som et skille mellom den grå hverdag og den velfortjente fritiden (Fekjær, 2016, s. 110-111).

Vi kan med andre ord snakke om de mange dilemmaene og begrensningene som rusfeltet representerer. Dette kan begrense det rusforebyggende arbeidet, særlig rettet mot regulering av unges holdninger og verdier. Et annet dilemma som har inngått i det rusforebyggende

arbeidet, handler om hvordan det skal gjennomføres. En sentral diskusjon har vært om en skal ta i bruk spesifikke rusforebyggende programmer, eller om det i større grad er opp til skolen og lærere selv å bestemme innholdet.

Denne studien har som mål å undersøke hvilke faktorer som inngår i det rusforebyggende arbeidet, med hensyn til både muligheter og utfordringer. Derfor vil studien kunne bidra til å gi noen forståelsesrammer av utfordrende faktorer som vil inngå i et forebyggingsperspektiv, noe som kan styrke muligheter for et bedre forebyggingsarbeid.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for oppgaven vil formuleres slik: *Hvilke faktorer ligger til grunn for skolens muligheter og utfordringer i det rusforebyggende arbeidet i dagens norske skole?*

Videre vil de de underliggende forskningsspørsmålene for oppgaven lyde som følger:

- Hvilke strategier for implementering legges til grunn for et vellykket rusforebyggingsarbeid i skolen?
- Hvilken betydning har nasjonale føringer for det rusforebyggende arbeidet i skolen i dag?
- Hvilken betydning har effektevaluering av det rusforebyggende arbeidet i skolen?

For å besvare den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, ved å intervjuere fagpersoner på feltet. Informantene vil bli presentert i eget kapittel, og deres uttalelser og vurderinger utgjør det empiriske datamaterialet for denne oppgaven. Analyse av datamaterialet vil sammen med teori og empiri danne grunnlaget for å belyse og drøfte hvilke muligheter og utfordringer som foreligger i det rusforebyggende arbeidet i skolen.

Det som legges i begrepet *implementering* handler om gjennomføringsstrategier for det rusforebyggende arbeidet, som dreier seg om struktur og innhold for iverksettelse av rusforebyggende arbeid. Strategier for implementering vil bli drøftet ved hjelp av George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme, som en analytisk tilnærming for å forklare hvilke prosesser som inngår i å skape mening gjennom kommunikasjon. Pierre Bourdieus

teorier om kapital, habitus, sosiale felt og rom vil anvendes som teoretiske verktøy i et forebyggende perspektiv gjennom å få innsikt i hvordan ungdomsmiljø knyttet til rus kan utvikle seg. I tillegg vil jeg drøfte hvordan hans begrep om habitus kan vise til hvordan foreldre kan ha betydning for det rusforebyggende arbeidet. *Nasjonale føringer* for det rusforebyggende arbeidet vil bli drøftet i lys av de føringene som blir gitt i dag gjennom læreplanverket. Det vil også bli redegjort for informantenes vurderinger av betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer, lærerens autonomi og tverrfaglig samarbeid i forebyggingsarbeidet. Spørsmålet om *effektevaluering* av det rusforebyggende arbeidet retter seg mot hvilken betydning dette har for det rusforebyggende arbeidet. I tillegg retter det seg mot hvilke problemer som er knyttet til effektevaluering av rusforebyggende tiltak.

1.3 Tidligere forskning

I det følgende vil jeg presentere enkelte forskningsbidrag på rusfeltet, rettet mot forebyggende arbeid i skolen. Formålet med dette er å gi en oversikt over hvilke elementer som har vært sentralt i det rusforebyggende arbeid i skolen. Når det dreier seg om å sette noe til verks i samfunnet eller i noen av samfunnets institusjoner, krever dette ofte ressurser og dokumenterte effekter av innsatsen. Forebyggende arbeid i skolen har vært intet unntak. Det har vært reist en del spørsmål knyttet til effektene av rusforebyggende arbeid (Pape, Baklien & Rossow, 2007).

I tidligere forskning på feltet har det blitt diskutert omkring effekten av rusforebyggende tiltak. Særlig sees dette i sammenheng med en rapport av Nordahl et. al (2006), i en tid hvor spesifikke rusforebyggende programmer var i vinden. I rapporten ble en rekke rusforebyggende programmer evaluert hovedsakelig ut ifra programmenes forankring i kunnskap og i forhold til forventet effekt, særlig mot rus og atferd (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen & Larsen, 2006). Rapporten er utarbeidet av flere forskergrupper på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. I rapporten trekkes det frem viktigheten av skole-hjem-samarbeid, lokalmiljøet, læringsmiljø, helhetlig plan for det forebyggende arbeidet, læreren som leder og implementeringsstrategier. Videre ble ulike programmer evaluert. Forhåndskriterier som ble satt for å vurdere programmene kvalitet rettet seg mot programmene kunnskapsmessige grunnlag både teoretisk og empirisk, implementeringsstrategier og evalueringsresultater. I tillegg står evalueringsdesign sentralt

slik at det gir mulighetsrom for å dokumentere resultatene (ibid, s. 9). Studien konkluderer med totalt 11 programmer som gjennom evalueringer har dokumenterte positive resultater på ulike innsatsområder, hvorav to av disse er konkret rettet mot forebygging av rusmidler. Programmene som fikk de beste vurderingene rettet spesifikt mot forebygging av rusmidler, var «Unge og Rus» og «VÆRRøykFRI». Programmet «Unge og Rus» tar sikte på å redusere alkoholbruk blant ungdom, med et særlig fokus på å påvirke debutalderen for alkohol. Programmet har ett fokusområde for ungdom og et annet som er foreldrerettet (Nordahl et al., 2006, s.108). «VÆRRøykFRI» er et program som fortrinnsvis tar sikte på tobakk, og et mål om å holde unge røykfrie (ibid, s. 110).

Evalueringer knyttet til spesifikke rusforebyggende programmer har vært noe varierende, dette med hensyn til effekter og resultater. Diskusjoner rundt spesifikke rusforebyggende programmers effekt har bidratt til at programmene ikke lengre blir anbefalt i like stor grad som tidligere. Pape, Baklien og Rossow (2007) har kritisert selve praksisen for gjennomføring av programmene. Et sentralt element har vært knyttet til utfordringer ved å gjennomføre disse i nøyaktig samsvar til instruksene programmene gir. Pape, Baklien og Rossow (2007) har i tillegg kritisert målinger som har vært gjort på unges alkoholbruk, og mener disse har blitt gjennomført på upålitelig grunnlag (Pape et al., 2007).

En rapport fra Kunnskapssenteret, utført av Berg og Underland (2012) er en systematisk oversikt med formål om å styrke muligheter på det rusforebyggende feltet i skolen. Hovedmålet er også her å fremme og gi innsikt i *effekten* av skolebaserte tiltak rettet mot forebygging av rusmidler, herunder langtidseffekter. Studien finner tilsammen 10 systematiske oversikter som oppfyller Kunnskapssenterets kvalitetskrav. Fire av disse systematiske oversiktene har som målsetning å undersøke effekten av ulike forebyggende tiltak rettet mot *røyking*. Videre tar to av disse oversiktene utgangspunkt i forebygging av *alkoholmisbruk*, mens de fire siste oversiktene dreide seg om effekten av forskjellige forebyggende tiltak rettet mot bruk av *ulike rusmidler*. Oversiktene har ulike fokusområder for tiltak, hvorav forebyggende tiltak mot røyking retter seg mot massemediakampanjer, samfunnsbaserte tiltak, familiebaserte tiltak og skolebaserte tiltak. Forebygging av alkoholmisbruk rettet seg mot familiebaserte tiltak og flerkomponenttiltak. Sistnevnte tiltak defineres ut ifra at komponenter vil kunne være ta sted for eksempel både på skolen og i hjemmet. Forebyggingstiltak rettet mot bruk av ulike rusmidler inkluderte tilsammen både tobakk, alkohol og ulike illegale rusmidler. Disse rettet seg mot skolebaserte tiltak, ikke-skolebaserte tiltak samt foreldrebaserte tiltak (Berg & Underland, 2012)

Hovedfunnene i rapporten av Berg og Underland (2012) viser til positive forebyggende effekter ved omfattende skolebaserte tiltak, mot bruk av alkohol og marihuana i aldersgruppen 10-15 år. Sosiale ferdigheter trekkes frem som et sentralt element som bør vektlegges ved forebygging av tyngre rusmidler hos barn og unge. Sosiale ferdigheter dreier seg om å forbedre deltakernes evner til å kunne stå imot sosialt press, være trygg på seg selv og trening i selvbestemmelse (ibid, s. 43-45). Massemediakampanjer rettet mot barn og unge, skolebaserte tiltak med fokus på barns og unges sosiale ferdigheter, samt foreldrebaserte tiltak rettet mot barn i aldersgruppen 5-11 år mot røyking, ble vurdert som mulig effektive. Andre forebyggende tiltak som ble sett på som mulig effektive var skolebaserte tiltak rettet mot illegale rusmidler med vekt på kunnskap, foreldrebaserte tiltak for forebygging av tobakk, alkohol og rusmidler hos unge i aldersgruppen 11- 14 år, samt familiebaserte og flerkomponenttiltak for forebygging av alkoholbruk hos barn og unge. Videre fremheves det også at det trolig er lite hensiktsmessig å rette fokuset mot kunnskap i skolebaserte tiltak, ved forebygging av alkohol for aldersgruppen 10-15-åringene. Familiebaserte tiltak for forebygging av røyking blant barn og unge, viste seg trolig heller ikke å være effektive med det formål om å holde de røykfrie (ibid, s. 5). Ved tiltak som ble vurdert som mulig effektive, konkluderer Berg og Underland (2012) med at dokumentasjonsgrunlaget ofte er for lavt i flere studier til å kunne si noe sikkert, og at den metodiske studiekvaliteten og presisjonen har enkelte mangler. Lav kvalitet på dokumentasjon i forbindelse med tiltakenes gjennomføring, resultater som spriker og tiltak som avsluttes for tidlig til å kunne anslå noe om langsiktige resultater kan tyde på å være faktorer som er med på å gjøre det utfordrende å måle effekt (ibid).

Til tross for usikkerhet knyttet til effekter av rusforebyggende programmer, mener blant andre Fekjær (2016) at programmer som tar utgangspunkt i faktorer som å øke selvfølelse, sosiale ferdigheter og evne til å foreta personlige livsvalg vil ha nytteverdi for ungdommer (ibid, s. 337). Forskningen har på den andre siden lagt føringer for at slike programmer ikke bør veie tyngst i samfunnets arbeid for å redusere rusbruk og skadene som kan følge med (Fekjær, 2016, s. 337). Den tidligere forskningen har vist til hvilke elementer som har stått sentralt på feltet, som igjen har vært nyttig kunnskap for å forstå hvordan forskning legger føringer for feltets kjerneelementer. Diskursene har gjort meg oppmerksom på at det har hersket noe uenighet knyttet til effekter av rusforebyggende programmer i skolen, og at det samtidig er utfordrende å måle effekt. Det har ført til økt forståelse for hvordan feltet ser ut i dag knyttet til blant annet begrensede effektevalueringer, som har ført oss bort fra å anbefale spesifikke

rusforebyggende programmer i skolen og ser temaet mer i en større sammenheng. I tillegg har en litteraturgjennomgang av temaet vist til ulike trender i rusforebyggende arbeid i skolen, hvor forskningen igjen har vært med på å videreføre kvaliteten for hensiktsmessig forebygging. Et eksempel på en tidligere populær trend i skolens rusforebyggende arbeid, var å få tidligere tungt belastede narkomane til å fortelle om sin historie til elevene (Fekjær, 2016). Litteraturen har veiledet retningen for denne studien, men også vist til hvordan temaet fremdeles er av relevans for å få økt innsikt i feltets utfordrende faktorer.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 1 er introduksjonen for oppgavens bakgrunn og problemstilling. Her har det også blitt redegjort for tidligere forskning på rusforebyggende arbeid.

I kapittel 2 presenteres sentrale begreper som er relevant for oppgaven. Først vil det redegjøres for forebyggende arbeid som begrep, og ulike begrunnelser for hvorfor forebyggende arbeid er viktig i lys av ideologiske, etiske og økonomiske verdigrunnlag. Videre følger det forklaringer på begrepene beskyttelses- og risikofaktorer, skillet mellom primær-, sekundær-, og tertiærforebygging og til sist rusbegrepet. Deretter redegjøres det for historikken på rusfeltet. Noen viktige grunnprinsipper for rusforebyggende arbeid i skolen vil bli belyst i siste del av kapittel 2.

Kapittel 3 tar for seg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg vil starte med å gjøre rede for George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Deretter følger det en redegjørelse for Pierre Bourdieus teorier om kapital, sosiale rom, sosiale felt og habitus.

I kapittel 4 blir det metodiske rammeverket for denne oppgaven presentert. Først vil jeg redegjøre for de metodiske beslutningene ved kvalitative intervju med fagfolk på feltet. Deretter følger det en redegjørelse for intervjuguidens utarbeiding, hvordan rekrutteringen av informantene har foregått og en grovinndeling av informantenes faglige plassering. Videre vil jeg forklare hvordan analytisk tilnærming jeg har valgt for å bearbeide og analysere datamaterialet. Deretter følger det noen etiske betraktninger knyttet til det å intervju fagfolk i en masteroppgave, og ulike ansvarsvarsområder jeg som forsker må ta forbehold om. Til sist

vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, før jeg avsluttende belyser noen ytterligere refleksjoner om oppgavens metodiske inngang.

I kapittel 5 vil jeg presentere funnene i datamaterialet består av informantenes vurderinger av det rusforebyggende arbeidet. Her vil jeg samtidig foreta meg teoretiske og empiriske analyser av disse funnene. Her fremgår det hovedtemaer som tar sikte på å besvare forskningsspørsmålene. Under hvert hovedtema følges det opp med undertemaer som er de sentrale temaene ut ifra funnene i datamaterialet. Jeg vil starte med å ta for meg hovedtrekkene ved informantenes vurderinger som søker svar på det første forskningsspørsmålet: hvilke implementeringsstrategier legges til grunn for et vellykket rusforebyggingsarbeid i skolen? Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i de følgende sentrale temaer fra datamaterialet: integrert del av skolens rammeverk, holdningsskapende arbeid, kommunikasjon og foreldre. Ut ifra informantenes vurderinger vil jeg også under dette temaet drøfte hvordan vi kan forstå utviklingen av et rusmiljø gjennom Bourdieus teorier. Videre vil jeg ta for meg informantenes vurderinger om nasjonale føringer som forsøker å svare på det andre forskningsspørsmålet: hvilken betydning har nasjonale føringer for det rusforebyggende arbeidet i skolen? Dette følges opp med følgende undertemaer: betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer, lærerens metodefrihet, samarbeid med andre faginstanser og læreplanverket. Til sist redegjøres det for informantenes vurderinger av effektevaluering som søker svar på det resterende forskningsspørsmålet: hvilken betydning har effektevaluering for det rusforebyggende arbeidet i skolen? Ut ifra informantenes vurderinger på dette punktet har jeg trukket frem undertemaer som tar for seg først primærforebyggingens treffsikkerhet og til sist legitimitets- og effektivitetsutfordringer i forebyggende arbeid.

Kapittel 6 samler informantenes vurderinger og her vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålene i en mer samlet oversikt. Til sist vil jeg gi noen avsluttende og konkluderende ord for denne oppgaven. Her vil jeg redegjøre kort for studiens funn, og svare på problemstillingen denne oppgaven har tatt for seg.

2 Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeid dreier seg om strategier for å forhindre utvikling av uønskede problemer, og legger derfor vekt på ulike risikofaktorer (Garsjø, 2018). I tillegg er forebyggende arbeid tett knyttet opp til helsefremmende arbeid, som innebærer å styrke beskyttelsesfaktorer som fremmer god helse. Dette vektlegger hvilke faktorer som bidrar til at folk er friske og har god livskvalitet (ibid, s. 27). Videre er forebyggingens legitimitet grunnet i ulike argumentasjoner. Garsjø (2018) viser til blant andre ideologiske, etiske eller økonomiske begrunnelser. Begrunnelsene tar utgangspunkt i ulike hensyn, rettet mot individorienterte og/eller samfunnsorienterte virkninger. For å forstå hvorfor forebyggende arbeid ansees å være et viktig satsningsområde, vil disse argumentasjonene bli redegjort for fortløpende.

I det **ideologiske perspektivet** vektlegges det at «det er bedre å hindre et problem i å oppstå enn å hjelpe eller behandle etterpå» (Garsjø, 2018, s. 47) Det retter seg altså mot en tankegang om at det er bedre å gjøre noe med årsaken til problemene enn med virkningene av dem. Dette perspektivet tar hensyn til virkninger både på individuelt nivå, men også for samfunnet for øvrig (ibid).

Det **etiske perspektivet** er rettet mot forebyggingens etiske forpliktelse, moralske legitimitet og normative grunnlag. Forebyggingen bygger på en etisk forpliktelse og moralsk legitimitet. Dette er som nevnt i oppgavens innledende ord, grunnet i at det er uetisk å ikke gripe inn, eller forsøke å håndtere et problem man i utgangspunktet kan hindre (Sosialdepartementet, 1992-1993). Det normative grunnlaget i dette perspektivet er bygget på at siden vi har kunnskap om risikofaktorene for skadevirkninger, utgjør dette en normativ forpliktelse til å sette i verk tiltak som forebygger at flere rammes av skadevirkningene (Garsjø, 2018). Overfører vi skadevirkningene til denne oppgaven vil det dreie seg om helsemessige konsekvenser av individers rusrelaterte problemer. Det understrekes i det etiske perspektivet at tiltak bør settes inn så tidlig som mulig, og at skolen er en viktig arena (ibid).

Det **økonomiske perspektivet** tar sikte på at «det er lønnsomt å forebygge fremfor å reparere» (Garsjø, 2018, s. 48). Dette gjør at det økonomiske perspektivet tar mer hensyn til samfunnsorienterte virkninger. Virkningene tar utgangspunkt i de mangfoldige ressurser, som samfunnet bistår med for å håndtere ulike problemer. Eksempler er sykdom, lærevansker,

kriminalitet og ulykker (ibid, s. 48). Tankegangen er rettet mot lønnsomheten for samfunnsøkonomien, i lys av investering i fremtiden. Det tar altså utgangspunkt i at det i sum er rimeligere å bruke penger på forebyggende arbeid, enn på reparasjonsarbeid. Her fremheves det at det vil være mer lønnsomt å investere i tiltak som kan gi langsiktige helsegevinster, fremfor kortsiktige strategier (ibid).

2.1 Sentrale analytiske begreper i forebyggende arbeid

I det følgende vil det redegjøres for sentrale begreper ved rusforebyggende arbeid; risiko- og beskyttelsesfaktorer, skillet mellom primær, sekundær og tertiærforebygging, tilbuds- og etterspørselsreducerende tiltak og implementeringsstrategier. Videre følger en redegjørelse for rusbegrepet og hvilken forståelse av begrepet som legges til grunn i rusforebyggende arbeid.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I forebyggende arbeid vektlegges det kunnskap om *risiko- og beskyttelsesfaktorer*. Endring av kontekstuelle faktorer knyttet til disse, ansees å være avgjørende for det forebyggende arbeidet og reduisering av atferdsproblemer (Major et al., 2011). Det vil altså dreie seg om å redusere risikofaktorer og øke beskyttelsesfaktorer. Disse kan gjennomføres på ulike nivåer, hos det individuelle barnet, i familien, vennekretsen, nærmiljøet og skolen. En kan videre skille mellom miljørelaterte faktorer og individrelaterte faktorer. Miljørelaterte faktorer på samfunnsnivå kan i lys av beskyttelsesfaktorer omfatte tilgangen på sosial kapital som vil innebære et «samfunn som er preget av gjensidig tillit, sosial støtte og samhold» (Major et al., 2011, s. 18).

Risikofaktorer for barn og unge på samfunnsnivå vil kunne være faktorer som sosial ulikhet og ikke fullført skolegang. For barn og unge på skole- og nærmiljønivå vil beskyttelsesfaktorene i stor grad dreie seg om sosial integrasjon, og om å skape god tilhørighet med mulighet for tilpasset opplæring. Dette kan være med på å skape forebyggende effekt mot fremtidige problemer. Hvis skolen legger til rette for gode sosiale relasjoner både med medelever og voksne, samtidig som det vektlegges å se den enkelte, reduseres risikoen for uheldige problemer og skjevutvikling (Major et al., 2011).

Nøkkelfaktoren ligger altså i å skape et godt læringsmiljø på dette punktet. Risikofaktorene er rettet mot «mobbing og andre forhold som øker sosial isolasjon og marginalisering» samt «dårlig læringsmiljø i barnehage og skole» (ibid, s. 18). Beskyttelsesfaktorer som blir knyttet

til vennekretser eller det sosiale nettverket, er tilgangen til sosial støtte og aktivisering. Risikofaktorer blir her sett i sammenheng med manglende eller begrenset sosialt nettverk og aktivisering som kan resultere i «sosial isolasjon, lite støttende sosialt nettverk, kroniske belastninger» noe som følgelig blir sett i sammenheng med «negative livshendelser, konflikter, overgrep» og «mishandling» (Helsedirektoratet, 2012; Major et al., 2011, s. 18). Under individrelaterte faktorer blir beskyttelsesfaktorene fremmet gjennom mestringsressurser, i tillegg til temperamentstrekk i positiv forstand. Dårlig selvbilde, fraværende følelse av å beherske sin individuelle livssituasjon og «manglende evne til mestring» samt en «sårbar personlighet» er eksempler som blir knyttet opp til risikofaktorer på det individuelle nivået (Major et al., 2011, s. 18).

Disse beskyttelses- og risikofaktorene, også kalt helsedeterminanter, er altså ulike årsaksforklaringer knyttet til utvikling av uheldige atferdsproblemer. Det er slike faktorer det forebyggende arbeidet har som formål å hindre eller redusere. Det vil være vesentlig å ha kunnskap om forhold som kan være med på å både redusere, men også identifisere ulike risikoer for å kunne ha kjennskap til hvilke beskyttelsesfaktorer en bør forsterke i det forebyggende arbeidet. For barn og ungdom vil det forebyggende arbeidet rette seg mot å skape helsefremmende miljøer, ikke bare på skolen, men på alle arenaer som eksempelvis i hjemmet og i det lokale miljøet.

Primær-, sekundær- og tertiærforebygging

Innen forebyggende arbeid skilles det vanligvis mellom tre hovedtyper: primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging. Hvilken av disse forebyggingsstrategiene som blir valgt, dreier seg om de muligheter som ligger til grunn og hvor tidlig en griper inn (Garsjø, 2018; Henriksen & Sande, 1995).

Primærforebygging er også kalt universell forebygging, hvor fokuset er rettet mot hele befolkningen (Fekjær, 2016, s. 334). Et mål med primærforebygging vil dreie seg om utvikling av ansvarlige holdninger relatert til atferd, slik som eksempelvis ansvarlig drikkeatferd (Maisto, Galizio & Connors, 2011, s. 411). Sekundærforebyggende arbeid er også kalt selektiv forebygging og er rettet mot risikogrupper (Fekjær, 2016, s. 334).

Tertiærforebyggende arbeid er til sist en måte å forebygge på som retter seg mot risikoindivider, men kan i tillegg grense seg mot et stadium hvor behandling er nødvendig (Fekjær, 2016, s. 334).

Tilbuds- og etterspørselsreducerende tiltak

Videre vil også forebyggende arbeid kunne deles inn i to tiltak for forhindring eller reduisering av rusbruk (Helsedirektoratet, 2012). Det ene er tilbudsreducerende tiltak, hvor myndighetene kan begrense tilgang til rusmidler. Tiltakene kan settes til verks «gjennom salgs- og skjenkebevilgninger, tidsrammer for salg og skjenking, og kontroll og sanksjoner ved overtredelser av alkoholloven» (Helsedirektoratet, 2012, s. 7). Det andre tiltaket er kjent som etterspørselsreducerende tiltak. Her retter tiltakene seg mot reduisering av selve etterspørselen til rusmidler. De forebyggende strategiene kan på dette punktet rette seg mot holdningsbygning og kunnskapsformidling, knyttet til bruken av rusmidler hos barn og unge (Helsedirektoratet, 2012, s. 7).

Implementeringsbegrepet i det rusforebyggende arbeidet i skolen

Implementering kan vise til flere samspillende faktorer som ofte er involvert over tid. Dette gjør begrepet vanskelig å utforme gjennom en spesifikk definisjon (Roland, 2015). I lys av dette har det vært flere forskere og forskermiljøer som har forsøkt å definere begrepet (ibid). En definisjon av Fullan (2015) viser til hvordan begrepet kan defineres på en oversiktlig måte, hvor han samtidig tar høyde for at det vil kunne bestå av ulike elementer:

«Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change» (Fullan, 2015, s. 67).

Fullan (2015) understreker at implementering er en prosess ved å omsette ideer, programmer, aktiviteter og strukturer til praksis, som også kan være nytt for mottakerne av endringene. Begrepet har blitt kritisert for sin manglende presise definisjon, som påfølgende har resultert i utfordringer knyttet til forskningen på implementering (Roland, 2015). På den andre siden har implementering fått et økt vitenskapelig fokus og bidrag de siste tiårene, noe som har medført til bedre evalueringsmetoder knyttet til å iverksette et tiltak eller ulike endringer i en organisasjon. Dette har følgelig skapt økt innsikt og kunnskap om suksessfaktorer og barrierer som kan oppstå (ibid).

For å forstå hva en implementeringsprosess vil kunne innebære, har Fixsen et.al (2005) gjennom en større litteraturgjennomgang identifisert ulike faser. Fixsen understreker implementeringsprosessens kompleksitet i lys av at det er en tidkrevende prosess, og ikke en

engangshendelse. De ulike fasene vil kunne overlapse med hverandre. Fixsen presenterer 6 faser i implementeringsprosessen: 1) utforsking og adopsjon, 2) program/prosjektinstallasjon, 3) innledende implementering, 4) full gjennomføring, 5) innovasjon og til sist 6) bærekraftig videreføring (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Roland, 2015).

Utforsking og adopsjon dreier seg om å kartlegge behov for endring i organisasjonen, som i dette tilfelle vil være skolen (Roland, 2015, s. 26). Støtte fra det kommunale ledelsesnivået og politikerne står også sentralt, for så å beslutte hvilket alternativ som møter organisasjonens behov best. Videre fremheves det i denne fasen verdien av å skape eierforhold til personalet ved å gjøre de delaktig i beslutningsprosessen. Herunder legges det vekt på å gi de ansatte tilstrekkelig informasjon og kjennskap til kjernekomponentene i prosjektet. Program/prosjektinstallasjon er den andre fasen, og dreier seg om forberedelser. Faktorer som inngår her vil eksempelvis være å skaffe ressurser, sikre tilstrekkelig tid og skape felles forståelse gjennom arbeid med innhold og målsetting. Den tredje fasen om innledende implementering, er selve oppstarten i «arbeidet med å endre og/eller innføre ferdigheter, omsette visjoner, ideer og teorier til praksis» (ibid, s. 26). Når ny informasjon og endringsprosesser tar sted, understrekes det her både utfordringer i lys av stress, angst eller andre motkrefter, men også muligheter som kan være preget av entusiasme, endringsvillighet og lojalitet blant de ansatte. Det vil være vesentlig at prosjektet er godt forankret i organisasjonen, stor grad av forpliktelse og at det samsvarer med skolens behov (Fixsen et al., 2005; Roland, 2015).

Den fjerde fasen om full gjennomføring omfatter å skape prosjektets elementer, for eksempel at teorier og prinsipper integreres som del av skolens helhetlige rammer (Roland, 2015, s. 27). De ansatte har i denne fasen fått kjennskap til kjernekomponentene, og trolig fått opplevelse av at endringen er suksessfull. Det vil kunne resultere i økt motivasjon for nye endringer. Fase fem dreier seg om innovasjon, som innebærer at noe er endret i lys av en positiv oppfatning. Erfaringsbasert kunnskap i sammenheng med implementeringsperioden står sentralt her, hvor de ansatte vil kunne utvikle innholdet i kjernekomponentene for videre bruk i egen organisasjon. Basert på erfaring åpnes det opp muligheter for optimalisering av implementeringsprosessen, eller strategier for iverksettelse og gjennomføring av et prosjekt. Den siste fasen om bærekraftig videreføring dreier seg om å kontinuerlig arbeide mot å holde fast ved innholdet i prosjektet/endringen, over en lang tidsperiode. Fixsen (2005) fremhever to sentrale elementer her. Det ene dreier seg om å holde prosjektet eller endringene relevant. Dette retter seg mot et fokus på å tilpasse de allerede innførte endringene, til en stadig skiftende kontekst og utvikling i det ytre samfunnet. Det andre elementet handler om å gi

nyansatte tilstrekkelig kunnskap og opplæring i innholdet av det som er implementert (Roland, 2015).

Oppsummert kan en forstå nøkkelfaktorene innen implementeringsprosessen gjennom å kartlegge behovstilstanden, foreta gode forberedelser, skape eierforhold og felles forståelse, ressursinnhenting, formidling av kunnskap og informasjon samt evne til å skape innovasjon og tilpasse prosjektet eller endringen (Roland, 2015). Implementeringen skal til sist være nedfelt i en helhetlig del av skolens rammeplan. Implementeringsprosessen vil i sum være avhengig av opprettholdelse av gode organisatoriske drivkrefter.

Rusbegrepet

Rus er ikke et entydig begrep, men et fellestrekk for det vi definerer som rusmidler innebærer at det «gir en forvandling av personligheten slik at individet «ikke er seg selv»- «han/hun/jeg var jo rusa eller beruset» (Fekjær, 2016, s. 22). Sett i sammenheng med dette vil den kollektive oppfatningen av rusmidler rette seg mot «endring av sinnsstemning og atferd» (ibid, s. 22). I primærforebyggende arbeid omfatter rusbegrepet seg om både legale men også illegale rusmidler. Legale rusmidler omfatter alkohol og tobakk, som herunder også innebærer både snus og røyk (Helsedirektoratet, 2012). De illegale rusmidlene omfatter hovedsakelig alle ulovlige narkotiske stoffer, men det må understrekes at det kan samtidig være et legalt legemiddel forskrevet av en lege. Legemiddelverkets narkotikaliste regulerer hvilke rusmidler som er illegale (Legemiddelverket, 2018). Narkotika betyr bedøvelse, sett ut ifra det greske opphavets ord *narce* (Westin, Strøm, Rygnestad & Slørdal, 2011). I det primærforebyggende arbeidet vil det hovedsakelig dreie seg om stoffer som brukes i den hensikt om å oppnå ruseffekt. Forebygging handler da om å unngå bruk av illegale rusmidler, utsette rusdebuten, forbruket og hindre uheldige problemer knyttet til rusmidler (Fekjær, 2016).

2.2 Bruk av rusmidler blant norske ungdommer

I det følgende vil det bli presentert noen oppsummerende oversikter over bruk av rusmidler blant ungdom i Norge. Tallene for dette er hentet fra rapporten Ungdata 2019, Nasjonale resultater (Bakken, 2019). Rapporten ser på endring i bruk av rusmidler over tid fra 1990-tallet frem til 2019. Først vil det redegjøres for hvordan alkohol- og tobakksituasjonen ser ut

blant ungdommer i Norge, deretter følger oversikt over bruk av illegale rusmidler blant norske ungdommer.

Alkohol- og tobakksituasjonen blant ungdommer i Norge

Det fremgår i ungdata-rapporten at det samlede bruksmønstre for tobakk har hatt en nedgang de siste årene, både blant voksne og ungdom (Bakken, 2019). I de tidligere årene ble røyking sett på som en viktig markør for en overgang fra barn til ungdom eller voksen, og knyttet til en viss form for status. I 1996 ble aldersgrensen for kjøp av tobakk hevet fra 16 til 18 år, og i 2004 ble det innført forbud mot tobakksrøyking på serveringssteder. I tillegg ble røykeloven ytterligere skjerpet i 2013. Etter disse tiltakene har det vært en nedgang av dagligrøykere blant den norske befolkningen. Til tross for dette viser det seg at andelen unge som snuser har økt, men det oppveier likevel ikke tilbakegangen knyttet til bruksmønstre i røyking. I ungdata rapporten refereres det til den internasjonale verdens helseorganisasjonsundersøkelsen (WHO), «Helsevaner blant skoleelever», som viser at det er en liten andel norske ungdommer som røyker, sammenlignet med ungdom i 40 andre land som deltar i samme undersøkelse (Bakken, 2019, s. 94).

Oppsummert har et flertall av elever på ungdomstrinnet aldri prøvd å røyke tobakk, som utgjør ni av ti. Det samme gjelder sju av ti elever på videregående skole. Det er svært få som røyker daglig i disse gruppene. På videregående er det fire prosent av jentene og åtte prosent av guttene som røyker tobakk ukentlig. Når det gjelder daglig eller ukentlig snusing, viser tallene på Vg3 seg å ligge på 23 prosent blant guttene og 16 prosent blant jentene.

Oppsummert her viser det seg at både tobakksrøyking og snusing har hatt en nedgang blant ungdommer i den norske befolkningen (Bakken, 2019, s. 95).

Ifølge rapporten har inntaket av alkohol blant norske ungdommer gått i retning av å minke, fra årtusenskiftet og fremover. Det pekes på at alkohol fremdeles er et rusmiddel som mange unge inntar, særlig i de senere tenårene. Alkohol knyttes også til en form for markert statussymbol rettet mot selve overgangen fra barn til ungdom, og er en markør for sosiale sammenhenger og vennskap blant de unge. Samtidig pekes det på at tidlig debut med alkohol ofte forbindes med avvikende atferd, hvor inntak og bruk av andre rusmidler inngår. Slike ungdommer har ofte svekket forhold til både skole og foreldre, økt forekomst av kriminelle handlinger og den psykiske helsen er generelt dårligere enn andre ungdommer. Slike forhold

fører til økt sjanse for ulike fremtidsrettede problemer. Det er variasjon i alder for alkoholdebut blant ungdom, noe som gjør det vanskelig å peke ut ett spesifikt tidspunkt for når i ungdomstiden de fleste ungdommer prøver ut alkohol. I starten av tenårene vises det til tall på tre-fire prosent som har vært beruset, mens for det samme ligger prosentandelen på 80 blant avgangselever i videregående skole. Rapporten viser videre til en dobbelthet knyttet til at alkohol blir sett på som en markør for status i vennegjengen. På den ene siden viser det seg at det å drikke seg beruset er forbundet med svekket status i vennemiljøet, hvor 73 prosent blant elever på 8. trinn mener dette mens tallene blant videregående elever er 13 prosent for det samme. I rapporten refereres det til ungdomsundersøkelsen fra 2015, hvor resultatene har tydet på at alkoholbruken har flatet ut og at denne utviklingen fremdeles gjelder. Likevel har man sett en økning på både ungdomstrinnet og på videregående, i sammenheng med alkoholberuselse som en økt statusmarkør i vennegjengen (Bakken, 2019, s. 98-99).

Bruk av illegale rusmidler blant ungdommer i Norge

Bruk av illegale rusmidler blant ungdommer i Norge viser seg generelt sett å være på et lavere nivå, sammenlignet med ungdom i andre land (Bakken, 2019). Tyngre narkotiske stoffer som kokain, ecstasy og heroin viser seg i liten grad å være utbredt blant norske ungdommer. Likevel har det vært en økende utvikling i bruken av cannabis i de siste årene blant norske ungdommer. Cannabis ble en økende trend blant norske ungdommer på 1990-tallet, som påfølgende hadde en markant nedgang fra midten av 2000-tallet. I dag ser bruksmønsteret for cannabis altså ut til å ha tatt seg opp igjen, blant norske ungdommer. Eksperimentering med narkotiske stoffer blir sett på som et mer entydig ungdomsfenomen, sammenlignet med alkohol. Det understrekes dog at enkelte blir likevel hengende igjen i et misbruksmønster, også i voksen alder (Bakken, 2019, s. 102).

Mindre enn to prosent har prøvd Cannabisstoffene hasj eller marihuana på ungdomstrinnet. I en sammenligning mellom kjønn, viser det seg at det er flere gutter enn jenter som har eksperimentert med stoffet. I tillegg er bruken av Cannabis på ungdomsskoletrinnet, i større grad utbredt blant ungdom i lavere sosiale lag. Bruken av det samme stoffet øker når en ser på videregående skoleelever, hvorav 25 prosent av guttene og 13 prosent av jentene har prøvd hasj eller marihuana i løpet av det siste året blant Vg3-elever. Den sosiale profilen viser seg blant videregående skoleelever seg på motsatt vis fra ungdomsskoletrinnet, å ha noe større

utbredelse blant elever som befinner seg i høyere sosiale lag. På ungdomsskoletrinnet viser tallene å holde seg på samme prosentandel fra ungdomsundersøkingene startet i 2010 og fram til 2016, mens det på videregående har vært en økende tendens fra 14 prosent i 2015 til 18 prosent i 2018 blant gutter, og fra 9 til 11 prosent blant jenter (Bakken, 2019, s. 103).

2.3 Historikken på rusfeltet

Hans Olav Fekjær er en sentral fagperson på rusfeltet. Fekjær (2016) viser til historikken i det forebyggende arbeidet på rusfeltet, fra tiden før forebyggingsbegrepet og avhengighetsbegrepet i det heletatt hadde blitt til. Fekjær peker på hvilke oppfatninger som stod sterkt i nærmiljøene på 1800-tallet, knyttet til alkoholbruk. Fylla ble i stor grad oppfattet som den viktigste kilden til problemer knyttet til helseskader, familierelaterte problemer, vold og annen kriminalitet. Derfor var forebygging av uønsket alkoholrelatert atferd særlig et engasjement blant folk. Tankegangen da var på mange måter parallell med den tankegangen i moderne tid i sammenheng med narkotika; strategien rettet seg mot at mindre bruk ville resultere i mindre skader. Rusproblemet defineres inntil rundt 1950 på en annen måte enn i dag. Fokuset rettet seg ikke mot bekymring om «avhengighet» eller «alkoholisme», men ordet «drukkenskap», som i dag kan relateres til det samme som ordet «fylla». Hensynsløs rusatferd var den største bekymringen. Kvinner og barn ble sett på som ofre for fedre i hensynsløs rusatferd, og det var her engasjementet hovedsakelig lå. I moderne tid rettes det et stort fokus i forebyggende arbeid på helseskadene knyttet til rusrelatert atferd. Faktorer som blir dratt inn i argumentasjoner rundt konsekvenser av rusrelatert atferd retter seg mot eksempelvis sykdommer og ulykker av alkoholbruk, samt overdosedødsfall av tunge narkotiske stoffer som heroin (Fekjær, 2016, s. 35-38).

Når begrepet «alkoholisme» blir definert av Wilson Bill i 1935, beveger samfunnet seg mer mot et behandlingssamfunn. Forebyggende arbeid mot rus fokuserte i større grad på alkoholisme i et behandlingsperspektiv. Fekjær antyder her at det tidligere folkelige engasjementet fra ca. 1880- 1950 var langt mer effektivt enn etter «skiftet» som kom i 1950, hvor behandling stod i fokus. I en skjematisk illustrasjon, viser han til hvordan det folkelige engasjementet før både var økonomisk billigere og resulterte i redusert bruk og skader. I de senere årene fra det såkalte paradigmeskiftet fremtrådte i kraft av alkoholisme begrepet og et økt fokus på behandling, viser konsekvensene seg å resultere i både høy kostnad samt økt

bruk og skader. Han påpeker dog at behandling ikke er en bortkastet del av forebyggingsarbeidet, men at livsstilen vil være vesentlig i et større perspektiv (Fekjær, 2016, s. 38-41).

Fekjær (2016) peker på at et hovedfokus i det forebyggende arbeidet rettet mot stordrikkere vil være uheldig, da nyere forskning har vist til at de største skadevirkningene skyldes hensynsløs fyll, og ikke daglig drikking som kan kategoriseres som «de avhengige» eller «stordrikkere» (ibid, s. 40-41). En ny tankegang fra omkring år 2000 om at hensynsløs rusatferd blant stordrikkere ikke bare skader en selv, men også andre individer så ut til å iverksette større personlige engasjement. Skadevirkninger for uskyldige ofre som konsekvens av hensynsløs rusatferd ble riktignok sett på som et stort samfunnsansvar. Det pågikk dermed en endring, fra å fokusere snevert inn på de såkalte «stordrikkere»/ «de avhengige», til en ny oppfatning om skadevirkningene for samfunnet for øvrig. Faktabasert kunnskap om skadevirkninger for det øvrige samfunnet relatert til uskyldige ofre, blir sett på som en viktig del av det rusforebyggende arbeidet. Forskningen har altså oppfattet en allmenn drikkekultur som den største pådriveren til negativ utvikling og skader (Fekjær, 2016, s. 43-44).

Med dette kan en tydelig se den historiske bakgrunnen for fremtredelse av et større fokus på universell/primærforebyggende arbeid. Forskningen på rusfeltet har i større grad fått frem primærforebyggingen i et folkehelseperspektiv, og muligheter på rusfeltet. Paradigmeskiftet gjennom historiens forløp har resultert i en mer åpnere forebygging, som utgjør muligheter i istedenfor begrensninger relatert til å hindre skadevirkninger. Historikken på rusfeltet kan altså vise til et fokus rettet mot samfunnet for øvrig, og et mål om å skape sosial orden som har vist seg i et mer helhetlig og fellesskapeleg perspektiv.

2.4 Rusforebygging i skolen

Skolen er en velfungerende arena for tiltak av forebyggende arbeid, da alle barn og unge oppholder seg her over flere år (Frønes, 2006). Skolen er en arena hvor en viktig del av barn og unges læring, utvikling og sosialisering finner sted. Ifølge opplæringsloven kapittel 9 A fremmes det lover om elevenes skolemiljø. I § 9 A-2. «Retten til eit trygt og godt skolemiljø» fremgår det at alle elever har rett til trygge rammer gjennom et skolemiljø som fremmer god helse, læring og trivsel (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Dette er også noe som fremheves i læreplanverket, hvor det vises til kompetansemål knyttet til rusforebyggende arbeid

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Det som kjennetegner et godt helsefremmende skolemiljø er elevenes mulighet for aktiv deltakelse hvor de erfarer mestringsfølelse. I tillegg er et kjerneelement for forebyggende arbeid i skolen rettet mot tillit, hvor det pekes på viktigheten av gode relasjoner både mellom elevene, men også mellom lærer og elev (Major et al., 2011, s. 46)

Skolen tar del i ansvaret om å utdanne barn og unge slik at de skal kunne bli rustet for fremtidige utfordringer, og bli en del av et samfunn som integrerte samfunnsaktører (Frønes, 2006). En viktig faktor i forebyggingsarbeidet på rusfeltet er å starte i en tidlig fase (Helsedirektoratet, 2012). Holdningsbygging samt det å lære seg å stå imot press vil være en viktig del av denne læringsprosessen, som skolen har mye av ansvaret for. I tillegg har skolen også muligheten til å inkludere familien og foresatte inn i det forebyggende arbeidet, som er den viktigste kilden til den primære sosialiseringen (Helsedirektoratet, 2012, s. 8). Et slikt samarbeid kan være vesentlig for den enkelte ungdom, da forebyggingen vil kunne finne sted også utenfor skolens rammer. I rusforebygging har man tradisjonelt lagt vekt på kunnskapsbasert rusopplysning (Fekjær, 2016). Undervisningen har i det tradisjonelle perspektivet konsentrert seg om individuell risiko ved bruk av rusmidler og risiko for å skade seg selv. Interaktiv undervisning har blitt argumentert for å være mer effektiv enn den tradisjonelle kateterundervisningen. Interaktiv undervisning har økt fokus på samspill mellom lærer og elevene, samt elevene imellom (Klepp, 1993).

Rusforebyggende arbeid i skolen kan deles i to grupper (Fekjær, 2016, s. 335). På den ene siden finnes det tiltak som retter seg direkte mot rus. Det andre tiltaket innebærer et fokus rettet mot antatte motivasjoner til rusbruk. Eksempler på slik forebygging er å motvirke konflikter, skape et godt fellesskap, positiv identitetsutvikling og selvoppfatning. Grunntanken retter seg mot at hvis disse forholdene bedres, vil en mulig kunne begrense rusbruken (ibid).

I ny lærerplan og «Kunnskapsløftet 2020» fremgår det at endringer har blitt tatt, hvor det blant annet har blitt mer fokus på forebyggende arbeid i skolen. I overordnet del har det blitt tatt beslutning om tre tverrfaglige temaer: 1) folkehelse livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap, samt 3) bærekraftig utvikling. Det forebyggende arbeidet opptrappes i det førstnevnte nye faget; «folkehelse og livsmestring». Disse fagene, blant flere endringer, har blitt innført for 1.-9. trinn og Vg1 i august 2020, for 10.trinn og Vg2 vil de bli innført i august 2021, og for Vg3 skjer innføringen i august 2022. Temaet skal inngå i alle fag der det faller

seg naturlig. I samfunnsfag viser det tverrfaglige temaet seg å rette hovedfokuset mot identitetsutvikling, relasjoner og samhandling. Temaet inkluderer områder som både psykisk og fysisk helse, og hvordan mestre eget liv. Kompetansen de tilegner seg i dette faget skal fungere som et verktøy til å foreta gode livsvalg, og kunne i større grad bli rustet for å håndtere utfordringer knyttet til blant annet rusmidler, seksualitet, individuell økonomi og sosial tilknytning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3 Teoretisk rammeverk

Rusforebyggende arbeid har som hovedmål å redusere uønsket rusrelatert atferd. (Fekjær, 2016; Garsjø, 2018). Mye av dette arbeidet vil henge sammen med forståelsen av individuell atferd og derfor unges eksperimentering med rusmidler og hvilke prosesser som inngår i det (Garsjø, 2018), og på bakgrunn av dette fattes det noen prinsipper om sentrale fokusområder i det forebyggende arbeidet. Å finne årsaksforklaringer på individuell atferd er et av kjerneelementene til sosiologi som fagtradisjon (Aakvaag, 2008). Ofte har mekanismene som legger føringer for individuell atferd beskjeftiget seg på enten utelukkende som et produkt av selvstendige aktørers handlinger på den ene siden, eller strukturerende og overindividuelle pådrivere på den andre siden. I sosiologien er dette noe som betegnes som aktør/strukturproblemet. Aktør/strukturproblemet tar sikte på å finne ut hvilke mekanismer som er mest fruktbar for å forklare fenomener i samfunnslivet; aktør eller struktur. Et tredje perspektiv er å forene disse to teoriperspektivene, som er begrunnet i at aktør og struktur er gjensidig avhengig av hverandre (Aakvaag, 2008, s. 30).

Det sosiologiske teorirammeverket for denne studien består av to deler. En viktig del av implementeringsstrategier for rusforebyggende arbeid innebærer kommunikasjonens funksjon for mottagerne av intervensjonen. Det vil først redegjøres for George Herbert Meads teorier om symbolsk interaksjonisme, for å forstå hvilke prosesser som inngår i en formidlingsprosess. Symbolsk interaksjonisme er tett knyttet opp mot mikrointeraksjonismen (Aakvaag, 2018), og vi befinner oss på et nivå der en forsøker å identifisere enkeltindividers situasjon og atferd (ibid). Her vil det redegjøres for meningsutveksling i kommunikasjon, gjennom begrepet gest, signifikante symboler og generaliserte andre. Videre fremgår det i teorien hvordan mening skapes gjennom at vi orienterer oss i nået. Deretter vil Bourdieus teorier bli redegjort for gjennom hans analytiske verktøy habitus, kapital, sosiale rom og felt (Bourdieu, 2002). Hensikten er å beskrive hvordan hans teorier kan anvendes for å forklare individuell handling, som er en del av det en ønsker å regulere og påvirke i det forebyggende arbeidet. Bourdieus teoretiske plassering faller under et mesonivå i hans forsøk på å forene aktør og struktur (Aakvaag, 2008), samt at dette nivået ofte innebærer å studere individer i små grupper. Bourdieus teorier vil anvendes i analysen for å forstå hvilken betydning sosial tilhørighet og nettverk har, og hvordan det virker inn på rusrelatert atferd. I tillegg skal vi se i analysen hvordan habitusbegrepet kan gjøre seg gjeldende for å forklare disposisjonenes

reproduserende kraft, som kan legger føringer for individers handling. Avslutningsvis vil jeg nevne noen kritiske innvendinger mot Bourdieus samfunnsteori, samt hvordan han har forsøkt å løse aktør/strukturproblemet.

3.1 George Herbert Mead: Symbolsk interaksjonisme

Kommunikasjon er et universalverktøy som kan anvendes til flere formål, og foreliggende forskning viser til begrepet kommunikasjon som en vesentlig del av det teoretiske rammeverket for rusforebyggende arbeid (Skinhøy 1993; i Henriksen & Sande, 1995).

Påvirkning av individers rusvaner kan gjennom kommunikasjon oppfattes som formidling av et budskap, og dermed blir språket viktig. Språket knyttes igjen opp til viktigheten av å være varsom i formidlingen. Budskapet må spesielt være følsomt når det gjelder sammenhenger som gjør rusmiddelbruk til en meningsfull handling (ibid, s.199). Kommunikasjon vil derfor være et gjennomgående verktøy i det primære forebyggingsarbeidet, da skolen har mye av ansvaret for å utdanne elevene til refleksive aktører (Garsjø, 2018). Mye av det forebyggende arbeidet handler om å skape verdier som er med på å fremme vekst og utvikling hos individer (ibid, s.30). For å skape legitimitet av denne verdiformidlingen må innholdet i informasjonen som blir utgitt tilpasses, slik at det skaper mening hos elevene som mottaker (Fekjær, 2016). Kommunikasjon skal skape felles forståelse, en felles virkelighet og bevissthet. En viktig faktor i primærforebyggingen vil derfor være evne til å skape *selvrefleksjon* hos mottaker av informasjonen som blir formidlet. Kommunikasjon og selvrefleksjon henger tett sammen, noe som fører oss til George Herbert Mead (1863-1931) sine teoretiske utarbeidinger om utviklingen av selvet, og den sosiologiske teoritradisjonen om symbolsk interaksjonisme (Mead, 1998). Herbert Blumer (1900-1987) var studenten til Mead og blir imidlertid sett på som opphavsmannen til termen, men hentet pilarene i teorien fra Mead og flere andre som også har gitt bidrag til teorien (Aakvaag, 2008; Joas & Knöbl, 2009). Det vil derfor fortløpende bli redegjort for hvilke premisser Blumer legger til grunn i hans definisjon av termen symbolsk interaksjonisme.

Ifølge Blumer (1969), referert i Joas og Knöbl (2009), definerer han termen **symbolsk interaksjonisme** ved å referere til tre enkle premisser. Det første premisset dreier seg om at mennesker handler på grunnlag av meningen ting har for dem. Det andre premisset handler om at meningen av slike ting oppstår i den sosiale interaksjonen man har med andre

mennesker. Det tredje premisset er at disse meningene håndteres og modifiseres gjennom en fortolkende prosess, som individet tar i bruk for å håndtere ulike situasjoner (Joas & Knöbl, 2009, s. 131). Teorien om symbolsk interaksjonisme kan derfor være med på å forstå menneskelig atferd. I denne sammenheng kan teorien knyttes opp til kunnskapsformidling og sosialisering. Når rus er tema vil fokuset rette seg mot hvilken forståelse og meningsdannelse som skjer hos mottaker av det som formidles. Profesjonelle pedagoger ansees som viktig gjennom sosialiseringprosessen (Frønes, 2006) og teorien vil derfor i analysen representere kommunikasjonsprosessen rundt temaet rus, i samspillet mellom lærer og elev. Symbolsk interaksjonisme tar utgangspunkt i en del av sosialiseringprosessen, og dreier seg blant annet om hvordan identitet og utvikling skapes gjennom å innta andres perspektiv, for så å se seg selv gjennom dette (Levin & Trost, 1996). Det å knytte relevant informasjon i kunnskapsformidlingen av forebygging av rus kan tenkes å være vesentlig for å igangsette riktige selvrefleksjoner hos mottaker. Teorien tar for seg både det subjektive perspektivet hvor det såkalte «jeget» fremtrer, men også det Mead betrakter som «meget» som fremtrer objektivt (Mead, 1998, s. 139). «Jeget» er vår subjektive oppfatning av oss selv og innebærer forestillinger basert på tidligere erfaring, som sammenfatter våre sansestimuleringer. Vi responderer ut ifra våre subjektive erfaringer, som opptrer i vårt indre (ibid). Det objektive «meget» fremtrer som vår selvbevissthet i interaksjon med andre, og blir et slags symbolsk bilde av hvordan vi oppfatter og ser oss selv gjennom andre (ibid). Med dette kan vi si at «jeget» er den indre bevisstheten som er sosialt organisert gjennom import av det objektive «meget», som er sosialt organisert av den ytre verden (ibid).

Definisjon av situasjonen en befinner seg i er et kjerneelement i symbolsk interaksjonisme, og har betydning for hvordan en tolker en situasjon, informasjon eller formidling av kommunikasjon. Dette bygger på at menneskets oppfatning av en gitt situasjon, ikke bare vil påvirke dets virkelighet, men i tillegg bli bestemmende for individuell atferd (Levin & Trost, 1996). En kan omdefinere situasjonen, slik at andre oppfatninger av situasjonen vil være med på å definere den på andre måter (ibid, s. 13). Følgelig beskriver Mead situasjoner som framkaller mening i kommunikative prosesser gjennom å anvende begrepet **gest** og utviklingen av **signifikante symboler**. Gest omfatter bestemte vokale symboler som indikerer noe for et annet individ, som det andre individet responderer på (Mead, 1998, s. 56). Signifikante symboler er dermed gesten ved å skape mening gjennom språket, tegnet eller ordet som retter seg mot selvet (ibid, s. 216). Gjennom gestene dreier det seg om å vekke holdninger hos andre, noe som også krever at den virker på samme måte for den som

formidler noe. For at gesten skal medvirke med sin hensikt i kommunikasjonsprosessen, og for å være i stand til å nå inn til andre individer må dette altså følgelig skje gjennom å innta deres posisjon. For å oppnå respons og mening hos den andre, inntar formidleren til en visst grad samme holdning som til det individet han eller hun henvender seg til. Formidleren fremkaller samme respons som den krever eller ber om fra andre (Mead, 1998, s. 57). Medvirkning skjer med andre ord gjennom å skape mening både for oss selv, men også for mottakerne gjennom å skape gjensidig holdning til det som formidles. Felles definisjon og holdninger skjer gjennom å ta rollen til det Mead betrakter som «**generaliserte andre**», som kan opptre i *konkret form* og være bestemte personer av bekjentskap eller i hverdagssammenheng (ibid, s. 34). Den generaliserte andre kan også opptre i *abstrakt form*, og kan innebære aktørers tankesystem i kraft refleksjoner ved sosialiseringprosessen gjennom å forstå prosessen som organisering av perspektiv. I dette legger Mead til at hvert enkelt individ baserer sin forståelse og mening gjennom individuelle erfaringer i sosialiseringprosessen (ibid). Med dette kan en se at Meads teorier i stor grad tar utgangspunkt i språket, som i sin tur speiler og påvirker individers selvbevissthet.

Med utgangspunkt i aktørers erfaring i sosialiseringprosessen som anvendes i refleksive vurderinger for å skape mening, kan det tenkes at atferdsendring vil være utfordrende. Utgangspunktet for symbolsk interaksjonisme er tuftet på sosial interaksjon mellom individer. Dette gjør at vi kan snakke om sosiale mønstre som et resultat av at individer inngår i ulike former for rutinemessige og regelmessige standardiserte samhandlingssituasjoner (Aakvaag, 2008, s. 69). Herbert Blumer var som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, student av Mead og hentet mye av sine teoretiske utarbeidinger av termen symbolsk interaksjonisme gjennom inspirasjon fra Mead (ibid, s. 66). Blumer hadde imidlertid en slags løsning på utfordringen til individuell atferdsendring, i lys av at blant annet erfaring fra sosialiseringprosessen skaper sosiale mønstre, som igjen kan betraktes som en form for struktur som innordner aktørers atferd (Aakvaag, 2008). Denne strukturerende mekanismen, argumenterte Blumer for at er foranderlig gjennom at aktører innehar høy grad av frihet, og evne til å forholde seg refleksivt til alle slike strukturerende mekanismer (ibid). Med dette ser vi at Blumer vektlegger at aktørers atferd og handling ikke er determinert ut ifra ytre forhold og sosiale strukturer, men et resultat av aktørers refleksive handlingsfrihet (ibid). Symbolsk interaksjonisme bygger også blant annet på at vi handler, oppfører oss og befinner oss i **nået**. Dette betyr at individer definerer situasjonen som foreligger i nået, og at vi interagerer med symboler i nået. Dette kan bygge på erfaringer som er dannet gjennom sosialisering og oppdragelse og i tillegg ulike

erfaringer som barn- som i sin tur kan være med på å påvirke atferden vår i nået. Disse anvendes igjen til å forstå den foreliggende situasjonen, og det som skjer i nået (Levin & Trost, 1996, s. 21-22). Som nevnt, determinerer tidligere erfaringer ikke atferd, og heller ikke i nået da aktøren er fri og refleksivt velger handlinger, som imidlertid kan ta utgangspunkt i tidligere erfaringer. Summen av situasjonen, symboler og resultatet av interaksjonsprosessen kan betraktes som å gi en form for objektivitet til den sosiale virkelighet (ibid).

Oppsummering

Som vi har sett kan symbolsk interaksjonisme være med på å forstå hvordan mening og individuell handling skapes, gjennom interaksjon og kommunikasjon. Aktører anvender gester og signifikante symboler, hvor språket står sentralt for å skape mening. Vi har sett at felles forståelse er forankret gjennom generaliserte andre, og evne til å ta rollen og holdninger til andre. Mottaker og formidler må med andre ord skape samme forståelse, for å skape mening med det som blir formidlet. Aktører blir forstått som frie og refleksive, sosiale og ytre strukturerende mekanismer er ikke determinerende for deres atferd, men kan virke inn i aktørers meningsdannelse og beslutninger. Slike meningsdannelse tar sted i nået; aktører definerer situasjoner som skjer i nået, opererer deretter som et resultat av refleksive, individuelle beslutninger basert på interaksjonen, som påfølgende kan være påvirket av tidligere erfaringer og sosialiseringprosessen.

3.2 Pierre Bourdieu: habitus, kapital, sosiale rom og sosiale felt

I sosiologien er sosial atferd hos individer et sentralt fenomen som en forsøker å finne årsaksforklaringer på, og som nevnt gjelder dette særlig gjennom problematisering av forholdet mellom aktør og struktur. I analyser av individers handlinger har enkelte sosiologer forsøkt å vektlegge enten ene og alene aktør eller bare struktur, og ut ifra enten aktør eller struktur har de utformet teoretiske utgangspunkt for menneskelig handling (Aakvaag, 2008). Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) har i sine analyser foreslått en symbiose hvor han forsøker å forene både struktur- og aktørperspektiver. Bourdieus teorier kan anvendes for å belyse ulike aspekt av sosial atferd, og i denne sammenhengen fremheve ungdoms motivasjoner for bruk av rusmidler. Bourdieus begreper vil dermed bli anvendt for å sette analytiske begrep rettet mot rusfeltet, med utgangspunkt i et perspektiv om hvorfor unge eksperimenterer med rus og hvordan rusmiljøer kan utvikle seg.

Kapitalbegrepene til Bourdieu er vesentlig i hans forståelse for å forklare sentrale elementer ved menneskelig handling (Joas & Knöbl, 2009). Bourdieu avviser forestillingen om at sosialt liv utelukkende skal forstås som en kamp om materielle og økonomiske goder (ibid). Kapital kan åpne opp for makt og styrke hos individer (eller agenter som han begrepsfester det som), som besitter den på ulike arenaer, og Bourdieu argumenterer følgelig for at individer konkurrerer om mest kapital i samfunnet (ibid). Han deler kapital opp i fire ulike former ut ifra ressurser som individene kan tilegne seg på ulike områder (Bourdieu, 2002). **Økonomisk kapital** dreier seg hovedsakelig om materielle elementer i form av økonomiske ressurser som eiendom, inntekt eller formue (ibid). Det sentrale som inngår i den **kulturelle kapitalen** er rettet mot evne til å mestre den gjeldende kulturens innviklede former for ytringer, knyttet tett opp mot å knekke gitte former for kulturelle koder som er godtatt. Her står eksempelvis utdanningskapital sentralt. Kulturell kapital finnes i tre former: *kroppsliggjort*, *objektivert* og *institusjonell* (ibid). Den *kroppsliggjorte formen* dreier seg om langvarige disposisjoner for sinnet og kroppen som institusjonaliseres. Akkumulering av kulturell kapital i den *kroppsliggjorte tilnærmingen*, innebærer stor grad av personlig investering, og anskaffes tidlig i livsløpet, hovedsakelig i familien som den primære sosialiseringens agent. Herunder omfatter det hvilken sans man har for verdier og goder, samt hvordan man er i stand til å uttrykke disse kroppslig, mentalt og sosialt (ibid). Den *kroppsliggjorte formen* kan uttrykkes i både manerer, språkbruk og smak. Et av Bourdieus sentrale argumentasjoner herunder, handler om fordeler individer kan tilegne seg i lys av å beherske den dominerende kulturelle kapitalen, som man har anskaffet gjennom den primære sosialisering i familien. Desto mer av den dominerende kulturelle kapitalen man har anskaffet, jo større forutsetninger får et individ for å akkumulere kulturell kapital på andre områder (Wilken, 2010). Et eksempel på dette kan være utdanningssystemet, som et resultat av at sans for kulturell kapital har blitt en internalisert disposisjon (ibid). Den kulturelle kapitalen i den *objektiverte formen*, dreier seg om å eie objekter av kulturell verdi; materielle gjenstander som for eksempel malerier eller instrumenter (Bourdieu, 2002). Denne formen er videre overførbar til andre former kapital, da eksempelvis en samling malerier kan overføres til økonomisk kapital (ibid). Kulturelle goder kan tilegnes både materielt, som forutsetter økonomisk kapital, men kan også tilegnes gjennom evnen til å verdsette kunst eller andre materielle gjenstander av kulturell verdi (Wilken, 2010). Den siste formen er kulturell kapital i *institusjonalisert form*, og dreier seg om tilegnelse av akademiske kvalifikasjoner- eller formell kunnskap (Bourdieu, 2002). Eksempler for denne formen for kulturell kapital kan være vitnemål eller akademiske titler. Videre kan institusjonaliseringen være med på å skape legitimitet for den kulturelle kapital og

gjøre den til gjenstand for makt (ibid). Kjerneelementene i **sosial kapital** dreier seg om nettverksknytting og bekjentskaper, som i sin tur kan gi ulike fordeler ved individuelle målsettinger. Faktorer som gir legitimitet og prestisje er sentralt for det som inngår i den **symbolske kapitalen** (Larsen, 1993, s. 6-7). Eksempelvis kan dette dreie seg om individuelle egenskaper aktører kan være i besittelse av, i form av eksempelvis det Bourdieu omtaler som «medfødte evner», «sjarm» eller «innsats» (Aakvaag, 2008, s. 158).

Bourdieu hevder at samfunnsmedlemmene befinner seg i det **sosiale rom**, som representerer klassestrukturen som helhet samt mengden og fordelinger av kapital (Aakvaag, 2008). Bourdieu plasserer sosiale agenter opp mot hverandre, i forhold til hvor mye de objektivt har til felles med hverandre (Wilken, 2010). Eksempelvis fremstilles disse i lys av egen og foreldres utdanning, egen og foreldres arv, inntekt, formue, antall barn osv. (ibid, s. 75). Hovedsakelig innretter det sosiale rommet seg mot økonomisk og kulturell kapital, og følgelig mener Bourdieu at det er motstillingene mellom økonomisk og kulturell kapital som hovedsakelig er pådriver til maktkamp i moderne samfunn. I dette kan en forstå at kapitalmengden avgjør ens posisjon i det sosiale rom, som videre grupperer agentene i sosiale klasser basert på likhet og ulikhet, altså utgjør agents ulikhet og fellestrekk at sosiale klasser former seg (Bourdieu, 1987). Vi kan forstå aktualiteten av begrepet sosiale rom for denne oppgaven ved at bruken av rusmidler også kan sees på som et resultat av fraværet av økonomisk og kulturell kapital (Sandberg & Pedersen, 2006).

Bourdieu's begrep om **sosiale felt** kan være viktig for å forklare motiver som inngår i ungdoms eksperimentering med rusmidler, da den viser til en mer innsnevret og kontekstuell kapitalform. Bourdieu hevder at samfunn stadig blir mer differensierte som resulterer i en utvikling av flere felt (Wilken, 2010). Sosiale felt kan derfor forstås som ulike sosiale arenaer, som består av enkelte grupper av individer. Ifølge Bourdieu 1994/98, referert i Wilken 2010, utvikler individene sine egne logikker og verdier innad i feltet (ibid, s. 51). Det sosiale livet blir altså inndelt i ulike former for felt under den moderne kapitalismen, som er underlagt sine egne prinsipper for regulering. Bourdieu argumenterer også for at det i sosiale felt finnes ulike former for **feltspesifikk kapital**, som også gir rom for konkurranse og konflikter (Aakvaag, 2008). Deltakerne på feltet konkurrerer om å ha mest feltspesifikk kapital, som i sin tur kan resultere i mer autoritet eller anerkjennelse på det sosiale feltet aktørene befinner seg på (ibid). Feltet og kapitalen vil altså være gjensidig avhengig av hverandre. Sosiale felt kan sees på som et spillerom som bare eksisterer ved av at det også finnes spillere som inngår i det. I tillegg har agentene eller spillerne på feltet tro på en form for lønnsomhet for strevet, og

gjennom slike tankeganger vil de aktivt strebe etter det (Wilken, 2010). Begrepene om felt og habitus er ikke gjensidig utelukkende, de kan ikke eksistere uten hverandre. Aktørene som befinner seg på det sosiale feltet som sosiale organismer, må være utstyrte med et sett av disposisjoner som vi skal se at habitusbegrepet tilskriver. Dette er med grunnlag i deres evne til å i det hele tatt kunne gå inn i spillet og spille det. Handlinger eksisterer altså ikke uten aktørenes egenskaper til å omforme strukturene eller omgivelsene sine. Begrepet om habitus vil altså ha begrenset gyldighet, dersom ikke strukturen åpner opp for organisert improvisasjon fra agentenes side (Wacquant & Bourdieu, 1995, s. 34-38).

I følge Bourdieu kan individuell handling sees på som en form for praktisk logikk som ofte er formet av sosialisering, tidligere erfaringer etc., som utgjør kroppsliggjorte disposisjoner (Joas & Knöbl, 2009). Dette er ideen bak termen **habitus**. Begrepet refererer derfor til at strukturerende mekanismer virker inn i agentenes indre, og at de kroppsliggjorte disposisjonene gir grunnlag for å agentenes evne til å møte ulike situasjoner (Wacquant & Bourdieu, 1995). Med dette kan vi se at gjennom habitus forsøker Bourdieu å kombinere aktør- og strukturperspektiver i sine teorier om menneskelig handling. Habitus kan sees på som en sosialt sammensatt kognitiv kapasitet, som formes gjennom sosialiseringsprosessen og dermed primært i familien (Bourdieu, 2002). Følgelig argumenterer Bourdieu for habitusen til individer, genererer deres virkelighetsforståelse og påfølgende deres valg og handlinger. Virkelighetsforståelse, valg og handlinger er et resultat av disposisjoner som nesten ubevisst tilegnes, og er internaliserte disposisjoner for å føle, tenke og handle på spesifikke måter. Disposisjonene er i tillegg klassespesifikk, som betyr at disposisjonene vil være varierende ut i fra eksempelvis sosialt laverestående klasser til klasser i høyere sosiale lag (Bourdieu, 1977, s. 93; Wilken, 2010, s. 44). Habitus kan på denne måten anees å være et strukturtungt begrep, men Bourdieu beskriver likevel habitus som foranderlig ved at strukturen gir rom for agentenes improvisasjoner (Wacquant & Bourdieu, 1995).

Det har blitt reiset kritiske innvendinger av enkelte elementer i Bourdieus samfunnsteori. Bruno Frère (2011) mener det vil være vanskelig å redegjøre for eksistensen av menneskelige egenskaper, slik som kreativitet eller oppfinnsomhet med habitusens strukturerende mekanisme. Han hevder at den gir lite rom for aktørens refleksivitet på bakgrunn av habitusens kroppsliggjorte disposisjoner som nesten ubevisst gjør at vi har evne til å foreta oss rasjonelt gjennomtenkte valg (Frère, 2011). Frère viser til flere samfunnsforskere som har reist kritiske spørsmål til hvordan habitusbegrepet skal åpne opp for aktørers selvstendighet. Boltanski (2003) som referert i Frère (2011) argumenterer for at begrepet habitus er fanget i

en deterministisk forståelse av det sosiale, og at sosial endring vil gjennom habitusbegrepet være vanskelig å forklare med begrepets store vektlegging av reproduksjon (ibid, s. 248). Aakvaag (2008) problematiserer Bourdieus syn på handlingsmotivasjon ved interesser i den forstand at handling gjennom interesser tilsynelatende alltid har en nyttemaksimerende målsetting. Av denne grunn blir det et problem å forklare menneskelig handling som springer ut ifra moral eller allmennyttige formål hvor egennyttige formål er utelukket. Vi befinner oss ofte i situasjoner hvor vi handler uten at det setter en selv i et bedre lys for offentligheten, eller hvor en ikke tjener noe personlig på handlingen. Et eksempel på dette kan være når vi gir penger anonymt til offentlige formål (Aakvaag, 2008, s. 170). Likevel er Bourdieus teoretiske rammeverk godt egnet for å forklare både sosial reproduksjon som vi skal se kan bekreftes av empiriske undersøkelser, men også hvordan handlingsmotivasjon springer ut ifra aktørenes nyttemaksimering. Videre finner vi Bourdieus forsøk på å løse aktør/strukturproblemet som beskjeftiger seg på at habitusen virker inn strukturerende og er et resultat av klassespesifikk sosialisering, som er innvirkende mekanismer for individuell handling ut ifra vår sosiale posisjon i sosiale rom og felt. Bourdieu understreker at disse sosiale strukturene er skapt av selvstendige og kompetente samfunnsdeltakere, og kan bare eksistere gjennom å bli produsert av handlende aktører (Aakvaag, 2008). På denne måten argumenterer han altså for at aktøren likevel også påvirker strukturen.

Oppsummering

Oppsummert har vi gjennom Bourdieus teoretiske utarbeidinger sett at agenter befinner seg i det sosiale rom, som kan betraktes som samfunnet som totalitet. Videre kjemper agenter i det sosiale rom om mest kapital; økonomisk, kulturell og symbolsk kapital. Vi har også sett at det finnes en form for feltspesifikk kapital, som springer ut ifra spesifikke sosiale felt som kan utvikle seg innad i det sosiale rommet. Sosiale felt opererer med autonome og spesifikke regler og prinsipper for handling, og den feltspesifikke kapitalen agenter kjemper om her er innordnet under det sosiale feltets kjerneelementer. I det sosiale rom former agents kapitalmengde klasser, som igjen har ført oss til begrepet om habitus. Habitus definerer hvilke distinksjoner agenter har i sammenheng med hvordan vi oppfører, tenker og handler- og er klassespesifikk. Bourdieus begrep om habitus har vært sentralt for problematiseringen av aktør og struktur. Habitus fremstilles gjennom både subjektive mekanismer av en indre praksis sans, men også objektive og strukturerende mekanismer som pådriver til agents handlinger og valg. Vi har sett at habitusbegrepet har blitt kritisert for å være for strukturtungt, og på grunn av det har det blitt reiset noen kritiske innvendinger i forbindelse

med å forklare hvordan sosial endring kan skje, aktørenes refleksivitet og personlig nyttemaksimering som overskrider moraliteten i handlinger. Likevel er Bourdieus begreper godt egnet til å forklare sosial reproduksjon og handlinger som springer ut ifra aktørers nyttemaksimering som vi skal se i analysedelen. Oppsummerende har Bourdieu har forsøkt å løse aktør/strukturproblemet med å forklare den gjensidige avhengigheten mellom aktøren og strukturen.

4 Metode

Et forskningsdesign er et integrert standpunkt om begrunnelse for de tekniske beslutningene, som er involvert i planleggingen av et forskningsprosjekt. En bør begrunne alle beslutninger som er relatert til forskningsprosjektet før de gjennomføres (Blaikie & Priest, 2019, s. 18). Valg av metode bør ifølge Dalland (2017) rette seg etter hva som blir ansett som den beste metoden for å belyse formålet for forskningen, på en faglig og interessant måte. Følgelig bør valget av metoden føye seg etter det som kan resultere i gode data for studien, og den metoden som vil være best egnet til å belyse de spørsmålene eller problemstillingen som en er ute etter å få noen svar på (Dalland, 2017, s. 51). Denne studien om rusforebyggende arbeid i skolen er basert på 6 intervjuer med fagfolk på rusfeltet. I det følgende vil det redegjøres og begrunnes for kvalitativt intervju som metodisk rammeverk og intervjuguidens utarbeidelse. Videre vil det redegjøres for prosessen rundt rekrutteringen av informantene til denne studien, hvordan innsamlingen av datamaterialet foregikk og en oversikt over informantene og deres faglige plassering. Deretter vil jeg gjøre rede for analyseprosessen, før jeg vil peke på noen etiske problemstillinger for denne studien. Videre vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis på dette kapittelet vil jeg komme med noen ytterligere refleksjoner.

4.1 Kvalitativ metode- intervju med fagpersoner på rusfeltet

Problemstillingen for denne oppgaven er av en slik karakter at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den best egnede fremgangsmåten for å kunne gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å belyse. Kvalitativ metode er en kjent metodisk inngang for å bearbeide data i lys av å skape mening og opplevelse, som i sin tur ikke lar seg tallfeste eller måle slik kvantitativ metode gjør (Dalland, 2017). Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å få tak i intervjupersonenes «opplevelser, holdninger og livshistorier» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Menneskers opplevelser av verden kan forstås gjennom et livsverdensorienteringsperspektiv, som er den verden mennesker kjenner og møter på i det daglige livet. Gjennom et kvalitativt intervju som metodisk inngang for å innhente informasjon, åpner muligheten opp for å få tilgang til menneskers opplevelse og erfaring av deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Informantene for denne oppgaven er intervjuet i kraft av deres faglige posisjon, hvor formålet er å få tak i deres beskrivelser og oppfatninger om temaet rusforebyggende arbeid med skolen som arena. Intervju faller seg videre naturlig for studiens omfavn ved at temaet rusforebyggende arbeid har historisk sett gått gjennom enkelte trender i skolesammenheng, hvor forskningen på feltet har lagt ulike føringer for hvordan man driver rusforebyggende arbeid. Informantene har på noenlunde samme, men også ulikt vis, jobbet med temaet på et faglig høyere nivå. Deres meninger og vurderinger vil stå i fokus for å skape en større forståelse for hvordan rusforebyggende arbeid i den norske skole drives i dag. Målet er å innhente informasjon og beskrivelser av ulike årsakssammenhenger, som ligger til grunn for den nåværende situasjonen for det rusforebyggende arbeidet i skolen. Et kvalitativt intervju med fagpersoner på feltet som metodisk inngang, vil derfor skape ytterligere refleksjoner og grunnlag for forståelse av temaet.

Utarbeiding av intervjuguiden

Intervjuets form kan variere fra ustrukturerte samtaler til mer strukturerte føringer. Jeg har valgt å rette meg mot et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kan anvendes når en forsøker å tilegne seg informasjon, og forstå intervjupersonens egne perspektiver. (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 46). Dette vil være fordelaktig for intervjuets åpenhet, og muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål der det passer. I tillegg vil et semistrukturert intervju kunne tenkes å oppleves i større grad naturlig, og som en flytende samtale, mer enn et intervju preget av sterk struktur. Samtidig har en i et semistrukturert intervju en intervjuguide å forholde seg til, som fungerer som et verktøy slik at en sikter seg inn på det gjeldende temaet, med fokus på spørsmål som en er interessert i å få noen svar på. Spørsmålene vil dermed kunne utvikles gjennom samtalens prosess, som i sin tur følger av svarene intervjupersonene kommer med (Dalland, 2017, s. 78). Jeg var åpen for å stille enkelte oppfølgingsspørsmål der det falt seg naturlig. Samtidig var jeg påpasselig med å få inn de samme og sentrale spørsmålene til samtlige av informantene, slik at analyseringen av intervjuene ble lettere og mer oversiktlig i etterkant.

Ved utarbeidelse av intervjuguiden tok jeg sikte på å følge sentrale retningslinjer for utforming og formulering av spørsmål, som finnes i metodelitteraturen. Her tok jeg utgangspunkt i å unngå å stille ledende spørsmål, men heller utforme spørsmålene i retning av å være åpen og konkret. På denne måten gir spørsmålene rom for å innhente informasjon om informantenes autentiske erfaringer, i forhold til det gjeldende temaet. En oppmuntrer og

motiverer informanten til å fortelle eller beskrive. Ledende spørsmål vil i sin tur være uheldig, da en risikerer at intervjuet drives i en retning som skaper forventinger til hvordan informanten svarer (Thaagard, 2013, s. 103-104) Intervjuguiden ble utarbeidet for å gi rom for informantenes egne meninger, holdninger og oppfatninger om temaet. Intervjuguiden ligger vedlagt (Vedlegg 3).

Valg av informanter, rekruttering og fremgangsmåte

I min kvalitative studie, har jeg foretatt meg et *strategisk utvalg*. Dette betyr at en strategisk velger ut deltakere som er egnet til å kunne formidle relevant informasjon da de innehar spesifikke egenskaper eller kvalifikasjoner, som er tett knyttet opp mot problemstillingen og det teoretiske rammeverket for undersøkelsen (Thaagard, 2013, s. 60).

Informantene ble funnet gjennom nettbasert søk etter temaet rusforebyggende arbeid i skolen, som har ført fram til ulike fagpersoner på feltet. Videre ble informantene kontaktet gjennom mail, hvor de fikk forespørsel om å delta i intervju om temaet rusforebyggende arbeid i skolen til denne masteroppgaven. Informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskriv og skjema for samtykkeerklæring (Vedlegg 2.), før intervjuet fant sted. Jeg var påpasselig med å understreke informantenes frie valg til å la deres faktiske navn fremgå i oppgaven, og at fiktive navn vil bli anvendt dersom dette ikke var ønskelig. I tillegg fikk informantene beskjed om at de når som helst kan trekke samtykke til intervju i sitt utgangspunkt, samt trekke samtykke til å anvende deres faktiske navn, uten at dette vil ha noen negative konsekvenser. Enkelte av informantene ønsket intervjuguiden tilsendt på forhånd. Dette var hovedsakelig grunnet i informantenes mulighet til å skape seg en større forståelse og et helhetlig bilde av hva studien ønsker å undersøke, slik at de selv kunne vurderes om deres faglige kompetanse var relevant og egnet for spørsmålene som ville bli stilt. Enkelte av informantene ønsket også tilsendt det transkriberte intervjuet til gjennomlesning, slik at de kunne vurdere ytterligere om de var villige til å la sitt faktiske navn fremgå i oppgaven. Intervjuene ble gjennomført via det videobaserte verktøyet Teams, og har foregått mellom 11. Juni- 28. August 2020. Valget om å gjennomføre intervjuene digitalt via video falt seg naturlig etter tingenes tilstand med Corona-situasjonen, men samtidig utgjorde dette en tidsmessig effektivitet da gjennomføring av intervjuene var noe som hastet, i forhold til eget tidsskjema på oppgaven. Intervjuenes varighet var mellom 30 og 60 minutter, og ble tatt opp på lydbånd for så å bli transkriberte.

De overordnede kriteriene for valg av informanter for denne oppgaven er knyttet til at de har et faglig og profesjonelt kunnskapsnivå som er rettet mot rus og forebyggende arbeid. Videre ble utvalgsriteriene mine for valg av informanter et spørsmål om å rette seg mot nivå av dybde eller bredde, for å få svar på den overordnede problemstillingen og oppgavens formål. Konklusjonen ble til sist å rette seg mot en bredde i utvalget for å kunne få frem informanter, for å ha mulighet til å få frem ulike faktorer ved det rusforebyggende arbeidet i skolen. Informantene i denne studien har i sum jobbet med temaet rusforebygging på ulike nivåer.

Informantenes faglige plassering

Utvalget representerer informanter med som faglig kan plasseres på ulike nivåer, i lys av utvalgets bredde. For å skape en oversiktlig innsikt over informantenes faglige plassering, vil jeg presentere litt om hver enkelt informant ut ifra deres profesjonsfelt.

Thomas Nordahl er pedagogikkforsker og professor ved Høyskolen i Innlandet. Nordahl innehar kunnskap og innsikt i de praktiske og pedagogiske faktorene, som er knyttet til rusforebyggende arbeid i skolen. I tillegg har Nordahl vært med å lede en forskergruppe for programevaluering, og vil dermed ha kunnskap om rusforebyggingens sentrale faktorer som inngår i forebyggingen.

Vegard A. Schancke jobber i KoRus Nord, og har vært med på å utarbeide det forebyggende rusprogrammet «Unge og Rus». Schancke har erfaringer med ulike aspekt som inngår i å iverksette et rusprogram i skolen, og dets ulike elementer og implementeringsfaktorer. Han er utdannet sosiolog, og har skrevet flere utredninger, rapporter og artikler samt publisert en håndbok innen forebyggende og helsefremmende arbeid. Ut ifra dette vil han kunne representere en kombinasjon av faglig- og praksisrettet nivå, med innsikt i skolens indre rammer, samt forholdet mellom teoretisk rammeverk for implementeringens prosess og praksis.

Øystein Henriksen jobber på et nåværende tidspunkt ved Nord Universitetet hvor han er dosent i sosialt arbeid innenfor fakultetet for samfunnsvitenskap. Han har også vært med på å utarbeide «Unge og Rus»- programmet. Henriksen har tidligere også jobbet i KoRus Nord. Han er utdannet sosionom, og har tatt en doktorgrad i sosiologi. Han vil dermed også kunne

representere et faglig- og praksisrettet nivå, men også det pedagogiske nivået ved hans nåværende stilling som dosent ved en høyskole.

Maj Berger jobber i Helsedirektoratet, og har arbeidet med temaet rusforebyggende arbeid i skolen på et mer overordnet nivå, og fulgt prosesser over år. Hun har jobbet med tilrettelegging for rusforebyggende arbeid, og har hatt kontakt med skoler. Hun har arbeidet tett sammen med utdanningsetaten, særlig på et tidspunkt hvor det fantes mange programmer for bruk i skolen. Berger kan ansees å representere et mer overordnet nivå av profesjonell og faglig plassering.

Kari Odden jobber i utdanningsadministrasjonen, hvor hennes jobb blant annet går ut på å representere utdanningsetaten i det tversektorielle rusforebyggende arbeidet. Hun er i tillegg SaLTo kontakt, hvor hun sitter i fokusgruppe rus i det tversektorielle SaLTo samarbeidet. SaLTo skal bidra med kunnskap om forebyggende arbeid på ulike områder, deriblant rus. Hun har et faglig oppfølgingsansvar, som innebærer å ha kontakt med KoRus som er deres samarbeidspart. Hun har sammen med KoRus vært med på å utarbeide veilederen for rusforebyggende arbeid. Hun representerer også et overordnet nivå i det hun har jobbet for å sikre samarbeid, og at det rusforebyggende arbeidet blir utarbeidet.

Yvonne Larsen er nestleder for KoRus Oslo, og har tatt en videreutdanning i rusforebyggende arbeid i regi av KoRus og høyskolen i Nordland. Hun har på bakgrunn av erfaring og utdanning med dette feltet, vært med å iverksette og har driftet mye av kompetansearbeidet som skjer i Osloskolen. Hun har i de tidligere år hatt et hovedansvar for å følge opp og drifte programmet «Unge og Rus», slik at skolene kunne ta dette i bruk. Etter programmets nedleggelse, har hun jobbet med andre strategier på feltet, og deriblant med veilederen for rusforebyggende arbeid. Larsen vil representere både et overordnet nivå, men også praksis og teoretisk nivå med kunnskap om ulike elementer for å iverksette rusforebyggende arbeid i skolen.

Flere av informantene arbeider i KoRus, og av den grunn vil det være greit å nevne kort hva denne institusjonens sentrale oppgave dreier seg om. KoRus er finansiert gjennom tilskudd fra Helsedirektoratet, og arbeider aktivt med å spre oppdatert kunnskap fra rusfeltet. De bistår kommuner i hele landet med kompetanse, utvikling, og tiltak for å sikre statlige satsinger på rusfeltet (Kompetansesenter-Rus, 2020).

Ut ifra dette ser vi at informantene representerer ulike nivå av faglig plassering. Grovt inndelt representerer informantene et pedagogisk nivå, praksis-faglig plassering samt direktoratsnivå/overordnet nivå med fokus på tilrettelegging. Informantene kommer fra ulike profesjonsfelt, og det gjenspeiler ulike nivå av dybdekunnskap på temaet. Enkelte vil ha mer inngående kunnskap om det som inngår i skolens rammer og de praktisk-pedagogiske forutsetningene for å drive rusforebyggende arbeid med skolen som arena. Andre har kunnskapsnivå rettet mot hvilke overordnede kriterier som skal til for å igangsette ulike prosesser slik som samarbeid, for å legge til rette for at rusforebygging blir et fokus, på et mer nasjonalt/statlig nivå. I sum utfyller disse informantenes profesjonsfelt av ulike områder av temaet, som er av interesse og relevant for oppgavens helhet.

4.2 Analyseprosessen

For å analysere og bearbeide datamaterialet mitt, har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse. I en tematisk analyse ser en etter temaene i dataene, hvorav temaene blir en måte å gruppere data på. Utgangspunktet er å observere viktige fellestrekk. Sentralt i en tematisk analyse er å gruppere enkeltdeler av datamaterialet, inn i mer generelle kategorier eller *temaer*. Disse skal til sammen svare på forskningsspørsmålet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Johannesen et al. støtter seg til Braun & Clarke (2006), som legger føringer for fire viktige steg eller faser i en tematisk analyse: 1) Forberedelse, 2) Koding, 3) Kategorisering og til sist 4) Rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282). Det første steget om *forberedelse*, dreier seg om å skaffe oversikt over datamaterialet. Etter å ha intervjuet alle informantene til studien og transkribert intervjuene, begynte jeg å lese gjennom hele datamaterialet flere ganger. Etter å ha lest nøye gjennom datamaterialet, var det enkelte temaer som pekte seg ut. Deretter noterte jeg meg ned temaene som markerte seg, som førte til neste steg; koding. *Koding* av datamaterialet går ut på at vi anvender begreper som representerer meningsinnholdet i teksten (Thaagard, 2013). Etter å ha lest grundig igjennom hele datamaterialet, fremgikk det enkelte poenger som kunne uttrykke meningsinnholdet og som vi videre skal se identifiserte hovedtemaene. Eksempler på koder fra mitt datamateriale var «læringsmiljø», «holdnings- og refleksjonsarbeid», «kunnskapsformidling», «lærerens metodefrihet» «læreplanverket» og «effekt». Dette resulterte i følgende hovedtemaer for *kategorisering*: implementeringsstrategier, nasjonale føringer og effektevaluering. Disse hovedtemaene var

med på å strukturere og forme oppgaven, som følgelig var til gjenstand for neste steg; *rapportering* og henholdsvis analysering av datamaterialet. Rapporteringen av de kodede og kategoriserte hovedtendensene i datamaterialet tar sted i kapittel 5, hvor det empiriske materialet blir presentert, tolket og drøftet gjennom sosiologisk analyse.

4.3 Etiske betraktninger

Etikk og forskning henger nøye sammen, og informerer forskeren om hvilke etiske dilemmaer en må ta høyde for. De nasjonale forskningsetiske komiteene for forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) gir systematiske retningslinjer og kunnskap innenfor forskningsetiske normer. Sentrale retningslinjer for forskningsetikk legger vekt på vitenskapsmoral med fokus på «verdier, normer og institusjonelle ordninger», som skal legge føringer for vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016, s. 5). De fundamentale kriteriene for forskningsetikk retter seg mot at en skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette er tett knyttet opp til individets ukrenkelighet, som tar sikte på å ta hensyn til den personlige integriteten. Dette skal herunder sikre både frihet og selvbestemmelse, privatliv og familieliv, samt beskytte mot andre negative konsekvenser for dem som deltar i forskningen. For å ivareta kriteriene med hensyn til de etiske retningslinjene for forskningsprosjektet, har jeg tatt utgangspunkt i B) Hensyn til personer, og herunder punkt 7 om *ansvaret for å informere*, punkt 8 om *samtykke og informasjonsplikt* og punkt 9 om *konfidensialitet* som er etiske retningslinjer utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene for forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016).

4.4 Ansvar for å informere, samtykke, informasjonsplikt og konfidensialitet

Gjennomføringen av kvalitative intervjuer viser til viktigheten av etiske retningslinjer som ansvaret for å informere, samtykke og informasjonsplikt samt konfidensialitet for de som deltar i mitt forskningsprosjekt. Disse kriteriene står sentralt forankret i de etiske retningslinjene, og vil være av særlig relevans for dette forskningsprosjektet. Ansvaret for å informere dreier seg om forskerens plikt til å informere forskningsdeltakerne på en tilstrekkelig, oversiktlig og forståelig måte. Det var dermed vesentlig å få frem prosjektets sentrale formål i informasjonsskrivet. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet på

forhånd, hvor det stod beskrevet selve hensikten bak forskningsprosjektet og konsekvenser av å delta i intervjuet.

Samtykke og informasjonsplikt retter seg mot begrepet om *informert samtykke*. Dette betyr at forskeren må informere og innhente samtykke fra de som deltar i forskningen, når personopplysninger skal behandles.

At samtykket *informert* betyr at det skal være gitt tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål i sin helhetlige form, noe som også innebærer informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 14-15). I lys av dette ble det som nevnt tidligere sendt informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene i forkant av intervjuene. Her fikk informantene all informasjon om prosjektets formål, metode og etiske retningslinjer.

Samtykke må følgelig være *fritt*, noe som innebærer at en må til enhver tid unngå noen form for ytre press eller begrensning av informantens handlefrihet. Slikt press kan eksempelvis komme fra forskerens nærvær, ved belønning eller betaling av informanter noe som i sin tur kan påvirke både informantenes svar, men også deres motiv for deltakelse i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 14-15). Informantene i dette prosjektet deltok på sine egne premisser og selvbestemmelse, og ingen belønning ble gitt i noen form.

Det stilles til sist krav om at samtykket må være *uttrykkelig*, som retter seg mot at informantene har fått formidlet klart og tydelig hva deres deltakelse i prosjektet faktisk innebærer (NESH, 2016, s. 15). Som nevnt tidligere ble dette kravet tilfredsstilt da informantene fikk tilsendt informasjonsskriv om etiske retningslinjer for studien, hvor det ble informert om deres rett til når som helst å kunne avstå fra prosjektet uten at dette vil ha noen negative konsekvenser. Dette var også noe jeg var påpasselig med å understreke i intervjuets innledende fase, før jeg satt i gang med spørsmålene. I tillegg ble informantene informert om at det transkriberte intervjuet kunne bli tilsendt til dem, hvis dette var ønskelig. Dette var som nevnt aktuelt for enkelte av informantene, i sammenheng med en ytterligere vurdering ved samtykke til å la sitt faktiske navn fremgå. Samtlige av informantene signerte feltet for informert samtykke.

Punkt 9 om konfidensialitet retter seg mot en hovedregel som tilsier at den innsamlede informasjonen om personlige forhold, skal behandles konfidensielt og fortrolig. Dette betyr at en vanligvis skal behandle personopplysninger på en slik måte at informantene ikke kan bli identifisert, og herunder anonymiseres formidling og publisering av forskningsmaterialet

(NESH, 2016, s. 16). I kraft av informantenes faglige ekspertise og posisjon på oppgavens felt, var det særlig ønskelig å kunne referere til informantene ved navn. Dette var i tillegg for å styrke oppgavens faglige fundament, og forskningsmaterialets legitimitet ovenfor oppgaven som helhet. For at dette skulle harmonere med kravet om konfidensialitet, utarbeidet jeg i tillegg et eget punkt for signering av samtykke til å anvende informantenes faktiske navn. Som nevnt, var dette noe samtlige av informantene ga tillatelse til, med forbehold om punktet som fremgår i kravet til informert samtykke. Samtykke ved tillatelse til å benytte informantenes respektive navn var noe de til enhver tid kunne trekke sin beslutning om. I tillegg vil det være viktig å ta hensyn til ekspertenes faglige integritet, ved tillatelse til å anvende informantenes faktiske navn.

I tillegg stilles det krav til tilråding fra et personvernombud ved behandling av personopplysninger, som er forankret i personopplysningsloven (NESH, 2016, s. 14). Meldeskjema for dette prosjektet ble sendt inn 30.05.2020 og godkjent ved vurdering fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) 03.06.2020. (Vedlegg 1.)

4.5 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes opp til forskningens pålitelighet (Thaagard, 2013). Begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet om hvorvidt en annen forsker som benytter seg av de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. (ibid, s. 202). Imidlertid vil kvalitative intervju som metode for en studie med den hensikt å avdekke individers opplevelser, meninger eller holdninger til et tema gjøre det utfordrende å få nøyaktig samme resultat, hvis studien gjentas av andre forskere. Dette har naturlig sammenheng med at informantenes dagsform og opplevelser i øyeblikkets tidsrom, kan endres fra en dag til en annen. I tillegg vil spørsmålet om konsistens være svært utfordrende innenfor kvalitativ forskning. Forskeren ikke vil kunne opptre på samme måte hver gang og slikt oppnå de samme resultatene. Forskeren vil på den andre siden kunne dra fordel av å opptre og reagere ulikt, fra en deltaker til en annen. På denne måten vil forskeren unngå å gå glipp av verdifull informasjon, da en mekanisk opptreden vil kunne resultere i at informasjon vil gå tapt (ibid, s. 203).

I stedet for å vurdere om studien vil føre til samme resultat dersom den blir gjennomført av andre, oppnås kvalitativ pålitelighet gjennom en detaljert beskrivelse og redegjørelse for hvordan datainnsamlingen og gjennomføringen av studien har foregått (Tracy, 2010). Med

hensyn til dette vil det ifølge Tracy (2010) være særlig viktig at forskningen er gjennomiktig («transparent»), noe som betyr at forskeren tydelig redegjør for hvordan datainnsamlingen og gjennomføringen av studien har foregått (ibid, s. 841). I tillegg må forskeren fremlegge en detaljert beskrivelse av analysemetoder og prosessen rundt sortering og organisering av dataene (ibid). Fremgangsmåten for tolkning av datamaterialet har blitt redegjort for i dette kapittelet. Her ble det vist til både hvordan dataene har blitt gjennomført, men også kategorisert i en tematisk analyse.

Ifølge Tracy (2010) kan forskeren med fordel styrke studiens pålitelighet med å *vis*e i stedet for å fortelle for å illustrere datas kompleksitet. Dette betyr at studien gir nok detaljer slik at leseren kan komme til sin egen konklusjon om scenen (Tracy, 2010). I presentasjon av datamaterialets funn og analysen skal vi se at enkelte sitat fra intervjuet fremkommer. Dette gir leseren en direkte adgang til deler av råmaterialet. I tillegg handler pålitelighet om å ta noen valg vedrørende hvilke deler av datamaterialet som skal vises (ibid). I avgjørelsene for valg av datamaterialets deler, har jeg fokusert på å trekke frem informantenes vurderinger i forhold til forskjeller og fellestrekk. Dette er for å få mest ut av datamaterialet, men også for å åpne opp muligheter for å fremme temaets totalitet.

Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for og beskrive så nærliggende detaljert som mulig, slik at leseren får et innblikk i datainnsamlingens ulike prosesser. I tillegg vil reliabiliteten kunne styrkes ved at flere forskere deltar og samarbeider om prosjektet, for å åpne opp for diskusjoner og beslutninger som tar sted i forskningsprosessen (Thaagard, 2013). Det har derfor vært fordelaktig å ha veiledere som går kritisk igjennom for å vurdere og evaluere ulike beslutninger, i sammenheng med hvordan jeg anvender og videreutvikler den innhentede informasjonen fra felten. I tillegg har jeg som tidligere nevnt valgt et semistrukturert intervju, som åpner opp muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål der det er relevant. Kommunikasjonen mellom meg som intervjuer og informantene har falt seg i større grad naturlig, ved valget av et semistrukturert intervju. Dette ser jeg på som en styrke både for å unngå å opptre mekanisk, men jeg har også fått mulighet til å innhente ytterligere informasjon fra informantenes svar rundt temaet.

4.6 Validitet

Validitet refererer til studiens gyldighet (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning dreier dette seg om de tolkningene som forskeren har gjort, faktisk representerer den virkelighet eller det fenomenet en studerer (ibid, s. 193). Validitet vil ifølge Silverman (2011), referert i Thagaard (2013) på samme måte som reliabilitet kunne styrkes ved at den er transparent eller gjennomsiktig (ibid, s. 205). Det som gjelder for validitetens gjennomsiktighet er rettet mot at forskeren må særlig være oppmerksom på å redegjøre for fortolkninger med henhold til analysen, og selve grunnlaget for de konklusjoner en kommer frem til her (ibid).

Vurdering i sammenheng med resultatene av studiens representativitet til virkeligheten kan knyttes til påvirkning av forskerens egen posisjon, i forhold til det miljøet som studeres (Thagaard, 2013). En kan dermed trekke et skille mellom om forskeren har kjennskap til og er innenfor miljøet, eller om forskeren er utenforstående. At forskeren har kjennskap til miljøet og det fenomenet som studeres, kan være både en styrke og en begrensning. Begrensninger ved kjennskap til miljøet, kan være knyttet til at en på forhånd har dannet seg meninger eller oppfatninger av det fenomenet man studerer. På denne måten kan forskeren overse det som skiller seg fra egne erfaringer, og i mindre grad være oppmerksom på nyansene i de situasjonene av det som studeres (Thagaard, 2013, s. 206).

Jeg har ikke tilknytning til det miljøet jeg studerer i den forstand at jeg selv har jobbet med forebyggende arbeid, men jeg, som de fleste andre har vært elev i både grunnskolen og videregående skole. Derfor har jeg kjennskap til og enkelte refleksjoner til hvordan fenomenet jeg studerer foregår ute i den aktive felten. Med dette i betraktning kan jeg selv se tilbake på hvordan det var å være elev i grunnskolen, og når rus var tema for undervisningen. Jeg kan minnes at dette ikke opplevdes som en prioritert del av det ellers obligatoriske undervisningsopplegget, og sitter igjen med erfaringer og enkelte refleksjoner fra tiden som grunnskoleelev, med det temaet jeg nå studerer. Når veien gikk videre til videregående skole og politiet kom inn for å formidle om rus, kan jeg huske at dette var noe som opplevdes både blant meg selv og mine jevnaldrende som en form for skremselspropaganda, hvor fokuset lå sterkt på å informere om metoder politiet jobber på for å avsløre ulovlig bruk av rusmidler. Basert på mine egne erfaringer i forhold til dette, vil det kunne sees på som en slags forhåndsdømming av det fenomenet jeg studerer. Med hensyn til å vurdere validiteten av dette, har det vært viktig for meg å reflektere rundt det slik at jeg ikke lar min egen erfaring gå

ut over de tolkninger jeg foretar meg av datamaterialet. Jeg har vært fokusert på å tolke materialet i sin rene form samtidig som jeg har forholdt meg til oppdatert forskning på feltet. Dette hensynet har gjort meg ytterligere oppmerksom på viktigheten av å ikke foreta meg erfaringsbaserte og personlige slutninger, i tolkningen av det innsamlede datamaterialet. I tillegg har det som nevnt tidligere vært viktig for meg å bevare informantenes faglige integritet både for oppgavens styrke, men også på bakgrunn av informantenes samtykke til å anvende deres faktiske navn.

På den andre siden vil tilknytning til det miljøet og fenomenet som studeres være fordelaktig, i sammenheng med økt forståelse og erfaring. Forskeren kan i ytterligere grad forstå informantenes meninger eller holdninger, som kan bidra til å bekrefte den forståelsen som utvikles. Min egen tilknytning til skolesystemet vil i lys av dette generelt sett kunne bidra til å forstå temaet ute i den aktive felten, hvor fenomenet eller miljøet faktisk tar sted. Hvis forskeren derimot ikke har noen tilknytning eller kjennskap til miljøet som studeres, vil det kunne være utfordrende å forstå deltakerens verden, fortellinger og budskap (Thaagard, 2013, s. 207).

Å validere er også å kontrollere og stille spørsmål, hvor forskeren bør foreta seg kontinuerlige kontroller av funnenes pålitelighet (Brinkmann & Kvale, 2017). I sammenheng med intervjuene oppstod det enkelte tilfeller hvor informantene ikke kunne svare utdypende på enkelte av spørsmålene som ble stilt. Her var jeg opptatt av å sjekke validiteten med hensyn til om informantens svar var et resultat av enten bevisst eller ubevisst forsøk på å tilsløre. Kritikkk rettet mot validiteten til forskningsintervjuene er vanlig, fordi informantene kan gi usann informasjon (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 279-281). I mitt tilfelle ble det dog et spørsmål om informanten ikke kunne svare på spørsmålet i kraft av deres faglige posisjon, eller om informanten faktisk ikke kunne uttale seg på bakgrunn av begrenset kunnskap eller innsikt på enkelte av temaets områder. Det viste seg på dette punktet at informanten har jobbet med temaet på et mer overordnet nivå, og kunne derfor naturlig ikke uttale seg om temaet når det i større grad ble mer inngående. Det var viktig å ta høyde for dette med hensyn til å skape meg et korrekt bilde av informantens formidlinger, og intervjuet som helhet. Det kan tenkes at utvalgets bredde har gjenspeilt seg i variasjon av dybdekunnskap på enkelte områder av temaet, hvor de i sum har formidlet noe om temaet på sine individuelle kompetanseområder.

Betydningen av deltakernes beskrivelser eller vurderinger av temaet som studeres, vil i tillegg være viktig i forhold til grunnlaget for å vurdere tolkningens validitet (Thaagard, 2013). Hovedfokuset for tolkning av datamaterialet ligger i å belyse fagpersonenes vurderinger, og ikke fortolke årsaker til deres synspunkter og meninger om temaet. Det er også verdt å bemerke seg at dette er en kvalitativ metodisk studie med et smalt datamateriale. Oppgavens omfavn av datamateriale og informanter betyr at jeg ikke vil kunne generalisere funnene mine. Dette er heller ikke noe som har vært målet med studien. Formålet med denne oppgaven er som kjent å bidra til økt forståelse for hvilke forutsetninger skolen har i det rusforebyggende arbeidet, i sammenheng foreliggende muligheter og utfordringer. Videre vil validiteten kunne styrkes når lignende undersøkelser kan bygge opp under og sammenlignes med egne funn (Thaagard, 2013, s. 208). Flere av funnene i datamaterialet kan sees i sammenheng med lignende studier, og studier som er gjort på blant annet effekt av primærforebyggende arbeid som vi har sett i kapittel 1.3 om tidligere forskning. Videre i oppgaven skal vi se at det i tillegg er flere studier som kan være med på å validere funnene.

Oppsummert dreier både validitet og reliabilitet i kvalitative studier seg om å foreta seg nøye beskrivelser om forskningens fremgangsmåte, og dets ulike prosesser. Det har jeg gjennom dette kapittelet forsøkt å gjøre så innlysende som mulig.

4.7 Ytterligere refleksjoner

En ytterligere refleksjon har vært om styrker og svakheter ved bruk av informantens faktiske navn, særlig med tanke på tolkning av datamaterialet. På den ene siden vil bruk av informantens faktiske navn være positivt for oppgavens faglige tyngde, i lys av informantens faglige posisjon og kunnskap på feltet. Dette gir oppgaven en større faglig legitimitet. På den andre siden vil bruk av navn gjøre det vanskeligere for meg å eventuelt kritisere informasjonen. For det første vil dette være på grunnlag av min egen posisjon som masterstudent, i forhold til å si imot fagpersoner på feltet. Varsomheten med å ivareta integriteten til informantene som har blitt intervjuet vil være vesentlig både under selve intervjuet, men kanskje særlig i etterkant av intervjuet når resultatene skal presenteres og fortolkes. Det kan tenkes at en styrke ved å anvende informantens faktiske navn, ligger i at en er ekstra påpasselig med å få frem det som faktisk blir sagt og forstå innholdet. Det har derfor vært viktig å gå inn i datamaterialet med et mål om å få frem nyansene i informantens

vurderinger. I tillegg har en refleksjon vært hvordan intervju spørsmålene ble formulert. I ettertid har jeg innsett at enkelte av disse kunne oppfattes som noe påståelig. Informantene har likevel virket upåvirket av dette, og gitt nyanserte svar på temaets ulike områder.

5 Empiri og analyse: hva påvirker det rusforebyggende arbeidet i skolen, i lys av muligheter og utfordringer?

I dette kapittelet vil de empiriske funnene av studien presenteres. I det følgende vil jeg presentere informantenes beskrivelser og ulike vurderinger av skolen som en arena for rusforebyggende arbeid. Hovedtendensene i datamaterialet vil bli samlet gjennom en tematisk analyse. Det overordnede fokuset vil ligge i å skaffe økt forståelse for hvilke faktorer som påvirker det rusforebyggende arbeidet i skolen, i lys av muligheter og utfordringer. Temaene som fremstod sentralt i datamaterialet, og som vil bli gjennomgått systematisk er følgende: implementeringsstrategier, betydningen av nasjonale føringer og effektevaluering. Disse elementene av temaet vil derfor bli systematisk gjennomgått og drøftet i de videre underkapitlene.

5.1 Tematisk presentasjon av informantenes vurderinger og beskrivelser

Det vil bli gjennomgått samtlige av informantenes uttalelser, gjennom å ta for meg de mest sentrale elementene de har trukket frem angående rusforebyggende arbeid i skolen. Temaene vil dermed organisere resultatdelen av datamaterialets sentrale funn, i lys av de overnevnte temaene. Informantenes uttalelser vil bli samlet med utgangspunkt i hovedtendensene, og bli drøftet opp mot sosiologisk teori. Et sentralt element innenfor implementeringsstrategier er rettet mot kommunikasjon. Kommunikasjon som et nøkkelverktøy for å drive godt og hensiktsmessig forebyggende arbeid, var et fokusområde som fremstod som sentralt i informantenes vurderinger. Den innholdsmessige formidlingens tilnæringsmåte i relasjon til elevene, vil bli drøftet opp mot Meads teorier om symbolsk interaksjonisme for å forstå prinsipper for relevant kunnskapsformidling. For å få økt innsikt i rusforebyggingens tematiske innhold rettet mot et fokus på holdnings- og refleksjonsarbeid, vil jeg anvende Bourdieus begreper om sosiale felt, sosiale rom, kapital og habitus i et sammenhengende perspektiv. Dette vil koples opp til hvordan rusmiljøer kan utvikle seg, gjennom aktørers behov for sosial tilhørighet. I tillegg vil jeg drøfte Bourdieus habitusbegrep i sammenheng med informantenes vurderinger av foreldre som en ressurs i det rusforebyggende arbeidet i skolen. Ved temaet nasjonale føringer knyttes dette opp til informantenes vurderinger i

sammenheng med spesifikke rusforebyggende programmer, lærerens metodefrihet, samarbeid med andre faginstanser og læreplanverket. Temaet om effektevaluering vil bli drøftet opp mot vitenskapelige kriterier, for å få økt forståelse angående diskursene som tidligere oppsto rundt måling av effekt av rusforebyggende tiltak. Informantenes direkte uttalelser fra intervjuet er gjengitt i *kursiv*.

5.2 Implementeringsstrategier

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvilke implementeringsstrategier informantene vektlegger. Dette betyr at hovedfokuset er på iverksettelse og gjennomføring av det rusforebyggende arbeidet i skolen. Det vil først og fremst bli gjennomgått hvilke fokusområder for innhold i undervisningen av det rusforebyggende arbeidet informantene vektlegger når rus er tema for undervisningen, samt hvordan de mener det i sin helhet bør være nedfelt i skolens rammer. Formidlingens tilnæringsmåte i det rusforebyggende arbeidet vil bli drøftet i lys av symbolsk interaksjonisme. I tillegg vil Bourdieus teorier om habitus, kapital og sosiale felt og sosiale rom vil anvendes for å forklare hvordan rusrelatert atferd og rusmiljøer kan oppstå. Til sist i dette kapittelet vil det redegjøres for hvordan informantene vurderer betydningen av foreldre som en ressurs i det forebyggende arbeidet.

Integrert del av skolens rammeverk

Samtlige av informantene argumenterer i intervjuet for at det rusforebyggende arbeidet bør være en integrert del av skolens helhetlige rammeverk. Fokusområdet bør ifølge informantene innrette seg mot både faglige, men også det sosiale aspekt. I dette tillegges det vekt på at rusforebyggende arbeid ikke bør være gjensidig utelukkende fra andre sammenhenger av problemområder. Samtidig vurderer informantene det som viktig at temaet profesjonaliseres, slik at satsningen på det rusforebyggende arbeidet ikke blir usynliggjort i det helhetlige perspektivet.

I intervjuet vektlegger Schancke at det forebyggende arbeidet bør være nedfelt i en helhetlig del av skolens rammer, og at skolene bør ha en plan for det forebyggende og helsefremmende arbeidet:

«Jeg tenker at hvis det er nedfelt i en helhetlig plan eller ramme, da er det også en forpliktelse til at man faktisk tenker rundt de spørsmålene. Så per nå er det vel det nye livsmestringsfaget som kanskje ligger nærmest, og tenker at det kanskje er en tematikk som inngår i det.»

Schancke understreker i intervjuet viktigheten av at dette nye faget blir gjennomført på en systematisk måte, men tenker at det får være opp til skolene å velge selve innholdsmateriellet for gjennomføring.

I intervjuet peker Nordahl på læringsmiljøet som en vesentlig faktor i det rusforebyggende arbeidet, og mener at en kan drive godt rusforebyggende arbeid ved å sette fokus på både det faglige og sosiale nivået hos elevene. Videre understreker Nordahl at det bør være skolen og lærere som gjennomfører arbeidet, og at det er en *«integrert del»* ved denne praksisen. Han peker på at det må være nedfelt i skolens rammer på en helhetlig måte, og mener at en ikke kan ha et forebyggende arbeid for alle problemområder:

(...) Du må se på det som en mye mer helhet, som å betraktes som arbeid med skolens læringsmiljø, utvikle elevers sosiale kompetanse, sosiale ferdigheter og identitet.. Utvikle denne aktøren da som for eksempel er i stand til å si «nei». Hvis vi klarer å se disse i sammenheng her, da kan vi lykkes godt.»

På spørsmål om hvordan det rusforebyggende arbeidet i skolen bør gjennomføres føyer Odden seg til Schancke og Nordahls argumenter her, og mener veien å gå med fordel er å se helheten av det som omhandler mennesket, se sammenheng mellom *«fag og sosial læring»*, med *«medvirkning, inkludering, tilhørighet, positiv identitetsutvikling og så videre.»*

Holdningsskapende arbeid

I intervjuet peker Odden på at det er flere faktorer som kan påvirke skolens holdningsskapende arbeid. Eksempelvis trekker hun frem den nye rusreformen som beveger seg fra straff til helsehjelp, og understreker samtidig her at en slik forskyvning vil være viktig. Problemet hun belyser i denne sammenheng, er at en slik ny lovendring vil for ungdom kunne oppfattes som legalisering. I det videre følger hun opp med det økende cannabisbruket, og påpeker at

«(...) det må jo sees i sammenheng med blant annet generelle holdninger i samfunnet».

Det holdningsskapende arbeidet kan altså skape noen utfordringer, sett i sammenheng med generelle holdninger i samfunnet. Dette kan knyttes til begreper som kulturell frisetting, globalisering og internasjonalisering. Globalisering og internasjonalisering er tett knyttet opp mot moderne teknologi, som gjør at vi kan snakke om informasjons- eller kommunikasjonssamfunnet. Moderne teknologi har stor innflytelse på samfunnsutviklingen, på flere områder (Frønes, 2006). Den kan blant annet være med på å forme identitet, og legger strukturelle føringer for det sosiale livets organisering gjennom eksempelvis kommunikasjonsmidler og medier. Vi kan altså snakke om globaliseringens kulturelle konsekvenser i lys av endringsprosesser for identitetsdannelse, i en tid med direkte tilgang til internett og massemedia. Dette gir derfor informasjonsflyt på flere planer. Ulike kulturer og livsstiler møter hverandre. Fra et sosialiseringsperspektiv, understreker dette viktigheten av behovet for refleksjon på flere områder (ibid). Thomas Ziehe argumenterer for *kulturell frisetting* gjennom at sosialiseringen i ungdomskulturer stadig tar mer over for utdanningen. I dette legger han til grunn at unge mennesker stadig henvender seg til hverandre, og mindre til tradisjonelle kulturelle aspekt. Ziehe tar fatt om begrepet kultur ved å inkludere sammenhengen mellom samfunnets materielle frembringelser, men også symbolene, identitetsmønstrene og meningstydningene hos individene (Ziehe & Stubenrauch, 2008, s. 24). Han argumenterer for at den tradisjonelle kulturen er ødelagt, hovedsakelig som et resultat av globalisering og internasjonalisering. Han skiller mellom to ulike samfunnstilstander, der den tradisjonelle kulturen (skjebnesamfunnet) tar sted før 1970, og løsrives følgelig etter 1970, i et samfunn som han betrakter som valgsamfunnet. Blant annet hevder han at det i tillegg har skjedd en endringsprosess gjennom eksempelvis orientering i livet og i dagligtalen, moraliteten knyttet til seksualitet og seksuell atferd og holdningen til autoritetspersoner. Den kulturelle frisettingen medfører et stort mulighetsrom; identitet arves ikke lengre, men kan utprøves og forandres (ibid, s. 30). Videre resulterer den kulturelle frisettingen i det han betrakter som totalitetens forestillinger, nemlig et mangfold av inntrykk gjennom oppfatninger av totaliteten av verdensbilder, identitetens totalitet og følgelig oppløses subjektets totalitet (ibid).

Den kulturelle frisettingen skaper et mangfold av kulturelle strømninger, som i sin tur kan true sosialiseringprosessen i moderniteten (Frønes, 2006; Ziehe & Stubenrauch, 2008). Dette betyr i så måte at de sosiale kontrollene, eller ulike autoritetspersoner kan få mindre betydning, for eksempel foreldre eller lærere. Kulturelle strømninger kan skape kontinuerlig

skiftende sosiale mønstre for aksept og normalisering; i dette tilfellet av rusmidler. Vi snakker altså om ytre og eksterne faktorer som i sum kan resultere i konkurrerende motkrefter, og kan derfor påvirke legitimiteten i et forebyggingsperspektiv. Vi har også sett tidligere i redegjørelsen i kapittel 2.2 om norske ungdoms rusbruk, at cannabis er det rusmiddelet som særlig har hatt et økende bruksmønster de siste årene (Bakken, 2019). Dette kan tenkes å henge sammen med kulturelle strømninger, politiske debatter og en økende tendens til legalisering i andre land som Canada eller enkelte delstater i USA (Kompetansesenter-Rus, 2019, s. 22-23). I tillegg er cannabis avkriminalisert og tillatt til medisinsk bruk i en rekke land (ibid). Vi kan se for oss dette som en kulturell bølge som har ført med seg økt aksept og normalisering blant unge mennesker. Fra vårt eget land har vi eksempelvis sett politiske legaliseringsdebatter og kampanjer for cannabis fra ungdomspartiet «Unge Venstre». Dette vil i klartekst være med å forstå at man ikke kontrollerer hele feltet, og makroorienterte faktorer kan henge sammen med hvilke forutsetninger man har for det holdningsskapende arbeidet. Dette problematiserer det forebyggende arbeidet, fordi det blir vanskelig å orientere seg om alle ytre faktorer. Samtidig kan det skape en bevissthet rundt at det holdningsskapende arbeidets legitimitet må være forankret, eller ta høyde for generelle tendenser i samfunnsutviklingen. Det er verdt å merke seg at holdningsendringer blant ungdom også kan gå i motsatt retning. I kapittel 2.2 har vi eksempelvis sett at stadig flere ungdommer tar avstand fra tobakksrøyk. Holdningsendringer kan derfor ta ulike retninger, som gir både muligheter og utfordringer i det rusforebyggende arbeidet i skolen.

Med utgangspunkt i ytre faktorer som kan påvirke og utfordre legitimiteten til det rusforebyggende arbeidet i skolen, argumenterer Schancke i intervjuet for at forebyggingen må rette seg mot å skaffe refleksjoner hos elevene om skadevirkningene eksempelvis en liberal ruspolitikk kan ha. I tillegg poengterer Schancke at det rusforebyggende arbeidets legitimitet dreier seg om en balansegang, at det som representerer rusmidlenes positive faktorer må være sammenfattet med skadevirkningene:

«(...) i et internasjonalt perspektiv så er det jo de samfunnene som har mest liberale normer som stort sett sliter mest med sykdom og skadekonto. (...) i tillegg til den kunnskapen om rusmidler ved skadekonto og skadevirkning må det selvsagt og veies opp mot den søte siden. At man snakker om det her på en fornuftig måte. Men det å få forståelse for at en restriktiv alkohol- og ruspolitikk er en bra ramme, det krever jo en jobb. Det er jo ikke slik at en 12-åring forstår at vinmonopolets høye priser og lite tilgjengelighet er fornuftig, tvert imot så

virker det jo kanskje rart.»

Gjennomgående i informantenes vurderinger er at det rusforebyggende arbeidet må sees ut ifra et samfunnsperspektiv, med fokus på konsekvenser et forhøyet totalforbruk av rusmidler vil medføre for hele befolkningen og samfunnet for øvrig. Flere av informantene har poengtert ressurser samfunnet må bistå med for individer som har havnet i ulike former for rusproblemer, og at dette er en problematikk som vil påvirke samfunnet som et fellesskap.

Kommunikasjonens betydning i lys av symbolsk interaksjonisme

Innholdsmessig i den teoretiske delen av det forebyggende arbeidet, mener Schancke i intervjuet at det er viktig å formidle temaet på en relevant og saklig måte, gjennom å ha en *«(...) nøktern og saklig formidling og diskusjon, samtaler med elevene, gjerne med foreldrene også rundt de spørsmålene.»* Han understreker viktigheten av å ikke drive med *«feilinformasjon»* eller med *«skremselspropaganda»*. Schancke tenker også det er vesentlig å formidle noe om skadekontoen rusmidler kan ha ved både helsemessige årsaker, men også ressurser samfunnet bruker for å eksempelvis *«lappe sammen folk som har drukket for mye»* på akuttmottak i helgene.

I intervjuet refererer Henriksen til en tidligere og populær trend på feltet, som dreide seg om å innhente tidligere tungt belastede narkomane inn i klasserommet for å fortelle om sin historie relatert til rus. Henriksen understreker at en bør unngå å drive slikt forebyggende arbeid, som retter fokuset mot noe som ligger i en fjern fremtid for elevene. Han mener at en må holde formidlingen til noe som elevene kan relatere seg til.

Med utgangspunkt i informantenes argumentasjoner som retter seg mot å holde det rusforebyggende arbeidet relevant for målgruppen, samt det å skape hensiktsmessig forebygging kan dette sees i sammenheng med Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Herunder vil en kunne trekke faktorer i det rusforebyggende arbeidet til hans kjerneelement om å skape mening gjennom definisjon av situasjonen. Definisjonen av situasjonen påvirker individuell handling, og hva slags meningsdannelse som oppstår i kraft av situasjonen (Mead, 1998). Som vi har sett omfatter dette hvordan en tolker en situasjon, informasjon eller formidling av kommunikasjon.

Dette kan i rusforebyggende arbeid dreie seg eksempelvis om å forstå hvilke oppfatninger om rus som legges til grunn hos ungdommene/elevne i skolen, for å kunne optimalisere forebyggingsarbeidet ved å danne kritiske refleksjoner til nåværende oppfatning. Det kan tenkes å være vesentlig å forebygge, eller redusere eventuelle ulike situasjonsdefinisjoner i rusforebyggende arbeid. Et eksempel kan dreie seg om å unngå overdrivelser. Å formidle et budskap ved å eksempelvis hevde at en ikke har noen form for kontroll over egen atferd ved bruk av rusmidler, kan redusere tilliten til ungdommene som mottaker av formidlingen;

«Utsagnet er i strid med det ungdommene stadig får høre, nemlig at folk oftest er godt fornøyd med sin egen rusatferd, selv om de ofte er kritiske mot *andres*» (Fekjær, 2016, s. 336).

Det vil altså være vesentlig at de rusforebyggende tiltakene i formidlingsprosessen, har en forankring i den virkelighetsoppfatningen som unge faktisk har. En tankegang om at en ikke vet hva en gjør i ruspåvirket tilstand kan ikke bare virke avskrekkende i ungdoms oppfatninger, men i tillegg oppfattes som en unnskyldning for uønskede handlinger (Fekjær, 2016, s. 336). Slike formidlingsstrategier kan virke imot sin hensikt, og det er viktig å være klar over disse når en kommuniserer om temaet rus til ungdom som målgruppe, med hensyn til å opprettholde tillit til det som blir formidlet. Læreren som i dette tilfellet kan betraktes som «den generaliserte andre» (Mead, 1998) vil med evne til å påvirke elevens holdninger til rus med fordel oppnå dette ved å selv innta elevenes holdninger, for å skape felles forståelse gjennom å definere situasjonen.

I intervjuet understrekte Henriksen viktigheten av å ikke gjenta tidligere tiders forebyggingsstrategier, ved å hente inn tidligere tungt belastede rusmisbrukere. Dette kan sees i sammenheng Meads teori om symbolsk interaksjonisme, og individers grunnlag for å skape mening med det som blir formidlet gjennom at vi organiserer oss i nået. Basert på erfaring i sosialiseringprosessen, danner individet forståelse og mening i nået (Levin & Trost, 1996). Atferden kan følgelig være påvirket av sosialiseringprosessen som individet har erfart. Individet kan altså trekke assosiasjoner til nået basert på tidligere erfaring, men disse erfaringene er samtidig ikke determinerende for handling i nået (ibid). På denne måten bør formidlingen og informasjonen tilpasses til målgruppen; nemlig en yngre målgruppe. Følgelig vil dette skape mening og respons hvis en trekker på assosiasjoner som er basert på relevans for unges holdninger, tankesett og signifikante symboler.

Det anbefales eksempelvis å ha fokus på kortsiktige helserelaterte konsekvenser, til forskjell for langsiktige negative helsemessige konsekvenser. Bakgrunnen for dette ligger i en

tankegang om at det er lettere å påvirke ungdoms valg i et nåtids-perspektiv, til en kontrast om å påvirke valg med fokus på konsekvenser i en «fjern»-fremtid (Helsedirektoratet, 2012). Eksempelet til Henriksen ved å unngå å innhente tidligere narkomane inn det forebyggende arbeidet representerer erfaringsmessige utfordringer gjennom mange års utvikling, og vil være fjern fra ungdommers virkelighet. Derfor vil det være svært lite relaterbart for ungdommenes situasjon i et nå-perspektiv (Fekjær, 2016, s. 336). Forebyggende strategier rettet mot et fokus på kortsiktige konsekvenser av rusmidler, kan eksempelvis dreie seg om temaer som går under «økt risiko for ulykker, vold, seksuelle overgrep eller handlinger de angrep på i ettertid.» (Helsedirektoratet, 2012, s. 17).

Forståelsen av ruskulturens utvikling sett gjennom Bourdieus teorier

Nordahl argumenterer i intervjuet for at formidling gjennom å gi elevene kunnskap og informasjon om ulike rusmidler, mulig ikke vil være et sentralt punkt å vektlegge. Blant annet knytter han dette til at flere av spesifikke rusforebyggende programmer legger stor vekt på informasjon og kunnskap om rusmidlene, og mener at slike informasjonskampanjer vil være begrenset i sammenheng med forebyggingens hensikt. Når rusmidler er tilgjengelig, mener Nordahl at en må møte elevene med verdier og holdninger, og ikke kunnskap. Dette eksemplifiserer Nordahl følgende ved at:

«(...) grunnen til at noen fortsatt røyker for eksempel er jo ikke fordi at de mangler kunnskap om at det ikke er helt bra.. det er jo andre ting som gjør det. For at ungdom i dag de mangler ikke kunnskap om at det ikke er smart å ruse seg, det vet de noenlunde. Men er de inne i et miljø der rus er akseptert, da klarer de ikke å stå imot.»

Her peker Nordahl på at hva som blir status og verdi i et ungdomsmiljø, er en sentral faktor som kan danne ungdomsmiljø preget av rusmidler, og ikke mangel på kunnskap om det. Nordahl argumenterer for at verdier og status i ungdomsmiljø, kan veie tyngre enn selve konsekvensene av å eksperimentere med rusmidler.

I intervjuet er Bergers holdninger litt annerledes enn Nordahls. Hun argumenterer for at det innholdsmessige fokuset for det rusforebyggende arbeidet bør ligge i en kombinasjon av å formidle kunnskap, men også holdnings- og refleksjonsarbeid. Hun understreker samtidig at kunnskapsformidling om rusmidlenes funksjon og skadevirkninger ikke utelukkende vil endre holdninger eller atferd. Berger vurderer at fokuset bør rette seg mot et samfunnsperspektiv på

helsemessige konsekvenser, ved eksempelvis å få elever til å reflektere over hvorfor vi har det lovverket vi har. Dette mener hun særlig bør være knyttet opp mot alkohol, da det brukes av de fleste unge.

Flere av informantene vektlegger viktigheten av å rette fokuset mot holdnings- og refleksjonsarbeid, samt skape et positivt læringsmiljø både faglig og sosialt. Dette skal resultere i å skape en refleksiv aktør som er i stand til å ta kloke valg og kunne stå imot ytre press, eksempelvis være i stand til å si «nei» i situasjoner hvor rusmidler blir et valg. Status og verdi har blitt fremmet av informantene, som sentrale faktorer for sosiale prosesser som kan finne sted innad i et ungdomsmiljø. Det blir derfor et spørsmål om hva som er akseptert atferd, og etterstrebelen av det Bourdieu kaller for feltspesifikk kapital. Sosiale felt kan som tidligere sett forklare den sfæren eller arenaen individer befinner seg på, slik som eksempelvis skolen eller vennekretser, og hvilken feltspesifikk kapital som inngår i den gitte arenaen (Aakvaag, 2008). I enkelte miljøer kan rusmidler sees på som den feltspesifikke kapitalen, som kan være til gjenstand for intern struktur hos aktørene som befinner seg på feltet, eller i den gitte gruppen (Sandberg & Pedersen, 2006). Kapitalen kan sees på som et krav om rusatferd gjennom positive sanksjoner til bruken av rusmidler.

Tankegangen retter seg mot et ungdomssyn som går ut på at motivasjonen til eksperimentering med rusmidler, kan ha sammenheng med ønsket om å tildra seg, eller øke sin individuelle sosiale kapital. Ungdom kan se muligheten til å oppnå tilhørighet og innpass på et sosialt felt, gjennom den feltspesifikke kapitalen som krever rusrelatert atferd. Det kan altså eksempelvis dreie seg om et ønske om å oppnå en spesifikk type av sosial identitet, hvor ønsket om å bli assosiert med en gruppe av mennesker krever bruk av ulike rusmidler (Beraak, 1992). Det danner seg dermed et fellesskap, hvor aktører skaper solidaritet med hverandre gjennom avvikende handlinger. En finner avvikergrupper som ikke ønsker å assosiere seg selv med den allerede etablerte samfunnskulturen, som søker seg mot det som er annerledes og utenfor normalitetssamfunnet. Eksempelvis finner en at moderne bruk av stemnings- og bevissthetsforandrende stoffer (f.eks. hasj, marihuana, LSD og heroin) kan relateres til en ideologi i amerikansk popmusikk og massekultur (ibid). Beatgenerasjonen på 50-tallet er et eksempel på en slik avvikergruppe som ønsket å assosiere seg med en kultur utenfor normalsamfunnet, hvor illegale rusmidler var en del av det en kan betrakte som den feltspesifikke kapitalen. Det ble sett på som en identitet som kan assosieres med det å være «hip», gjennom å være annerledes og løsrive seg fra det ordinære samfunnets konvensjoner (ibid, s. 247).

Rusmidler kan derfor også representere en form for kulturell kapital i sammenheng med at eksempelvis hasj har forankring i en attraktiv motkultur som også er en del av musikk, økologisk mat, ulike ritualer og symboler (Pedersen, 2015). Aktørene som befinner seg i slike sosiale felt har derfor mulighet til å øke sin kulturelle kapital, gjennom å tilegne seg motkulturens særegne normer og verdier. Pedersen (2015) finner i sine empiriske studier at ritualer i slike marginaliserte miljøer ofte kan sanksjoneres ved feil atferd, hvis en ikke forholder seg til miljøets særskilte regler. Hvis regler fortsettes å brytes, kan aktørene risikere å bli ekskludert fra gruppen (ibid, s. 105). Vi kan derfor snakke om at den sosiale og kulturelle kapitalen som inngår i slike feltspesifikke miljøer, kan kroppsliggjøres gjennom habitus. Habitusen representerer kroppsliggjorte disposisjoner som tilegnes gjennom individers erfaringer (Joas & Knöbl, 2009), og opplevde sanksjoner kan derfor være med på å styrke eller skjerpe disse tilegnede disposisjonene. Sandberg og Pedersen (2006) argumenterer for at fraværet av kulturell kapital i det etablerte samfunnet kan forbindes med dårlige økonomiske oppvekstvilkår (Sandberg & Pedersen, 2006). Derfor kan det også dreie seg om hvilken posisjon innenfor det sosiale rom aktørene befinner seg i, og graden av aktørenes besittelse av både kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu, 1987). Den tilegnede kapitalen i det avvikende miljøet kan sees på som den eneste kapitalformen aktørene har evne til å oppnå (Sandberg & Pedersen, 2006). Utviklingen av en egenartet kultur i marginaliserte miljøer, og ønsket om å tilegne seg ulike former for kapital vil altså kunne være faktorer rundt årsakssammenhenger til at ungdommer eksperimenterer med rusmidler, og hvorfor unge forblir i slike miljøer.

Bourdieus analytiske begreper om menneskelig handling, kan altså være med på å forstå hvordan dannelsen av fellesskap og ruskulturer utvikler seg. Rusmidler er noe som kan definere oss som fellesskap og som ifølge Skinhøy (1993), referert i Henriksen & Sande (1995) kan beskrives som «forbrødringsritualer» (Henriksen & Sande, 1995, s. 52). Dette fellesskapet innebærer bestemte funksjoner, og rusen er her med på å danne en form for intim solidaritetsfølelse med bestemte normer og verdier mellom individene som tilhører den bestemte gruppen av fellesskapet. Bruken av rusmidler kan åpne opp for bekreftelse i positiv retning, da individer kan oppleve å bli verdsatt som menneske i det fellesskapet som oppstår hvor rus står sentralt. Opprettholdelse av det gitte fellesskapet kan videre resultere i avhengighet av rusmidler. Dette er på bakgrunn av at rusen blir en form for fast ritual som åpner opp og gir mulighet for å beholde selvrespekten, til tross for at en sakte men sikkert visner eller mislykkes som sosial person (ibid).

I intervjuene pekte flere av informantene også på viktigheten av et fokus rettet mot det psykososiale læringsmiljøet og det å tidligst mulig følge opp elever som allerede har utviklet et problem på ulike områder, eller elever som befinner seg i risikogruppen. Det retter et fokus på verdien av at lærere innehar kunnskap om ulike risikofaktorer, symptomer eller lignende. Dette vil åpne opp for læreres muligheter til å gripe inn i tilfeller der enkeltelever sliter, eller ved dannelsen av negative ungdomsmiljø. Læreren vil kunne ha en viktig rolle med å gripe inn før det er for sent og før aktørene allerede har utviklet og opparbeidet seg en feltspesifikk kapital som gjør det vanskelig å komme seg ut av det.

Foreldre som en ressurs i det forebyggende arbeidet

Samtlige av informantene vurderte foreldre som en vesentlig ressurs i det rusforebyggende arbeidet. Informantene legger her vekt på at et skole-hjem samarbeid kan skape viktige grunnprinsipper for å skape felles forståelse, verdier og holdninger. I tillegg konstaterer informantene at foreldre er en viktig del av unge menneskers identitetsutvikling, og at et skole-hjem samarbeid kan være avgjørende for å skape noen riktige og fornuftige diskusjoner rundt temaet.

Odden vurderer foreldresamarbeid som vesentlig i det rusforebyggende arbeidet:

«(...) foreldrene har kanskje den viktigste betydningen for hvordan elever evner å håndtere ulike livsaspekter, og også rus. Forelders holdninger er vel kanskje det som i større grad påvirker elevenes holdninger, enn skolens holdninger.»

Larsen anser skole-hjem samarbeid som en nødvendighet, og mener ungdom imiterer ofte foreldrenes *«(...) verdier, holdninger og standpunkt som de implementerer i større grad i voksen alder.»*

Henriksen poengterer viktigheten av å formidle noen viktige prinsipper for godt rusforebyggende arbeid ved å inkludere foreldrene for å skape ytterligere felles forståelse. Han argumenterer for at foreldresamarbeidet bør være *«(...) institusjonalisert på et bredt spekter av temaet, fra første klasse til i hvert fall videregående, kanskje lenger.»*

Nordahl vurderer foreldresamarbeid som en helt avgjørende ressurs i det rusforebyggende arbeidet, for identitetsutvikling og for evne til å reflektivt beslutte seg til et positivt sosialt

miljø. Samarbeidet mellom skole og hjem ansees av Nordahl som viktig for å skape et sikkerhetsnett rundt elevene. Nordahl konstaterer i tillegg at en ofte tar for gitt at elever klarer seg selv i de ulike nye sosiale prosessers overgang, fra ungdomsskole til videregående, og at forventinger til elevenes selvstendighet overvurderes som et resultat av at de blir eldre.

I intervjuet understreker Berger at det vil være viktig å gi kunnskap til foreldre om grensetting:

«(...) mange foreldre vet det er 18-års grense på alkohol, men de har liksom ikke nødvendigvis alltid inngående kunnskap til det at all forskning viser at ungdom som ikke får alkohol hjemme, eller som har rammer drikker mindre ute. Fordi mange foreldre tror jo at om de sender med dem litt alkohol på fest så drikker de i hvert fall ikke noe annet. Sånn vet vi jo gjennom forskningen at det slett ikke alltid er, og det er sånn kunnskap som er viktig at foreldrene får med seg tenker jeg.»

Foreldrenes grensesetting mot unges eksperimentering med rusmidler vil altså kunne ha betydning for det forebyggende arbeidet. Det vil være viktig for å skape felles rammer for retningslinjer, ved at foreldre eksempelvis unngår å kjøpe alkohol til barna sine før de lovmessig kan gjøre dette selv.

Informantenes vurderinger av foreldre som en viktig ressurs i den forstand at foreldre kan være den største påvirkeren til barns holdninger, kan sees i sammenheng med Bourdieus begrep om habitus. Familien, og særlig foreldre overfører en rekke disposisjoner til barnet som igjen blir internalisert, og er med på å forme den kognitive kapasiteten til barnet (Bourdieu, 2002). Primærsosialisering vil altså kunne sees på som barns grunnlag for de verdier og holdninger som legges til grunn, og i tillegg som et resultat av atferd og oppførsel. Familien og innflytelsesrike personer for barnet, vil dermed kunne være med på å forme identitet. Dette kan også sees i sammenheng med en studie av Willy Pedersen (2013), hvor resultatene tydet på at barn og ungdom kopierte foreldrenes drikkemønster. Dette innebar observasjoner der foreldrenes drikking var jevnlig, men små mengder hver gang. Her fant studien ut at barna påfølgende drakk på samme måte lenge etter de hadde flyttet hjemmefra og var kommet til en alder av 30 år. I tilfeller hvor barna opplevde at foreldrene drakk seg fulle, fant studien også paralleller til dette, ved barnas drikking i voksen alder. Studien antar også at dette har årsakssammenhenger ved en kombinasjon av felles gener og miljø (Pedersen, 2013, 2015). En imiterer eller modellerer altså ofte individuell atferd etter det en

observerer hos «signifikante andre», som Berger & Luckmann (2000) forstår som de individer som har ansvaret for andre individers sosialisering. Signifikante andre er viktige individer for å forme andre individers (barnas) identitet, og er sentrale formidlere for dannelsen av barnets objektive sosiale verden (Berger & Luckmann, 2000). Signifikante andre har som kjernekomponenter å formidle holdninger, normer og regler som omgir individet (Pedersen, 1993, s. 52).

Foreldres drikkevaner med utgangspunkt i informantenes vurderinger og som vi har sett også støttes av en empirisk studie av Pedersen (2013; 2015), vil på den ene siden kunne ansees som en begrensning i det forebyggende arbeidet. Dette er med utgangspunkt i at en viktig del av barns rusvaner er av foreldrenes vaner. Bourdieus begrep om habitus vil med utgangspunkt i dette kunne være vanskelig å anvende i sammenheng med å forklare hvordan sosial endring kan skje, i lys av disposisjonenes reproduserende kraft. Dette er også noe vi har sett i teorikapittelet, hvor det har blitt reiset noen kritiske innvendinger knyttet til habitus som en determinerende mekanisme (Frère, 2011). Vi har blant annet sett at Frère (2011) argumenterer for at Bourdieus habitusbegrep har underspilt kreativiteten og refleksiviteten i aktørers handlingsvalg ved begrepets strukturerende form (ibid). Likevel har vi sett at Bourdieu argumenterer for at habitusen er foranderlig, ved at de strukturerende mekanismene som omringer agentene gir rom for improvisasjon (Wacquant & Bourdieu, 1995). Av denne grunn kan det betraktes som at atferd og holdning ikke nødvendigvis er determinert til å innrette seg mot foreldrenes. Det vil derfor være mulig å forandre barnas vaner gjennom deres evne til å tillegge nye elementer i sin habitus.

Videre argumenterer Rune Jørgensen i sitt kapittel hvor han drøfter rundt problemer med sosialpolitiske tiltak i Lorentzen (1982), at forebyggende arbeid kan oppleves som et inngrep i det han betrakter som «privatlivets fred» (Jørgensen, 1982, s.106). I den kulturelle kretsen mennesker befinner seg i, vil den avgrenses til en privat sfære som særlig er forbundet med ønsket om at offentlig innblanding uteblir (ibid). Primærforebyggende arbeid som universell strategi rettet mot alle i en befolkningsgruppe, kan slik oppfattes som et inngrep i privatlivets fred. Jørgensen (1982) argumenterer for at motstand særlig forekommer i de «gode hjem» (ibid, s.106). Derfor inkluderes også de foreldrene som har gode holdninger til rusmidler, og mulig er av den oppfatning at de har evne til å håndtere både grensesetting og holdningsformidling til barna på egen hånd. Foreldres egne holdninger og drikkevaner vil på en måte kunne øke muligheter for et godt samarbeid med skolen, og derfor også et bedre rusforebyggingsarbeid. En innvendig er likevel at foreldrenes rolle i det rusforebyggende

arbeidet kan begrenses ved deres motstand, av den grunn at de kan oppfatte forebyggende tiltak som et inngrep på privatlivets fred.

Oppsummering

Som vi har sett kan legitim formidling av det rusforebyggende arbeidet ansees som avgjørende for å skape riktige refleksjoner. Vi har sett at det vil være vesentlig å forstå hvilke oppfatninger og holdninger som allerede ligger til grunn hos ungdom, for å kunne holde formidlingen relevant og legitim for deres foreliggende definisjon av situasjonen og samtidig holde det til et nå-perspektiv. Dette har vi drøftet ved hjelp av Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Fokus på kortsiktige konsekvenser er et eksempel som blir sett på som hensiktsmessig forebygging. Bourdieus begreper om individers sterke ønske om å tilegne seg kapital har bidratt til å skape forståelse for hvordan rusmiljøer kan utvikle seg. Her har vi sett at informantene mener at det å skape et godt læringsmiljø er en faktor som kan bidra til å unngå uheldige miljøer, og at læreren er i stand til å observere og gripe inn ved slike observasjoner. Foreldre som en ressurs i det rusforebyggende arbeidet, har informantene vurdert som svært viktig. Barn imiterer ofte forelders holdninger og atferd, noe vi har drøftet ved hjelp av Bourdieus teoretiske begrep om habitus samt en empirisk studie av Willy Pedersen (2013) som kan være med på å validere disse funnene. Skolen vil slikt kunne utgjøre en velfungerende arena for å skape felles forståelse for viktige grunnprinsipper for rusforebyggende arbeid, ved å inkludere foreldrene. På den andre siden har vi også tatt for oss hvordan skole-hjem samarbeidet kan virke begrensende, i sammenheng med at det kan oppleves som et inngrep i det som kan betraktes som «privatlivets fred».

5.3 Betydningen av nasjonale føringer

I det følgende vil det presenteres informantenes beskrivelser og vurderinger av nasjonale føringer og konkrete retningslinjer av det rusforebyggende arbeidet. Herunder følger betydningen av å implementere spesifikke rusforebyggende programmer i skolen. Disse programmene er ikke lengre anbefalt i like stor grad som tidligere, og informantenes synspunkter vedrørende dette vil fremmes. Det vil videre redegjøres for informantenes vurderinger av lærerens autonomi i det rusforebyggende arbeidet i skolen, i lys av både muligheter og utfordringer. Deretter vil det bli belyst informantenes vurderinger av samarbeid med andre faginstanser. Til sist følger det informantenes syn på læreplanverkets retningslinjer for innhold i rusforebyggende arbeid.

Betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer

I intervjuet med Schancke snakket han om fordeler og ulemper med at man i dag har gått bort i fra spesifikke rusforebyggende programmer som tiltak for gjennomføring i det rusforebyggende arbeidet i skolene i dag. Schancke peker på mulige fordeler ved at en blant annet ser temaet i en større sammenheng:

«(...) man ser det i en større sammenheng, i et sånn folkehelseperspektiv, forebyggende- og helsefremmende tema». (...) utdanningsdirektoratet har tatt et mye sterkere grep om hva som skal foregå i skolene, de har kommet opp med mye bedre rammer og retningslinjer for det psykososiale læringsmiljøet. Da er det naturlig å inkludere de her problemområdene som rus, mobbing, vold, kriminalitet, problematferd osv.»

På den andre siden peker han på mulige ulemper vedrørende at programmene ikke lengre er anbefalt i like stor grad som tidligere, i sammenheng med at en risikerer å miste enkelte suksessfaktorer som programmene gav:

«(...) implementeringsstøtten som ofte programeiere har sørget for, at lærere får kursing, fokuset på det, kunnskap, hvordan man kan jobbe systematisk, hvilke prinsipper som er fornuftig osv.- det risikerer man å miste når programmene fyker. (...) så det er vel blitt slik at skolene står veldig fritt (...) risikoen er vel at det «koker ut i kålen.»

I sammenheng med konkrete rusforebyggende programmer mener Nordahl at disse vil i den store sammenhengen være relativt lite viktig, men at de kan anvendes som en del, et «*supplement*» til skolens helhetlige «*holdnings- og verdibaserte arbeid*».

Henriksen vurderer spesifikke rusforebyggende arbeid ved å se på både fordeler og ulemper de kan medføre. Han argumenterer for at programmene kan på den ene siden ha tilføyd positive faktorer ved at de er laget ut ifra en klar systematikk for gjennomføring. På den andre siden peker Henriksen på faren de kan medbringe hvis de blir for styrende:

«(...) det vil si at man får slike manualbaserte programmer hvor de som driver forebyggende virksomhet skal gjøre og si akkurat det som programmet sier, så skaper dette på en måte helt bestemte former for kommunikasjon, hvor de som på en måte skal drive programmene ikke blir reflekterte praktikere, men de blir mer som instruktører for noe.»

Berger vurderer de spesifikke rusforebyggende programmene som mindre viktig, og begrunner dette blant annet med den kunnskapen som i dag er tilegnet på dette feltet. Videre understreker hun at fokuset bør rette seg mot et mye bredere aspekt enn rus i seg selv, mot skadevirkninger både på individuelle nivåer, men også på samfunnsnivå.

Larsen tenker at veien tilbake til programmer ikke nødvendigvis er den riktige veien. Hun ser positivt på prinsippet om at alt skal inngå i skolens ordinære arbeid, at det skal gjennomsyre alt arbeidet man gjør både når det gjelder rusforebygging men også forebyggende arbeid på det generelle nivået. Hun viser imidlertid til hvordan programmer kan ha tilføyd positive faktorer og peker på «*(...) kompetanse/kunnskap, samarbeid og tverrfaglighet.*» I tillegg til dette påpeker hun at gode rutiner for gjennomføring ble satt i fokus når programmene var anbefalt.

Med dette ser vi i sum at informantene vurderer spesifikke rusforebyggende programmer i lys av både positive, men også negative faktorer. På den ene siden vil spesifikke rusforebyggende programmer kunne tilføye et systematisk bidrag, gjennom godt forankrede tilnæringsmåter for kompetanse på feltet, samt implementeringsstrategier basert på retningslinjer for hvordan det skal gjennomføres. Likevel ser vi at informantene vurderer enkelte ulemper hvis de spesifikke rusforebyggende programmene blir for dominerende i det forebyggende arbeidet. En risiko som har blitt vurdert av Henriksen, har vi sett at rettet seg mot at lærere som skal gjennomføre disse kan mulig bli for avhengig av programmets førende strategier. Dette kan også tenkes å begrense det forebyggende arbeidet i sin helhet, rettet mot en form for

innsnevret og standardisert metodisk inngang, som kan risikere å gjøre det rusforebyggende arbeidet lite tilpasningsdyktig etter problemområder og behov.

Lærerens metodefrihet

Ved spørsmål om læreres frihet til å selv bestemme innholdet for rusundervisningen, er Nordahls synspunkt at det vil være ønskelig at det tydeliggjøres gjennom nasjonale føringer hva som er hensiktsmessig forebyggende arbeid. Nordahl mener at føringene er noe begrenset, som et resultat av begrepet om «*lærerens metodefrihet*». Her peker Nordahl på hvordan man styrer norsk skole, og myndighetenes varsomhet med å formidle hva som ser ut til å være hensiktsmessig å gjøre, er grunnet i en sterk logikk rettet mot å gi læreren frihet til å selv bestemme. Han mener at det er stor lokal frihet, men at enkelte føringer for hvilke retninger læreren skal forholde seg til bør i større grad være konkretisert fra de styrende myndighetenes side.

Berger påpeker i intervjuet at det planverket som er utarbeidet i dag, er lagt opp til at hver enkelt lærer skal avgjøre hvordan en skal gjennomføre det rusforebyggende arbeidet. Hun formidler at hun har inntrykk av at en del lærere er opptatt av å få inn temaet rus inn i undervisningen, og er i stand til å se hvor det vil være nyttig og hensiktsmessig. Hun argumenterer dog også for at i mange tilfeller vil lærere savne en form for oppskrift for gjennomføringsstrategier, og har samme mening som Nordahl når det gjelder at temaet kanskje bør være konkretisert i læreplanverket i større grad.

Odden argumenterer likt på dette punktet som Berger og mener læreres behov nok alltid vil være varierende ved at enkelte vil ønske en fast oppskrift, mens andre ser i større grad nytten av å utarbeide sitt eget opplegg. Odden poengterer likevel at en vil risikere å få «*lite entusiastiske lærere*» hvis det foreligger veldig klare føringer for hvordan en skal gå frem i undervisningssammenheng. Videre mener Odden at denne friheten som det er lagt opp til at lærere i dag har kan åpne opp for muligheter til å forbedre undervisning:

«(...) Jeg tror at mye undervisning kan bli bedre av at man tar utgangspunkt i lokale forhold, i tematikker som er aktuelle i den elevgruppa man har undervisningen for. Så det finnes et stort potensial for at det kan bli bedre undervisning når det er mer opp til læreren, enn at man skal følge en lærebok da.»

Larsen argumenterer også for at lærerens autonomi i det rusforebyggende arbeidet kan gi mye «*handlingsrom*», og følgelig mulighet til å vektlegge det en anser som mest relevant, og slikt sett tilpasse det lokale behov. Hun understreker også at rusforebyggingens fokus vil i mange tilfeller vil være avhengig av «*ildsjeler*», og spesielt engasjerte aktører for gjennomføring.

Både Larsen og Oddens argumenter støttes av flere studier av viktige implementeringsfaktorer i det rusforebyggende arbeidet. Hvis vi eksempelvis ser tilbake på implementeringsbegrepet og Fixsens et.al (2005) studie, finner vi at engasjement er en viktig faktor når implementering av noe nytt skal finne sted. Videre har vi sett at engasjement skapes gjennom å skaffe aktørene eierforhold til det som skal implementeres, ved å aktivt la de være delaktig i beslutningsprosessen samt gi de tilstrekkelig kunnskap og informasjon (Fixsen et al., 2005). I sin tur skal dette også skape både engasjement, men også forpliktelse til prosjektet som innlemmes i organisasjonen som i dette tilfellet vil være skolen.

Samarbeid med andre faginstanser: tverrfaglighet

Informantene har under dette temaet vurdert betydningen av et samarbeid med andre faginstanser når det rusforebyggende arbeidet skal implementeres i skolene. Begrepet tverrfaglighet kan knyttes opp til slike samarbeid, og kan forstås som en arbeidsform på ulike nivåer som ivaretar forskjellige arbeidsoppgaver. Til tross for faggrensene som i utgangspunktet skiller dem, vil det i begrepet tverrfaglighet legges til grunn at instansene jobber i fellesskap med å utarbeide kunnskapsgrunnlaget for det som skal iverksettes (Lauvås & Lauvås, 1994).

Schanckes erfaring gjennom sin stilling i KoRus har vist til at flere lærere tar kontakt med andre instanser når rus skal inn i undervisningen, og drar frem politiet som et eksempel her. Dette er noe Schancke er litt i tvil om at er den beste løsningen. Grunnlaget for hvorfor lærere i enkelte tilfeller velger en slik strategi, mener Schancke ofte kan henge sammen med for lite kunnskap om dette feltet og hva som er hensiktsmessig forebygging. Schancke tenker at en langsiktig strategi for å optimalisere feltet rusforebyggende arbeid i skolen kan ligge i å få et økt fokus på temaet inn i lærerutdanningen. Schancke fremhever videre muligheter skoler har for bistand i undervisningen gjennom hjelp fra KoRus, hvor han selv arbeider. Skoler kan få støtte til å gjennomføre ulike aktiviteter, få råd og innspill, hvis skolene selv mener det er behov for det. Skolen i dag rommer mye, og det å sette av tid til dybdekunnskap om et

spesifikt tema kan være tidkrevende. Derfor har skolene mulighet til å bruke andre instanser som et hjelpeverktøy, og noen som er i besittelse av inngående kunnskap om temaet. Dette kan videre tenkes å effektivisere det rusforebyggende arbeidet, og samtidig kvalitetssikre det.

I intervjuet gjør Nordahl de samme vurderinger som Schancke når han understreker at det bør være skolen og læreren som gjennomfører det rusforebyggende arbeidet. I Schanckes og Nordahls argumentasjon, ser vi at de tillegger stor vekt på at det bør være læreren som er den primære formidleren av det rusforebyggende arbeidet. Ifølge Havik (2015) støttes dette også av en rekke studier på implementeringsforskning, som vektlegger verdien en lærer kan ha i en slik kontekst for å skape både faglig, sosial og mental utvikling hos elevene (Havik, 2015, s. 158). Lærer-elevrelasjon er et vesentlig element for å skape et godt læringsmiljø, tillitt, og trygghet som igjen kan være med på å legitimere det som blir formidlet. Studier peker også på læreren som en faktor for at elever unngår å droppe ut av skolen, får økt følelse av tilhørighet og mestring samt at sosial støtte fra lærer kan være med på å øke den faglige kapasiteten og motivasjonen (ibid, s. 158-159). Dette kan sees på som beskyttelsesfaktorer (Major et al., 2011) og derfor også være hensiktsmessig forebygging. Vi kan med andre ord snakke om at læreren kan spille en avgjørende rolle for om elevene faller utenfor samfunnets regelmessigheter, som ofte kan være en økende risiko for uheldig rusrelatert atferd.

På spørsmål om hvordan det rusforebyggende arbeidet i skolen bør gjennomføres ser det imidlertid ut som Oddens synspunkt er at skolene ved fordel kan dra nytte av samarbeid med andre faginstanser som skolehelsetjeneste og politi. Hun begrunner dette med at skolene rommer mye, og det rusforebyggende arbeidet har ulike fagområder. Odden argumenterer for at samfunnet vårt er bygd opp på en slik måte at det er lagt opp til samarbeid på tvers av faginstanser.

Styrken ved samarbeid vil her kunne tenkes å ligge en ytterligere effektivisering av det forebyggende arbeidet, i sammenheng med at slike instanser ofte har spesialisert seg på området og jobber aktivt med temaet. Det kan slikt gi økt kunnskaps- og implementeringsgrunnlag, og fungere som et hjelpeverktøy i skolens rusforebyggende arbeid. På den andre siden har eksempelvis politiets bistand med forebyggende arbeid relatert til rus vært kritisert, særlig gjennom det verdensomspennende D.A.R.E.-programmet (Drug Abuse Resistance Education). D.A.R.E. er et rusforebyggende tiltak som dreier seg om at politiet kommer til skolen for å gjennomføre rusundervisning. Programmet har vært grundig forsket på med resultater som hovedsakelig har vært av negativ karakter. Flere studier har målt effekt

av programmet, hvor resultatene har vist til ineffektivitet når det gjelder å redusere rusmidler blant ungdom (Pan & Bai, 2009; West & O'Neal, 2004; William & Ralph, 1997). Kritiske innvendinger har hovedsakelig vært rettet mot innholdet i tilnærmingen med fokus på rusopplysningens overdrevne farevarslende signaler (Fekjær, 2016). Resultater tyder altså på at prosedyrene rundt rammene for formidling bør endres i en mer meningsfull kontekst, for å oppnå forebyggende effektivitet (William & Ralph, 1997). Det er også verdt å merke seg på dette punktet at D.A.R.E.-programmet tilsynelatende ikke er godt dokumentert i Norge, sammenlignet med USA. Overførbarheten utgjør med hensyn til dette et problem, også i den forstand at det amerikanske samfunnet avviker fra det norske på flere områder. Likevel dreier dette seg om som sett tidligere fra informantenes vurderinger om viktigheten av en legitim forankret kunnskapsformidling, og skape en bevissthet rundt dette for å frembringe en hensiktsmessig forebygging med ungdom som målgruppe. Slikt sett er dette noe som vil gjelde uavhengig av hvem som er formidleren av det forebyggende arbeidet.

I en videre drøfting av tverrfaglighet knyttet til politiet som faginstans i det rusforebyggende arbeidet i skolen, kan dette knyttes opp til begrepet om rolleforventning. En rolle kan beskrives som

«en sosial posisjon som individet er i og som det knytter seg et sett av forholdsvis stabile normer og forventninger til, eller om man vil, visse uformelle regler om hvordan man skal oppføre seg» (Repstad, 1983, s. 44).

Ut ifra dette kan en trekke paralleller til elevenes perspektiv og deres oppfatning om politiets rolle. Det kan tenkes at elevene vil kunne ha en stigmatiserende forventning og oppfatning av politiets rolle, og at dette får konsekvenser for forebyggingens legitimitet. Aubert (1979) argumenterer for at sosiale forventninger fremkalles i kraft av normdannelse når de regelmessig blir utløst i en bestemt type av situasjoner (Aubert, 1979, s. 208-209). Politiet kan tenkes å bli oppfattet av elevene som å inneha en sanksjonerende rolle, og at dette påfølgende skaper en avskrekkende situasjonsdefinering. Hvis forventningene til rolle innehaveren som i dette tilfellet vil være politiet avviker for mye i forhold til elevenes egne rolleoppfatninger, vil dette kunne begrense arbeidet. Vi kan også trekke paralleller til Mead og symbolsk interaksjonisme, som legger til viktige grunnprinsipper for kommunikasjon. Vi har sett at hvis mottaker skal oppfatte informasjonen som legitim og relevant, må dette være basert på at man inntar hverandres holdninger eller roller for å skape felles forståelse og mening med det som blir formidlet (Levin & Trost, 1996; Mead, 1998). Det kan i lys av dette sees på som en

utfordring for politiet å inntre aktivt i skolen som for å bidra i det rusforebyggende arbeidet. Andre faginstanser som politiet og skolehelsetjeneste vil likevel kunne fungere som viktige bidragsyttere for det helhetlige forebyggende arbeidet. Læreren er kanskje den som bør være den primære formidler av det forebyggende arbeidet, som vi har sett støttes av flere studier da lærers rolle kan være svært viktig for flere faktorer som omringer elevene i en sosial kontekst. Råd og innspill fra andre faginstanser vil kunne tilføye viktige elementer for å skape et forebyggende arbeid som kan dekke flere nivåer, da de innehar ulike kjernekompetanser på temaets områder. I et slikt samarbeid vil relevant informasjon og faglig kunnskap integreres for å skape hensiktsmessige beslutninger (Lauvås & Lauvås, 1994), og man vil kunne få større innsikt i grunnpilarer for det rusforebyggende arbeidets totalitet.

Læreplanverket

I intervjuene peker informantene på at tematikken som inngår i det rusforebyggende arbeidet bør være nedfelt i læreplanverket på en hensiktsmessig måte. I dette legges det til grunn at lærere bør ha noen form for veiledningsmateriell med oppdatert kunnskap på feltet, for økt konkretisering av arbeidet med temaet. På denne måten vil lærere ha noe å forholde seg til som samtidig er forankret i forskning.

Schancke vektlegger her at målene for forebyggende tiltak, eksempelvis i sammenheng med det nye livsmestringsfaget bør profesjonaliseres i lærerplanen. utfordringene når det gjelder nasjonale føringer for konkrete retningslinjer for det rusforebyggende arbeidet i dag, mener Schancke at kan ha årsakssammenhenger i både den tidligere diskursen rundt effekt av programmer, men også hvem som skal ha ansvaret for hvilke områder av dette temaet:

«(...) altså er det Utdanningsdirektoratet, Helsedirektoratet sitt ansvar- eller er det begge sitt ansvar, eller er det Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sitt ansvar. Det er et tverrsektorielt/tverrfaglig/tverrvitenskapelig felt som kan ha ulike forståelsesrammer og fortolkningsrammer.. Så det kaller opp liksom så veldig mange ulike personer, interesser, miljøer og perspektiv som gjør at det blir så sammensatt og utfordrende.»

Larsen har samme synspunkt som Schanckes om forvirring når det gjelder ansvarsområde for å få forankret rusfeltet inn i skolene. Rusfeltet ligger tett opp mot helse- og omsorgsdepartementet og helsedirektoratet. Larsen understreker at skolene ikke har et

hovedansvar for å få inn rusforebygging, men at utdanningsdirektoratet er de som legger de største føringene og for dette.

Odden peker på at de førende retningslinjene som gis til skolene i Oslo kommune, er blant annet «Veileder rusforebyggende arbeid» som er utarbeidet og revidert. I tillegg formidler hun at KoRus tilbyr «Kjentmann» som er obligatorisk for alle videregående skoler i Oslo, og at det foreligger muligheter for opplæring i «Utsett!» som også de fleste ungdomsskolene har. «Veileder rusforebyggende arbeid» er et materiell som skal bistå skolene for å skape rammer for det rusforebyggende arbeidet. I hovedtrekk fremgår det i denne veilederen oversikt over støtteapparater, hvilke samarbeidsparter som inngår i forebyggingsarbeidet, ansvarsfordeling og lærerens rolle. Den viser også til indikasjoner på tegn og symptomer man kan se etter hos ungdoms atferdsmønster, samt informasjon om ulike rusmidlers virkning og funksjon. «Kjentmann» er et rusforebyggende tiltak som har fokus på å oppdage og identifisere tidlig rusbruk hos elevene, samt åpne opp muligheten for konstruktive handlingsalternativer for elever som ruser seg. «Utsett!» er et rusforebyggende tiltak som er foreldrerettet, og vektlegger presentasjoner tilpasset lokale forhold som skal anvendes på ungdomsskolens foreldremøter (Gerhardsen, 2020).

Det overordnede formålet for overnevnte «Veileder rusforebyggende arbeid» med utgangspunkt i det som står beskrevet i forordet, skal arbeidet med rusforebygging i skolen «bidra til at ungdom utvikler kunnskap om rus og rusmidler og ferdigheter som hjelper dem til å ta gode livsvalg» (Gerhardsen, 2020, s. 3). Her ser vi altså at formålet tar utgangspunkt i at elevene skal lære noe om både kunnskap om rusmidlene, men også individuelle ferdigheter. Hvis vi ser tilbake på temaet i kapittel 5.2 om implementeringsstrategier i denne oppgaven, har vi sett at Nordahl i intervjuet mener at kunnskap og informasjon om rusmidlenes funksjon vil være lite hensiktsmessig forebygging. Han vektlegger derimot at verdiformidling er der fokuset bør ligge og at ungdom ikke har manglende kunnskap om rusmidlenes funksjon, men at det er press, status og holdninger som legger de største føringene for eksperimentering med rusmidler.

Vedrørende nasjonale føringer for å sikre at det rusforebyggende arbeidet er forankret i forskningsbasert kunnskap, er Henriksen i intervjuet kritisk til at det finnes en konkret løsning. Dette begrunner han med at hvis eksempelvis direktorater skal «bestemme», vil man risikere å hele veien komme tilbake til eksempelvis diskusjonen rundt spørsmålet om effekt:

«(...) for da begynner man å bestemme én form for kunnskap... Det finnes ingen sånn "end of discussion-løsning".»

Henriksen legger altså til grunn at det vil være utfordrende å finne fram til en konkret løsning for hvordan forskningsbasert kunnskap skal implementeres i skolene, da en risikerer å bestemme én form for kunnskap. Forskningsbasert kunnskap har med dette blitt kritisert for å undervurdere erfaringsbasert kunnskap samt ta kreativiteten fra fagfolk (Ertesvåg, 2015). Dette er noe som kan knyttes opp til blant andre Professor Jan Vermunt (2014), referert i Ertesvåg (2015) som illustrerer hvordan praksisutvikling i skolene tar sted gjennom tre hovedkilder: 1) kunnskap fra egen praksis, 2) kunnskap fra forskningsinstitusjon og 3) kunnskap fra mentor/kollega (Ertesvåg, 2015, s. 44) Utvikling av praksis kan overføres til lærerens metodikk når det rusforebyggende arbeidet skal implementeres i skolen. Den beste utviklingen av praksis vil altså kunne argumenteres for å ikke bare være avhengig av forskning, men også av lærerens erfaringsbaserte kunnskap. I tillegg vektlegges det også kunnskap fra kollegaer, som former praksisutviklingen gjennom en kombinasjon av både erfaring, forskning og samarbeid.

I intervjuet argumenterer Larsen for at den nye fagfornyelsen og kompetansemålene for den er «diffuse» og «vage». Hun følger dette opp ved å påpeke utfordringene dette vil gi angående å legitimere det rusforebyggende arbeidet. Samtidig påpeker at det gir muligheter til å kunne systematisere arbeidet på ulike nivåer ved å ta i bruk den reviderte veilederen, som et hjelpeverktøy for skolene.

Læreplanverket er det som er felles for alle lærere på et nasjonalt nivå, og per nå er det Kunnskapsløftet 2020 som er gjeldende. I Kunnskapsløftet for 2020 er lærerplanene revidert og inneholder som nevnt i kapittel 2.4 tre tverrfaglige temaer som skal sees i sammenheng og inngå i flere fag. Ett av disse tverrfaglige temaene er «Folkehelse og livsmestring», hvor rus inngår som en del av læremålene sammen med andre aktuelle områder som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, mediebruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene under det aktuelle temaet «Folkehelse og livsmestring» og det som omhandler rusmidler, gir noen generelle retningslinjer. En langsiktig strategi for å optimalisere det rusforebyggende arbeidet vil mulig ligge i å konkretisere disse målene, og tydeliggjøre i lærerplanen anbefalte tiltak som allerede finnes slik som eksempelvis «Kjentmann» eller «Utsett!». Lærere vil derfor få samme anbefalte forskning og metodisk inngang for dette feltet, som kan bidra til å effektivisere og legitimere

det rusforebyggende arbeidet i skolen. Samtidig vil det være viktig å understreke at lærerens metodefrihet står sterkt, og som vi har sett kan dette være en fordel for implementering da god praksisutvikling ifølge Vermunt (2014), referert i Ertesvåg, (2015) sees i sammenheng med både lærerens erfaringsbaserte kunnskap og kunnskap fra forskningsinstitusjoner (Ertesvåg 2015 s. 44). Læreplanverket vil kunne anvendes som støtte til undervisningen sammen med lærerens erfaringsbaserte kunnskap og samarbeid med kolleger, som også tilsammen kan være med på å tilpasse lokale behov i det rusforebyggende arbeidet.

Oppsummering

Samtlige av informantene var tilsynelatende enig i at spesifikke rusforebyggende programmer er lite viktig i den store sammenhengen. Vi har likevel sett at programmene kan ha tilføyd enkelte positive faktorer, i lys av gode implementeringsstrategier. Lærerens autonomi i det rusforebyggende arbeidet har blitt vurdert til å være av større mulighet for handlingsrom og entusiasme, men har likevel fått reist enkelte innvendinger i sammenheng med at lærere vil kunne dra nytte av spesifiserte retningslinjer for gjennomføring. Informantene understreket at det bør være læreren som gjennomfører det forebyggende arbeidet, som også støttes av en rekke studier om viktige implementeringsfaktorer. Disse har vist til lærerens viktige rolle både for å skape tillit til det som formidles, men også tilhørighet, utvikling av sosiale og faglig mestring og utvikling, og enkelte studier har pekt på at læreren kan spille en nærliggende avgjørende rolle for om elever dropper ut av skolen eller ikke. Enkelte av informantene mente imidlertid at skolen kan dra nytte av andre faginstanser inn i det rusforebyggende arbeidet. Dette har vi sett at kan virke effektiviserende, men også av begrensning knyttet til studier som har vist til ineffektivitet ved eksempelvis politiets inntredende rolle i det rusforebyggende arbeidet i skolen. Konkrete retningslinjer for gjennomføring av det rusforebyggende arbeidet, har blitt vurdert med henblikk til lærerplanen. Informantene har på dette punktet rettet kritiske innvendinger mot lærerplanens vage og generelle retningslinjer for rus som tema, og mener målene i planverket bør konkretiseres. Informantene har likevel påpekt at det finnes materiell som er forankret i forskning for forebyggende arbeid, som kan anvendes som et hjelpeverktøy. Vi har videre sett at forskningsbasert kunnskap har blitt kritisert for å ta kreativiteten og kunnskap fra fagfolk. Praksisutvikling i skolen tar utgangspunkt i både den subjektive erfaringsbaserte kunnskapen, sammen med forskning og samarbeid med kollegaer.

5.4 Effektevaluering

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om hvilken betydning effektevaluering av det rusforebyggende arbeidet har for å fremkalle en optimal forebyggingsmetode. Effekt har som nevnt i de tidligere kapitlene vært et sentralt fokusområde for legitimiteten av å iverksette rusforebyggende tiltak, særlig tidligere i sammenheng med spesifikke rusforebyggende programmer. Det vil i det følgende bli satt fokus på informantenes vurderinger i sammenheng med det rusforebyggende arbeidets effektevaluering, og dets betydning for arbeidet med temaet. Dette vil følgelig bli drøftet opp mot vitenskapelig teori for å skape noen forståelsesrammer rundt hvilke elementer som inngår i å måle effekt, som henger sammen med årsakene til diskursene rundt effekt.

En av informantene, Berger, jobber som tidligere nevnt i Helsedirektoratet. Da spesifikke rusforebyggende programmer stod sterkt som tiltak i det rusforebyggende arbeidet i skolene, formidler hun at Helsedirektoratet også bidro med økonomisk støtte til programmene. Etterhvert som disse programmene ble tonet ned på grunn av effektevalueringer, kuttet Helsedirektoratet støtten til programmene og Berger mener at det dermed *«ga seg på en måte selv at de ble litt borte»*. En kan med dette se hvor sterkt den tidligere evidensbaserte bølgen var, i sammenheng med beslutninger om å kutte bistand til økonomisk støtte til programmene.

I intervjuet peker Schancke på diskusjonene rundt det primærforebyggende arbeidets effekt, og er kritisk til å måle effekt i slike sammenhenger da han mener det er veldig krevende. Dette begrunner han i de mange faktorene som spiller inn, og at det blir vanskelig å fremstille slike studier på lik linje med *«naturvitenskapelig forskning.»* Schancke mener at dette blir en form for *«avsporing»* av en mye større bevegelse en forsøker å igangsette, å få legitimitet for eksempelvis en *«restriktiv alkoholpolitikk»*. Han mener dog at evaluering av det forebyggende arbeidet vil være viktig, men at slik evaluering ikke bare bør begrenses til et spørsmål om effekt eller ikke effekt.

Henriksen forstår kritikken mot effektmåling av de tidligere konkrete rusforebyggende programmene, ved å sette spørsmål om den primære faktoren mulig ligger i måleproblemer. Han peker på sin egen erfaring av hans ansvarsområde i programmet «Unge og Rus», som ble effektevaluert. Han forklarer her et slags sprik mellom målevariablene og

effektevalueringene, ved at alle målevariablene for programmet hadde en positiv utvikling, men at problemer oppstod som følge av at det var like positivt i de kommunene som ikke anvendte programmet, som i de kommunene som anvendte det. Henriksen vurderer effektevaluering som en krevende prosess for dette feltet, og begrunner dette slik:

«(...) altså det å måle effekt av ting i såkalte «åpne systemer», dette her er jo ikke et laboratoriumsforøk, det er ikke lukkede systemer, det er informasjonsflyt i alle kanaler.»

Larsen har samme mening som Henriksen i intervjuet, og vektlegger også følgelig måleindikatorer som utfordrende. Måleindikatorene for konkrete rusforebyggende programmer, hadde som utgangspunkt å vise til effekt på rusdebut i lys av å heve den, noe som ikke fremgikk av resultatene. Hun mener påfølgende at det blir feil å kritisere programmenes kvalitet, ut ifra denne målsettingen. Larsen setter spørsmål rundt hvor realistisk det vil være å i det hele tatt få til å heve rusdebuten, som en allerede historisk sett har klart å heve til rundt 15 år ved alkohol.

Primærforebyggingens treffsikkerhet som problematiserende faktor

I intervjuene vektlegger både Henriksen og Larsen målevariablene ved effektevaluering av rusforebyggende tiltak som en utfordring for å fremkalle riktige resultater. Det tillegges strenge vitenskapelige krav for effektevalueringer. Helland (1998) viser til at når et tiltak skal effektevalueres kreves det både en eksperimentgruppe som mottaker av tiltaket som skal implementeres, men også en kontrollgruppe som ikke er gjenstand for intervensjonen. Følgelig kreves det at eksperimentgruppen og kontrollgruppen er så like som mulig, de bør være likt sammensatt og være utsatt for samme risikofaktorer med mer. Effekten måles således i begge gruppene, med utgangspunkt i målindikatorene og det en ønsker å påvirke. Sammenlikningen tar sted både før og etter denne eksponeringen, for å identifisere mulige effekter av interesse. For å indikere noen langtidseffekt av tiltakene, krever undersøkelsen videre oppfølging en stund etter at tiltaket er avviklet (Helland, 1998, s. 22-23). Det er altså flere faktorer som bør være på plass for å skaffe så treffsikre resultater som mulig. De vitenskapelige kriterier for å evaluere effekt kan tenkes å være krevende for å holde systematisk oversikt over alle disse faktorene som spiller inn. Likevel er det en allmenn oppfatning om at lite dokumentert effekt, ikke nødvendigvis betyr at ingenting bidrar til å dempe problemer knyttet til rusfeltet. Dette kan relateres til kunnskap som i dag finnes på

feltet i sammenheng med indikatorer på årsakssammenhenger knyttet til rusrelatert atferd. En har likevel mulighet til å forebygge i lys av slik kompetanse, hvor skolen er en viktig arena for dette. Vi har også sett i intervjuet at Schancke oppfatter effektevalueringer som en form for avsporing av det en egentlig forsøker å igangsette, i lys av å skape legitimitet for en restriktiv alkoholpolitikk og andre kritiske refleksjoner hos ungdom som målgruppe.

Det kan dog argumenteres for at effekt er nødvendig for å legitimere det rusforebyggende arbeidet, også i sammenheng med tid og ressurser som legges til grunn. På den andre siden endrer samfunnet seg kontinuerlig, nye holdninger fremtrer, synet på ulike rusmidler kan endres, som igjen krever tilpasningsdyktighet og ny kunnskap. Videre vil det ikke være standardiserte eller forutsigbare mønstre i universell/primærforebygging, som kan sees i sammenheng med at både samfunnet og individer er i kontinuerlig endring, i kraft av generelle holdninger, normer og verdier som er koplet til dette feltet. I effektevalueringen av rusforebyggende tiltak i skolen vil det kunne tenkes å være såpas mange faktorer som spiller inn, at målingen av effekt/ikke effekt i en vitenskapelig kontekst blir for komplekst.

Usikkerheten knyttet til effekt av primærforebyggende arbeid vil altså kunne være utfordrende å måle, tatt i betraktning de mangfoldige faktorene som kan spille inn. Jørgensen (1982) viser til at forebygging på et universelt nivå vil være knyttet til usikre resultater i en kontrast til et sekundær-eller tertiærnivå, spesielt sistnevnte som kan befinne seg på et stadium hvor behandling er nødvendig. Her vil en være treffsikre på å nå ut til riktige personer. På dette nivået vet vi hvem som trenger behandling og tilrettelegging er i stor grad mulig, i motsetning til primærnivå som skal nå ut til «hele» befolkningen. Begrensninger som vil være knyttet til det primærforebyggende arbeidet, kan i lys av dette resultere i mindre økonomisk bistand eller andre ressurser. Dette kan sees i sammenheng med konsekvensen av mangelfulle indikatorer på positiv effekt av rusforebyggende tiltak/spesifikke rusforebyggende programmer. Det retter seg altså mot en tankegang om at det å bruke ressurser til behandling av det identifiserbare sannsynligvis vil få større oppslutning, i en kontrast til å forebygge det uidentifiserbare (Jørgensen, 1982). Det vil også være nevneverdig på dette punktet at usikre resultater kan være knyttet til faktorer vi har sett i kapittel 1.3 om tidligere forskning. Her så vi at blant annet lav kvalitet på dokumentasjonene, og at tiltak avsluttes for tidlig til å kunne trekke noen slutninger om langsiktige mønstre kan være med på å forklare utfordringene knyttet til effekt (Berg et al., 2012). Årsakene rundt dette kan tenkes å ligge i de mangfoldige forskningsmidlene og ressurser som kreves for å oppnå et

kvalitetsgrunnlag, som gjør at en kan trekke noen slutninger om effekt på området. Vi kan også se dette i sammenheng i det Schancke i intervjuet argumenterte for at en ikke kan sammenligne rusforebyggende tiltak på lik linje med «*naturvitenskapelig forskning*».

Legitimitets- og effektivitetsutfordringer i forebyggende arbeid

Det vil være verdt å nevne på dette punktet at selve grunnlaget for det som ansees som effektive og legitime forebyggende tiltak, har vært til gjenstand for noen kritiske innvendinger. Garsjø (2018) argumenterer for at forebyggende og helsefremmende tiltak representerer noen legitimitets- og effektivitetsutfordringer. Han viser først til hvordan legitime tiltak ikke er effektive. Et eksempel er forebyggende og helsefremmende tiltak ved informasjons- og holdningskampanjer. Slike tiltak virker på overflaten som legitimt forankret. Imidlertid vil informasjons- og holdningskampanjer vise til begrenset effekt; «Informasjon og rådgivning er ikke så effektivt som politiske, økonomiske og juridiske virkemidler.» (Garsjø, 2018, s. 107). Garsjø illustrerer dette ved å referere til Hilt (2006) som peker på at fastsatte samfunnstiltak ved eksempelvis røykeloven, vil for mange sykdomsgrupper være det eneste middelet som nytter.

For det andre poengterer Garsjø (2018) at tiltak som med rimelighet kan ansees som effektiv, sjeldent vil være legitime tiltak. Dette betyr at effektiv folkehelsepolitikk ofte vil innebære drastiske tiltak, og er derfor vanskeligere å få gjennomslag for. Garsjø (2018) illustrerer dette ved redusering av antallet trafikkulykker:

«Man kunne plombere motorer eller utruste biler med spikerputer som spratt ut i stedet for kollisjonspartner. Sannsynligvis er dette effektive tiltak, men de er ikke legitime. Det er forutsigbart at de utløser en argumentasjon om at mennesker umyndiggjøres» (Garsjø, 2018, s. 108)

Dette er et eksempel som er satt på spissen, men det gir likevel innsikt i hvilke utfordringer det forebyggende arbeidet representerer. Overfører vi dette til det rusforebyggende arbeidet kan vi eksemplifisere dette ved et forslag om totalforbud mot alle former for rusmidler. Dette er et tiltak som høyst sannsynlig ville ført til en drastisk nedgang i totalkonsumet av rusmidler. Tiltaket impliserer likevel til fratagelse av individuell handlefrihet, og vil være motstridende med samfunnets generelle holdninger og assosiasjoner til inntak av rusmidler.

Det er derfor et effektivt tiltak, men ikke legitimt.

Med dette kan vi se illustrerende eksempler på hvilke utfordringer det rusforebyggende arbeidet representerer. Effektproblematismen skaper et dilemma, og kan være en av grunnene til at man i dag har gått bort ifra en sterk evidensbasert bølge. Likevel har vi sett i de tidligere kapitlene i analysen, at informantene har gitt uttrykk for at vi kjenner til ulike årsakssammenhenger bak ungdommers eksperimentering med rusmidler. Det finnes derfor kunnskap om ulike risikofaktorer, som gjør det viktig å styrke faktorer som er beskyttende for ungdommer.

Oppsummering

I dette kapitlet har diskusjonene rundt effekt av spesifikke rusforebyggende programmer/ tiltak blitt fremmet. I de tidligere år når spesifikke rusforebyggende programmer var sterkt anbefalt, så vi at en av informantene som jobber i helsedirektoratet kunne formidle at de bidro med økonomisk støtte. Effektevalueringene som kom i ettertid av programmene, hadde påfølgende betydning for de økonomiske ressursene som helsedirektoratet bidro med, i den forstand at de ble kuttet ut. Informantenes vurderinger har tydet på en felles enighet når det gjelder utfordringer i sammenheng med effektevalueringenes målevariabler. Informantene har poengtert at resultater har vært noe utydelige, i sammenheng med målevariablene om redusert rusbruk blant ungdommer. I tillegg har enkelte av informantene reist spørsmål om det er realistiske mål å heve en allerede hevet debutalder for rusbruk blant ungdom, særlig knyttet til alkohol. Vi har videre sett hvordan diskursene rundt effekt kan forstås igjennom strenge vitenskapelige krav. En utfordring er å møte disse kravene, med hensyn til alle faktorer som spiller inn ved evalueringer og målinger av rusforebyggende tiltak. Til sist har vi sett hvordan effektive forebyggende tiltak kan bli et spørsmål om dets legitimitetsgrunnlag.

6 Diskusjon: Muligheter og utfordringer i det rusforebyggende arbeidet

I dette kapitlet vil jeg trekke ut hovedfunnene fra analysen med utgangspunkt i en diskusjon av det rusforebyggende arbeidets muligheter og utfordringer. Dette vil jeg gjøre ved å skille informantenes vurderinger mellom faktorer på skolenivå og faktorer utenfor skolen. Faktorer som påvirker det rusforebyggende arbeidet på skolenivå retter seg mot implementeringsstrategier, i lys av metodisk innhold og kommunikasjon. Ved faktorer utenfor skolen rettes fokuset mot eksterne påvirkende faktorer som legger føringer for hvordan det rusforebyggende arbeidet skal gjennomføres. Her vil det diskuteres betydningen av å anvende spesifikke rusforebyggende programmer, lærerens metodefrihet, samarbeid med andre faginstanser og føringene som blir gitt i læreplanverket. Til sist følger det en diskusjon rundt betydningen av effektevaluering av rusforebyggende tiltak i skolen.

6.1 Faktorer på skolenivå

For å besvare den overordnede problemstillingen min har ett av forskningsspørsmålene mine vært rettet mot hvilke strategier for implementering som legges til grunn for et vellykket rusforebyggingsarbeid i skolen. Som vi har sett i informantenes vurderinger har de gitt uttrykk for viktigheten av at det rusforebyggende arbeidet er nedfelt i en helhetlig ramme og plan. Det har i tillegg fremgått i informantenes vurderinger at det rusforebyggende arbeidet bør være en del av en større helhet. Andre faktorer som har blitt vektlagt her er viktigheten av å formidle det rusforebyggende arbeidet med relevans for elevene.

Informantene har under intervjuene gitt uttrykk for at det rusforebyggende arbeidet er et viktig prioriteringsområde for samfunnet som helhet, men også for den enkelte ungdom. Informantene deler samme oppfatning når de vektlegger at det rusforebyggende arbeidet bør være en integrert del av en større helhet. Vi har sett at informantene på dette punktet har gitt uttrykk for at en ikke kan utelukke andre problemområder, slik som mobbing eller psykisk helse. De har i tillegg gitt uttrykk for at et vellykket rusforebyggingsarbeid kan oppnås ved å styrke ungdommers både faglige og sosiale kompetanse. Hvilket syn vi har på sosial atferd eller problematferd vil være avgjørende for hvordan det forebyggende arbeidet tilrettelegges

(Garsjø, 2018). Informantene i denne studien har gitt uttrykk for at vi må se flere sider ved hva som påvirker sosial atferd, og derfor rette det rusforebyggende arbeidet mot en større helhet. Dette vil kunne skape muligheter til å se hele ungdommen og forebygge ut ifra flere innfallsvinkler av problemområder. Det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som inngår i skolens rammeverk har blitt trukket frem som en mulighet i det rusforebyggende arbeidet. Temaet tar utgangspunkt i flere aktuelle områder som vil være sentral for ungdommers liv, og som vi har sett inngår det områder som både psykisk og fysisk helse, seksualitet, rusmidler, personlig økonomi, mediebruk, kjønn og forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kommunikasjon kan som tidligere nevnt betraktes som en nøkkelfaktor i det rusforebyggende arbeidet, hvor budskapet og språket blir viktig (Skinhøy 1993; i Henriksen & Sande 1995). Et fellestrekk i informantenes vurderinger har vært viktigheten av å skape en relevant og saklig formidling av det rusforebyggende arbeidet. Dette har jeg knyttet opp til Meads teori om symbolsk interaksjonisme og hans kjerneelement om definisjon av situasjonen (Mead, 1998). Dette har skapt økt forståelse for at regulering av atferd må beskjeftige seg på hvordan ungdom vil tolke og oppfatte en situasjon eller informasjon. Teorien om symbolsk interaksjonisme har derfor blitt anvendt som et analytisk verktøy for å gi innsikt i hvordan kommunikasjon bør formidles for å skape mening hos ungdom. Vi har sett hvordan dette kan overføres til lærerens formidling om rus: mening skapes ved å definere situasjonen i fellesskap. En har derfor mulighet til å forstå elevenes holdninger til temaet og på denne måten åpne opp for å skape gode og riktige refleksjoner, med utgangspunkt i elevenes nåværende oppfatning. Det dreier seg altså om å skape riktig strategi for det rusforebyggende arbeidet, som elevene er mottakelige for.

Videre har enkelte informanter pekt på å unngå skremselspropaganda eller feilinformasjon, andre mente informasjonsformidling om rusmidlenes funksjon ikke er hensiktsmessig forebygging. I tillegg mente noen av informantene at det innholdsmessige fokuset bør ligge i en kombinasjon av kunnskapsformidling og holdnings- og refleksjonsarbeid. Informantene har gitt uttrykk for at ungdomstida er en utfordrende periode, hvor identitet formes og utprøves. En viktig påvirkende faktor for den enkelte ungdom er derfor miljøet rundt. Det å være en del av et fellesskap blir sett på som en viktig faktor for ungdommers følelse av sosial tilhørighet. Vi har sett hvordan rusmidler kan være en viktig markør for fellesskap gjennom Bourdieus begreper om kapital, og derfor utfordre det rusforebyggende arbeidet. Rusrelatert atferd kan i ungdomsmiljø være en del av den feltspesifikke kapitalen (Wacquant & Bourdieu,

1995), og derfor et krav for innpass i sosiale felt (Sandberg & Pedersen, 2006). Derfor er skolen en viktig arena for å møte ungdom med grunnleggende holdninger verdier slik at de blir rustet til å stå imot ulike former for press, lære å mestre eget liv gjennom å bli en refleksiv aktør som kan ta selvstendige valg og oppleve mestring. Læringsmiljøet blir av informantene sett på som en sentral beskyttelsesfaktor for det rusforebyggende arbeid i et helhetlig perspektiv.

Enkelte av informantene har understreket at læreren bør være den primære formidleren av det rusforebyggende arbeidet. Ifølge Havik (2015) har en rekke studier bekreftet hvordan læreren kan være en viktig faktor for å skape tillitt og gode relasjoner med elevene. Dette kan overføres til at lærerens formidling vil kunne gi større legitimitet av det rusforebyggende arbeidet. Empiriske studier har vist til at lærere kan være avgjørende for om ungdommer dropper ut av skolen (Havik, 2015, s. 158). Lærere kan spille en viktig rolle for å gi sosial støtte til alle elever, men kanskje særlig for elever som er ekstra utsatte for ulike risikofaktorer slik som sosial ulikhet, mobbing, ensomhet, negative livshendelser etc. (Major et al., 2011).

6.2 Faktorer utenfor skolen

Det andre forskningsspørsmålet har vært knyttet til betydningen av nasjonale føringer for det rusforebyggende arbeidet i skolen. Her har vi sett informantenes vurderinger ved betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer, lærerens metodefrihet, samarbeid med andre faginstanser, læreplanverket.

Når det gjelder betydningen av spesifikke rusforebyggende programmer har informantene i sum vurdert de som mindre viktige i den store sammenhengen. Samtidig har informantene pekt på enkelte positive faktorer som programmene førte med seg, da de gav noen konkrete retningslinjer for hvordan skolen og lærere kan gjennomføre det rusforebyggende arbeidet. Likevel er deres gjennomgående syn som vi har sett at det rusforebyggende arbeidet ikke kan utelukkes fra andre problemområder. Ifølge informantenes beskrivelser vil spesifikke rusforebyggende programmer ikke være til å anbefale som det eneste rusforebyggende tiltaket. Dette er på grunnlag av at programmene er mer innsnevret på ett tema.

Flere av informantene har gitt uttrykk for at konkrete retningslinjer vil kunne styrke lærerens gjennomføring av det rusforebyggende arbeidet. På den andre siden har informantene vurdert

at en kan risikere å få lite entusiastiske lærere ved veldig tydelige og bestemte retningslinjer for gjennomføring. I tillegg har informantene argumentert for at læreres metodefrihet vil kunne åpne opp for å tilpasse det rusforebyggende arbeidet etter lokale behov.

Videre har alle informantene gitt uttrykk for at foreldrene er en viktig ressurs i skolens rusforebyggende arbeid. Et skole-hjem samarbeid kan skape et større grunnlag for felles forståelse, ved å komme til enighet om sentrale prinsipper i et forebyggende perspektiv. Barn imiterer ofte foreldrenes verdier og holdninger, noe jeg har knyttet opp til Bourdieus begrep om habitus. Habitus dreier seg om reproduksjon av arvede disposisjoner som hovedsakelig finner sted i primærsosialiseringen, og særlig fra foreldrene (Bourdieu, 2002). Derfor vil foreldrene kunne ha en av de største innflytelsene på barnas verdier og holdninger. Foreldre utgjør altså en stor mulighet i det rusforebyggende arbeidet i skolen, for regulering av barns og ungdoms sosiale atferd og holdninger. Informantene har ikke kommentert noen utfordringer ved foreldresamarbeid. I den hensikt denne studien har med å få frem både muligheter og utfordringer, har det blitt vist til hvordan Jørgensen (1982) argumenterer for hvordan forebyggende arbeid kan oppleves som et inngrep i «privat livets fred» (Jørgensen, 1982, s. 106). Dette har jeg overført til foreldres deltakelse i det rusforebyggende arbeidet i skolen. Utfordringen her vil være knyttet til at foreldrenes interesser for aktivt engasjement og deltakelse i skolens forebyggende arbeid, kan begrenses dersom privatlivets fred oppfattes som truet. Jørgensen (1982) peker på at forebyggende arbeid også vil gripe inn over «de gode hjem», og at det særlig her vil være en tendens til motstand mot offentlige intervensjoner (ibid). I overført betydning vil dette dreie seg om at rusforebyggende arbeid som en universell strategi, også vil inkludere de foreldrene som har gode holdninger til rusmidler. Selve tilslutningen til rusforebyggende arbeid vil derfor kunne bli mindre, og kanskje særlig der foreldrene mener at dette er en oppgave de har evne til å håndtere på egenhånd. Jeg har videre sammenfattet informantenes vurderinger om foreldres viktige rolle i barns liv for videreføring av holdninger og verdier, opp til Willy Pedersens (2013) studie. Denne studien tok for seg bruksmønstre for rusrelatert atferd i en sammenligning mellom foreldre og barn. Studien viste til funn som kunne indikere at barna kopierte foreldrenes drikkevaner i voksen alder (ibid), og derfor samtidig vise til hvordan Bourdieus habitusbegrep kan gjøre seg gjeldende i empiriske undersøkelser. Foreldres egne drikkevaner og holdninger til rusmidler kan i slike perspektiver både være av begrensning for det rusforebyggende arbeidet, men kan også bidra til noe positivt.

Informantene har tilsynelatende hatt noe ulike meninger om samarbeid med andre faginstanser i skolens rusforebyggende arbeid. Schancke og Nordahl mener det rusforebyggende arbeidet bør gjennomføres av læreren. Schanckes oppfatninger har vært rettet mot at å dra inn andre faginstanser som politiet, mulig ikke er den beste løsningen. Han har imidlertid argumentert for at skolen kan få støtte til gjennomføringen av det rusforebyggende arbeid, gjennom eksempelvis KoRus hvor han selv arbeider. Odden har på den andre siden vurdert et samarbeid med både politi og skolehelsetjeneste som viktig da skolen rommer mye. Hun har argumentert for at samfunnet vårt er bygd opp på en slik måte som legger opp til samarbeid på tvers av ulike faginstanser. Jeg har drøftet både muligheter og utfordringer ved tverrfaglig samarbeid. Mulighetene er knyttet opp til at det rusforebyggende arbeidet kan i ytterligere grad effektiviseres og kvalitetssikres, dersom skolen får støtte til gjennomføring. Samarbeid med eksempelvis politiet vil også kunne styrke kunnskapsgrunnlaget for skolens gjennomføring av det rusforebyggende arbeidet. Politiets kompetanseområde på temaet som omfatter ungdom og rus kan argumenteres for å være mer inngående. I tillegg vil de kunne ha mer kjennskap til lokale utfordringer knyttet til ungdom og rusbruk. På den andre siden har jeg drøftet noen utfordringer eksempelvis politiet som bidragsyter i skolens rusforebyggende arbeid kan møte på. Først og fremst har vi sett empiriske studier (Pan & Bai, 2009; West & O'Neal, 2004; William & Ralph, 1997) som har undersøkt det verdensomspennende D.A.R.E.- programmet. Programmet går ut på at politiet kommer til skolen for å gjennomføre rusundervisning. Resultatene fra disse empiriske studiene tydet på ineffektivitet når det gjelder å redusere ungdoms rusbruk (ibid). Kritiske innvendinger har blitt rettet mot dette programmet, hovedsakelig knyttet til at politiets strategier har tatt utgangspunkt i å informere om rusmidlenes farevarslenende signaler (Fekjær, 2016). Jeg har også knyttet opp dette til begrepet om rolleforventning (Repstad, 1983). Elevene kan oppfatte politiet som å inneha en form for sanksjonerende rolle, i kraft av deres posisjon og oppgave for samfunnet. Dette kan tenkes å henge sammen med begrepet om rolleforventning, både med tanke på hvordan elevene oppfatter politiets rolle, men også hvordan politiets oppfatning av egen rolle er. Et spørsmål her blir imidlertid hvordan et slikt samarbeid skal finne sted, for å i størst grad legge til rette for et vellykket rusforebyggingsarbeid i skolen.

Vi har sett at informantene har trukket frem det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som en mulighet i skolens rusforebyggende arbeid. Et fellestrekk i Schancke og Larsens argumenter har imidlertid dreiet seg om oppfatningen av at kompetansemålene i

dette faget er vage, og de mener at disse bør profesjonaliseres. Informantene har her argumentert for at grunnen til dette kan omhandle forvirring i hvilke samfunnsinstanser som skal ha det primære ansvaret for å få rusforebygging inn i skolene. Schancke har begrunnet dette ved at det forebyggende arbeidet er et bredt felt og kan derfor kalle opp ulike perspektiver fra ulike hold. Som vi vet, er forebyggende arbeid tett knyttet opp til det spørsmålet om hva som kan gjøres for å forbedre individers *helse* (Garsjø, 2018; Helse- og omsorgsdepartementet, 2020) og kan derfor være både helsedirektoratet eller helse- og omsorgsdepartementets oppgave. I tillegg er det skolen som i dette tilfellet er arenaen for det rusforebyggende arbeidet, og derfor kan det bli et spørsmål om det er utdanningsdirektoratets hovedansvar. Videre har det fremgått i Oddens beskrivelser at det finnes materiell lærere kan ta i bruk i det rusforebyggende arbeidet som gir noen retningslinjer for gjennomføring. Et tredje synspunkt er Henriksens vurderinger rettet mot at nasjonale føringer ikke bør tillegges for mye vekt, da det kan bli for styrende og at en derfor risikerer å bestemme én form for kunnskap. Dette kan ha sammenheng at kunnskapsgrunnlaget for det rusforebyggende arbeidet er bredt og at det bør være en del av en større helhet. I sum har informantene gitt uttrykk for at nasjonale retningslinjer er av betydning for å styrke det rusforebyggende arbeidet i skolen. Samtidig bør ikke retningslinjene være for bestemmende, noe jeg har knyttet opp til Vermunt (2014), referert i Ertesvåg (2015) som argumenterer for at effektiv praksisutvikling tar utgangspunkt i tre likeverdige kilder: kunnskap fra egen praksis, kunnskap fra forskningsinstitusjon og kunnskap fra mentor/kollega (ibid, s. 44).

Det tredje forskningsspørsmålet mitt har dreiet seg om effektevalueringens betydning for det rusforebyggende arbeidet. Samtlige av informantenes vurderinger ved effektevalueringer av rusforebyggende tiltak, har vært rettet mot at det skaper en innsnevring av det en egentlig forsøker å skaffe legitimitet for. Jeg har vist både i kapittel 1.3 om tidligere forskning og i informantenes beskrivelser at det har pågått noe uenighet (Pape et. al, 2007) knyttet til effekten av rusforebyggende programmer og tiltak. Gjennomgående i informantenes argumenter har vært problematiseringen av målevariablene i rusforebyggende programmer ved effektevalueringer. På den andre siden kan det se ut til at diskursene rundt effekt har vært en påvirkende faktor for at man i dag ser det rusforebyggende arbeidet i en større sammenheng. Dette er på bakgrunn av at man har gått bort i fra å anbefale spesifikke rusforebyggende programmer. Som nevnt tidligere er dette noe som kan sees på som en mulighet i skolens rusforebyggende arbeid. Videre drøftet jeg hvordan tiltak som høyst sannsynlig *er* effektive, i utgangspunktet vil være utfordrende for ikke å si umulig å

gjennomslag for i den øvrige befolkningen (Garsjø, 2018). Å forby alle typer rusmidler er et eksempel på et ekstremt tiltak som høyst sannsynlig ville redusere det totale konsumet av rusmidler, og minke problemer på både det individuelle nivået og på samfunnsnivå. Det er imidlertid et tiltak som ikke er i overensstemmelse med de generelle holdningene og assosiasjonene folk flest har til eksempelvis alkohol eller tobakksrøyk. Rusmidler forbindes med veldig mange positive faktorer og kan danne en fellesskapsfølelse (Fekjær, 2016). Styrende myndigheter som forsøker å skape sosial orden, kan derfor komme i konflikt med individuell handlefrihet i et forebyggingsperspektiv.

Informantene har lagt vekt på viktigheten av å møte ungdommene med holdninger og verdier, for å styrke deres evne til å kunne stå imot ulike former for fremtidig press. Enkelte av informantene har kommentert at status og verdi kan gjøre seg svært gjeldende i ungdomsmiljø, og fungere som pådriver til ungdommers eksperimentering med rusmidler. Andre av informantene har også gitt uttrykk for at det vil være viktig å ta forbehold om generelle holdninger i samfunnet knyttet til rusmidler. Dette har vi sett at kan være en utfordring i skolens holdningsskapende arbeid. Samfunnsmessige strukturerende mekanismer som omringer et individ kan være til gjenstand for individuell handling, atferdsmønster, holdninger og verdigrunnlag (Frønes, 2006). Et resultat av det moderne samfunnets globalisering og internasjonalisering er med på å skape en stadig skiftende samfunnskontekst, som medfører kulturelle strømninger på tvers av landegrenser (ibid). Ungdom kan bli møtt med en enorm mengde av informasjon som kan skape konkurrerende motkrefter. Et aktuelt eksempel på dette har jeg påpekt gjennom legalisering av cannabis i enkelte delstater i USA og i Canada (Kompetansesenter-Rus, 2019, s. 22-23). Dette kan ha lagt føringer for legaliseringsdebatter i vårt eget land. Holdninger til rusmidler vil derfor kunne være i stadig utvikling. Slike endringstendenser kan tenkes å påvirke til bruk og misbruk av rusmidler. Dette er noe som vil kunne virke inn i et forebyggingsperspektiv. Mer spesifikt kan vi snakke om at liberale holdninger til rusmidler i samfunnet særlig vil være en utfordring for skolens rusforebyggende arbeid. Det vil i tillegg kunne utfordre strategier som retter seg mot kunnskapsbasert rusopplysning som et farevarslende signal. Informantene har på dette punktet vurdert at det rusforebyggende arbeidet i skolen bør rette seg mot å skape refleksjoner hos elevene, for hvilke skadevirkninger eksempelvis en svært liberal ruspolitikk vil ha for samfunnet som helhet. Likevel er det nevneverdig at holdningsendringer også kan gå i motsatt retning: det har eksempelvis skjedd en utvikling når det gjelder ungdom og tobakksrøyk.

Ungdommer tar i større grad avstand fra tobakksrøyk i dag, som vi har sett i kapittel 2.2 om ungdoms bruksmønster av rusmidler i Norge (Bakken, 2019).

6.3 Konkluderende avslutning

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven har vært «*Hvilke faktorer ligger til grunn for skolens muligheter og utfordringer i det rusforebyggende arbeidet i dagens norske skole?*». For å besvare hovedproblemstillingen har jeg operert med tre forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet var hvilke implementeringsstrategier som legges til grunn for et vellykket rusforebyggingsarbeid i skolen. Hovedtrekkene fra informantenes vurderinger har gitt uttrykk for at det viktigste for det rusforebyggende arbeidet er at det er nedfelt i en helhetlig plan i skolen, og at det er en integrert del av skolens rammeverk. Legitim kunnskapsformidling fremgår ut ifra informantenes vurderinger som sentralt i et implementeringsperspektiv. Dette betyr at det rusforebyggende arbeidet må ta utgangspunkt i hva elevene vil oppfatte som relevant, som naturligvis også vil variere ut ifra ulike aldersnivå. Videre drøftet jeg hvordan det rusforebyggende arbeidet må sees i sammenheng med generelle holdninger i samfunnet, med utgangspunkt i informantenes uttalelser. Ytre faktorer som jeg eksemplifiserte med legalisering av cannabis i andre land kan føre til kulturelle strømninger, og derfor skape konkurrerende motkrefter for legitimiteten av det rusforebyggende arbeidet i skolen. Rusreformen beveger seg fra straff til helsehjelp, noe en av informantene også understreket at kan gi ulike signaler for ungdom. Informantene har derfor understreket at å skape evne til refleksjon hos elevene er en svært viktig implementeringsstrategi. Særlig fremgår det i informantenes vurderinger viktigheten av elevenes refleksjon rundt både lovverket og subjektive verdier. Rusforebyggende arbeid i skolen har likevel en mulighet til å opprettholde endringstendenser i holdninger til tobakksrøyk, som har blitt mindre blant ungdom. Foreldre blir sett på som en viktig ressurs i det rusforebyggende arbeidet, og ansees av informantene å være en av de største påvirkende faktorene for videreføring av holdninger og verdier. Jeg har drøftet hvordan dette kan gi både muligheter og utfordringer, med utgangspunkt i foreldrenes egne holdninger til rusmidler.

Det andre forskningsspørsmålet mitt var hvilken betydning nasjonale føringer har for det rusforebyggende arbeidet i skolen i dag. Informantenes uttalelser har gitt uttrykk for at lærerplanens kompetansemål på områder som berører rus er viktig. Kompetansemålene kan

ifølge informantenes vurderinger med fordel konkretiseres i større grad, enn hvordan de i dag er nedfelt i lærerplanen. Særlig er dette knyttet til det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvor enkelte av informantene har oppfattet disse som vage. Samtidig har informantene formidlet at kompetansemålene ikke bør være for styrende eller bestemmende i den grad at de ikke gir læreren mulighet for handlingsrom, kreativitet og tilpasningsdyktighet til lokale forhold. Derfor utgjør lærerens metodefrihet en viktig faktor, for ytterligere engasjement og til å kunne tilpasse det rusforebyggende arbeidet ut ifra den enkelte elevgruppens behov og aktuelle problemområder.

Det tredje forskningsspørsmålet var hvilken betydning effektevaluering har for det rusforebyggende arbeidet i skolen. I hovedtrekk er effektevaluering av rusforebyggende tiltak tilsynelatende av liten betydning, ifølge informantenes vurderinger. Kunnskapsgrunnlaget for hva som er hensiktsmessig forebygging virker i dag å være godt nok til å gi skolene anbefalte implementeringsstrategier. Informantene har vurdert ulike problematiske faktorer knyttet til effektevaluering, særlig av spesifikke rusforebyggende programmer som tidligere var sterkt anbefalt. I denne sammenheng har informantene poengtert målevariablene som en utfordring, og de mange faktorene som spiller inn for å skape et godt systematisk grunnlag for å kunne måle effekt. I en videre drøfting av effektevaluering har jeg redegjort for hvordan strenge vitenskapelige krav kan gjøre det særlig utfordrende å måle effekt av rusforebyggende programmer/tiltak. Kravene som stilles kan være med på å forklare årsakssammenhengen til at resultater ofte spriker, og at en ikke finner noen direkte indikasjoner på positiv effekt. Informantene har likevel gitt uttrykk for at selve kvaliteten på programmene ikke nødvendigvis er lav, som en direkte konsekvens av at effektevalueringene ikke holdt helt mål for standard vitenskapelige kriterier.

Funnene fra datamaterialet sammen med tidligere forskning på feltet har gitt et helhetsinntrykk av at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan det rusforebyggende arbeidet skal implementeres i skolen. Som Henriksen uttrykte i intervjuet: «(...) *det finnes ingen sånn end of discussion- løsning*». Denne oppgaven har imidlertid forsøkt å belyse nettopp hvorfor dette er et tilfelle, gjennom innsikt i noen av faktorene som kan skape utfordringer i et forebyggingsperspektiv. Effektproblematikken har representert en av de sentrale utfordringene knyttet til hvordan det rusforebyggende arbeidet i dag bør gjennomføres. Samtidig er det ut ifra informantenes vurderinger klart og tydelig at det rusforebyggende arbeidet har mange muligheter. Kunnskapsgrunnlaget for å drive et godt rusforebyggende arbeid virker i dag til å være godt forankret, i en bred tilnærming som gjør at en har mulighet

til å forebygge ut ifra en større sammenheng. Dette gir et økt potensial for den enkelte elev til å bli bedre rustet for fremtiden.

Avslutningsvis mener jeg at forskningsspørsmålene har ledet denne oppgaven til å få frem flere sider ved det rusforebyggende arbeidet i skolen, i lys av muligheter og utfordringer som har blitt belyst gjennom flere temaer. Rusforebyggende arbeid er et komplekst tema, da det er mange faktorer som kan studeres som sammenfattet er med på å påvirke det rusforebyggende arbeidet. Alle funnene for denne oppgaven utgjør i sum et sammenhengende mønster som preger det helhetlige bildet av rusforebygging i skolen i dag. Faktorene er ikke gjensidig utelukkende, og derfor henger både implementeringsstrategier, nasjonale føringer og effektevaluering sammen. Med dette kan vi forstå at forskning for det første påvirker hvordan kunnskapsgrunnlaget for det rusforebyggende arbeidet ser ut. Dette er i sammenheng med anbefalte strategier for hvordan det i praksis bør gjennomføres. Videre påvirker også nasjonale føringer, det vil si de styrende myndighetene på overordnet nivå som kan være både politikere eller fagpersoner i ulike departement eller direktorat, i hvilken grad temaet er et fokusområde i skolene. De overordnede nivåene er derfor med på å videreføre anbefalte strategier fra forskningen, som fremtrer i eksempelvis læreplanverket.

Denne oppgaven har tatt for seg flere temaer som inngår i det rusforebyggende arbeidet i skolen. Etter hvert har jeg innsett at det ble mye å ta for seg med tanke på rammene for oppgaven. Et forslag kunne vært og gått dypere inn på hvert enkelt av disse temaene for å skape større innsikt i de mange faktorene som kan påvirke det rusforebyggende arbeidet i skolen.

Referanseliste

- Aubert, V. (1979). *Sosiologi : 1 : Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2019). Ungdata 2019. Nasjonale resultater. I: NOVA, Oslomet.
- Berg, R. & Underland, V. (2012). *Effekten av primærforebyggende tiltak mot bruk av tobakk, alkohol og andre rusmidler hos barn og unge* (9788281214774). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2012/rapport_2012_07_for_ebygging_tobakk_rus_v2.pdf
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beraak, O. A. (1992). Rus som terskelsymbol i rock. I H. Waal & A.-L. Middelthon (Red.), *Narkotikaforebygging mot år 2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blaikie, N. W. H. & Priest, J. (2019). *Designing social research: the logic of anticipation* (Third edition / Norman Blaikie, Jan Priest.. utg.).
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. I *Readings in Economic Sociology* (s. 280-291). Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2015). Praksis basert på forskning- en utopi? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 40-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekjær, H. O. (2016). *Rus. Bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historikk* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research : A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Folkehelseinstituttet. (2018a). Alkohol, narkotika og folkehelse. Hentet fra <https://www.fhi.no/hn/folkehelse/artikler/alkohol-og-narkotika/>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). Skader og problemer knyttet til narkotikabruk. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/narkotikainorge/konsekvenser-av-narkotikabruk/skader-og-problemer-knyttet-til-narkotikabruk/?term=&h=1>
- Folkehelseinstituttet. (2019). *Bruken av alkohol og andre rusmiddel i Noreg*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/alkohol-og-andre-rusmiddel--folkehe/>
- Frère, B. (2011). Bourdieu's Sociological Fiction: A Phenomenological Reading of Habitus IS. Susen & B. S. Turner (Red.), *The Legacy of Pierre Bourdieu: Critical Essays* (s. 247-269). London: London: Anthem Press.

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition*. New York: New York: Teachers College Press.
- Garsjø, O. (2018). *Forebyggende og helsefremmende arbeid : fra individ- til systemorientert tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Gerhardsen, M. (2020). *Veileder rusforebyggende arbeid : Osloskolen*. Oslo: Kompetansesenter rus Oslo. Hentet fra https://korusoslo.no/wp-content/uploads/2020/09/Rusforebyggende_arbeid-utfyllbar-2020.pdf
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, H. (1998). *Forebygging av problematferd blant ungdom : en litteraturstudie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Helse-og omsorgsdepartementet. (2020). Rusforebygging. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/psykisk-helse/innsikt/forebygging/id439358/>
- Helsedirektoratet. (2012). *Støttmateriell. Rusforebyggende arbeid i skolen- forslag til læringsaktiviteter*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Skole/stottmateriell.pdf>
- Henriksen, Ø. & Sande, A. (1995). *Rus, fellesskap og regulering*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. New York: Cambridge University Press.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, R. D. (1982). Sosialpolitisk forebygging- en drøftning av enkelte problemer ved forebyggende sosialpolitiske tiltak. I H. Lorentzen (Red.), *Forebyggende sosialpolitikk*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med NAVF/RFSP.
- Klepp, K. I. (1993). Alkoholundervisning blant ungdomsskoleelever. Resultat fra et undervisningsopplegg i regi av Verdens helseorganisasjon. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 113(2), 202-205.
- Kompetansesenter-Rus. (2019). Rusfag: Fagmagasin for kommunene (nr 2, 2019). Hentet fra <http://kompetansesenterrus.no/file/94704-rusfagnr2-2019.pdf>
- Kompetansesenter-Rus. (2020). Kompetansesenter-Rus. Hentet fra <http://kompetansesenterrus.no/>
- Larsen, S. (1993). *Smak og dominans*. Bergen: Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi*. Oslo: TANO.
- Legemiddelverket. (2018). Narkotikalist. Hentet fra <https://legemiddelverket.no/godkjenning/narkotika-og-doping/narkotikalist>
- Levin, I. & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen : med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Oslo: TANO.
- Maisto, S. A., Galizio, M. & Connors, G. J. (2011). *Drug use and abuse* (6. utg.). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var - : psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedrefore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>

- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Abstrakt forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf?fbclid=IwAR3Tg3lukKv4Gm7GNseEu-4Alc_zlcQtl5WC8M2V_8LRd3Cspq-J9SWKT-A
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. & Larsen, M. B. T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen : rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1393_Eval_0/pdf
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande oppleringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pan, W. & Bai, H. (2009). A Multivariate Approach to a Meta-Analytic Review of the Effectiveness of the D.A.R.E. Program. *Int J Environ Res Public Health*, 6(1), 267-277. <https://doi.org/10.3390/ijerph6010267>
- Pape, H., Baklien, B. & Rossow, I. (2007). Villedende om rusforebygging i skolen. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127: 1399(10). <https://doi.org/https://tidsskriftet.no/2007/05/kommentar/villedende-om-rusforebygging-i-skolen>
- Pedersen, W. (1993). The majority fallacy reconsidered. *Acta sociologica*, 36, 343-355.
- Pedersen, W. (2013). Alkoholavholdende – en risikogruppe? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 133(1), 33-36. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.12.1017>
- Pedersen, W. (2015). *Bittersøtt : nye perspektiver på rus og rusmidler* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1983). *Institusjonssosiologi*. Oslo: Aschehoug.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, S. & Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet. (1992-1993). *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid* (Meld. St.nr. 37). Oslo: Sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL763>
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Nye lærerplaner- grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Wacquant, L. J. D. & Bourdieu, P. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse* (B. N. Kvalsvik, Overs.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- West, S. L. & O’Neal, K. K. (2004). Project D.A.R.E. Outcome Effectiveness Revisited. *Am J Public Health*, 94(6), 1027-1029. <https://doi.org/10.2105/ajph.94.6.1027>

- Westin, A. A., Strøm, E. J. H., Rygnestad, T. & Slørdal, L. (2011). Hva er egentlig narkotika? *Tidsskriftet, den norske legeforening*. Årg. 131, nr. 16, pp.1574- 1575. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2011/08/sprakspalten/hva-er-egentlig-narkotika>
- Wilken, L. (2010). *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg: Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- William, B. H. & Ralph, B. M. (1997). How D.A.R.E. Works: An Examination of Program Effects on Mediating Variables. *Health Educ Behav*, 24(2), 165-176. <https://doi.org/10.1177/109019819702400205>
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. utg.). København: Politisk revy.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Vedlegg 1

Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.

10.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Rusforebyggende arbeid i skolen

Referansenummer

963070

Registrert

30.05.2020 av Vilde Grønvoll Nilsen - vni019@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sissel Eriksen, sissel.eriksen@uit.no, tlf: 77646217

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Nilsen, vildenils1@hotmail.com, tlf: 47834366

Prosjektperiode

01.03.2020 - 30.06.2021

Status

03.06.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft Skype og Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Rusforebyggende arbeid i skolen»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke informasjon om rusforebyggende arbeid i skolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en mastergradsoppgave som skal dreie seg om rusforebyggende arbeid i skolen. Innen skolebasert rusforebyggende arbeid har det blitt fremmet flere ulike varianter av rusforebyggende programmer, som har til hensikt å fungere som effektive tiltak for å redusere rusbruk blant unge mennesker. Flere forskningsbaserte studier viser at effekten av flere slike programmer er av begrenset kvalitet, i lys av sin hensikt om å redusere rusbruk. I tillegg har studier også vist at bare en liten prosentandel av forebyggingsprogrammer som implementeres i skoler, er forskningsbasert. Jeg er på bakgrunn av dette interessert i å få økt innsikt i hvilke utfordringer og muligheter, som ligger til grunn for arbeidet med rusforebyggende tiltak i den norske skolen i dag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På grunnlag av din ekspertise på rusfeltet får du spørsmål om å delta, og jeg har dermed foretatt et strategisk utvalg. Innhenting av dine kontaktopplysninger har foregått gjennom nettbasert søk, etter fag- og forskningskompetanse på dette feltet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ studie ved bruk av intervju som metode. Intervjuet vil ta cirka en time, på et tidspunkt som passer deg. Den vil bli gjennomført digitalt ved hjelp av videobasert verktøy (Skype eller Teams). Du vil bli spurt om tema som inngår under temaet rusforebyggende arbeid i skolen. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak, og transkribert i sin helhet. Lydfil og transkripsjon vil bli lagret på en sikker server, som er godkjent for lagring av intervjumaterialet ved behandlingsansvarlig institusjon. Materialet vil bli slettet etter prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du

Samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er meg selv som student og min veileder og min biveileder. Det vil bli spurt om lov til å anvende ditt faktiske navn, i kraft av din faglige posisjon og på bakgrunn av at det kan være hensiktsmessig ut fra oppgavens formål. Hvis du som informant har et ønske om at navnet ikke skal fremgå i prosjektet, vil navnet og kontaktopplysningene erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når etter avslutning forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2021. Ditt faktiske navn vil fremgå bare dersom du har samtykket til dette på forhånd. Du har til enhver tid rett til å trekke dette samtykke mens prosjektet pågår, eller etter avsluttet prosjekt. Lyddopptakene vil slettes etter avsluttet prosjekt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

- Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Universitetet i Tromsø ved Vilde Nilsen på telefon: 478 34 366 eller e-post: vildenils1@hotmail.com. Veileder Marianne Trondsen kan kontaktes på telefon: 415 10 792 eller e-post: marianne.trondsen@ehealthresearch.no. Biveileder Sissel H. Eriksen kan kontaktes på telefon: 77646217 eller e-post: sissel.eriksen@uit.no
- Vårt personvernombud: Universitetet i Tromsø ved Joakim Bakkevold kan kontaktes på telefon: 776 46 322 og 976 915 78 eller e-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Vilde Nilsen

Samtykkeerklæring

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, bes du skrive under på samtykkeerklæringen og eventuelt på samtykke til bruk av navn, og sender det til meg på e-post:

vildenils1@hotmail.com

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rusforebyggende arbeid i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes ved navn i oppgaven, hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mitt navn kan brukes i prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide.

Intervjuguide «Rusforebyggende arbeid i skolen»

Introduksjon: Intervjuet handler om din ekspertise på rusfeltet i tråd av rusforebyggende arbeid i skolen.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert hvis ønskelig.

Båndopptakelse: Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Hvis det er ønskelig, sendes transkripsjonen til deg til gjennomlesning.

Tid: Intervjuet tar rundt en time.

Intervjuspørsmål

1. Hvordan vil du beskrive skolen som arena for rusforebyggende arbeid?
2. Hvordan opplever du at rusforebyggende arbeid blir prioritert i skolesammenheng?
3. Hvordan mener du rusforebyggende arbeid i skolen bør gjennomføres?
4. Det var tidligere stor oppslutning rundt konkrete rusforebyggende program som strategiske tiltak for rusforebygging i skolen, men i de senere tid har man gått bort i fra disse på grunnlag av mye kritikk som har vært knyttet til effekten av dem. Hvilke synspunkter har du på dette?
 - 4.1. Oppfølgingsspørsmål: Vurderer du rusforebyggende programmer som viktige eller lite viktige i arbeidet med rusforebygging i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke viktig?
 - 4.2. Oppfølgingsspørsmål: Hvordan bør rusforebyggende programmer eventuelt kvalitetssikres?
5. Det er i dag tilsynelatende ulik praksis i skolene når det gjelder rusforebyggende arbeid, og opp til hver enkelt lærer å bestemme innholdet for rusundervisningen. Hva tenker du om dette?
 - 5.1. Oppfølgingsspørsmål: Hvilke løsninger kan være relevant for å unngå varierende *fokus* på eller *gjennomføring* av rusforebyggende arbeid i skolene?
 - 5.2. Oppfølgingsspørsmål: Hvilke løsninger kan være relevant for å unngå varierende *innhold* i rusundervisningen i skolene?
6. Hva mener du er årsaker til at det ikke er utarbeidet og iverksatt konkrete nasjonale retningslinjer for rusforebyggende arbeid i skolen i dag?
7. Hvordan bør en sikre at det rusforebyggende arbeidet i skolen er forankret i forskningsbasert kunnskap?
 - 7.1. Oppfølgingsspørsmål: Hvordan vurderer du spørsmålet om grunnutdanningen til lærere bør inneholde noe om rusmidler? (Fakta, funksjon, tidlig intervensjon)
8. Hvordan vurderer du betydning av foreldresamarbeid som en del av det rusforebyggende arbeidet i skolen?
9. Er det noen andre relevante aspekter du vil trekke frem som berører rusforebygging i skole

