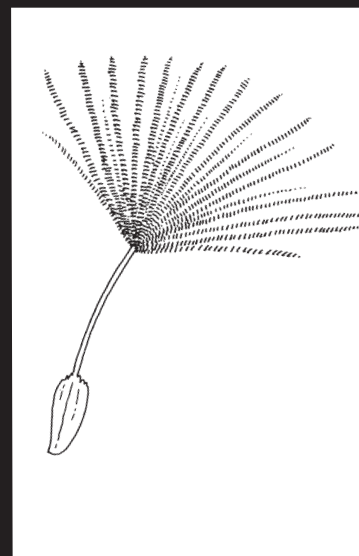


ULF SIVERTUN  
ROLF HELLDIN

# Utvärdering av Trestadsprojektet

Drogpreventivt arbete i fem Stockholmskolor





Ulf Sivertun och Rolf Helldin

# Utvärdering av Trestadsprojektet:

Drogpreventivt arbete i fem Stockholmsskolor

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 33**

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2006)

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 33**

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2006)

Box 34103

100 26 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 91-89503-43-0

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarnas medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författarna.

E-post: Ulf.Sivertun@lhs.se, Rolf.Helldin@lhs.se

## Sammanfattning

Trestadsprojektet genomförs i städerna Göteborg, Malmö och Stockholm. Det övergripande syftet med projektet är att genom förebyggande insatser minska bruket av alkohol och droger bland barn och ungdomar i dessa städer. Undersökningar visar att Stockholms elever oftare berusar sig samt använder sig av narkotika i större omfattning än riksgenomsnittet. Det går även att skönja ett socioekonomiskt mönster. Narkotikabruk hänger ofta samman med en socialt utsatt position i samhället. Under senare delen av 1990-talet har den totala alkohol och narkotikakonsumtionen ökat kraftigt. Ökningen inger oro för framtiden, menar regeringen. Drogtrönder som sprids till ungdomar i landet startar ofta i storstäder. Där är tillgången på narkotiska preparat stor, och det är där de flesta tunga missbrukare finns. Det är bakgrunden till satsningen i de tre storstäderna – Trestadsprojektet.

Svenska och internationella studier visar att skolans arbete är mycket väsentligt för att förebygga droganvändning. Enligt dessa utnyttjas inte skolans potential i tillräcklig utsträckning. Uppdraget att utreda åtgärder som kan vidtas i skolan för att stärka arbetet med att förebygga alkoholskador, som Statens folkhälsoinstitut fick i samarbete med Skolverket och Svenska kommunförbundet, kan ses i ljuset av en sådan målsättning (Proposition, 2000/01:20). Syftet var att få fram en konkret, vägledande och utvärderingsbar målformulering. Arbetet kom senare att leda fram till Socialdepartementets satsning ”Mobilisering mot narkotika”, vars innehåll den här utvärderingen granskar med avseende på projektets Stockholmsdel. I Stockholm är det fem grundskolor som ingått i projektarbetet.

## Förord

Utvärderingen av Trestadsprojektet är gjord på uppdrag av Stockholms stad, Socialförvaltningen. Stadens drogpreventiva verksamhet "Precens" ansvarar för projektet.

Vi tackar alla som genom sin medverkan har gjort utvärderingen möjlig. Ett speciellt tack vill vi rikta till de skolor som ingått i projektet och öppnat sina dörrar för observationer, samtal och intervjuer och inte minst till Trestadsprojektets ledning.

Studerande på lärarprogrammet och specialpedagogiska programmet har aktivt deltagit i utvärderingen. De har med sina examensarbeten aktivt bidragit till den här textens innehåll och disposition.

Stockholm i april 2006

Ulf Sivertun och Rolf Helldin

## Innehåll

Sammanfattning .....	III
Förord .....	IV
<b>1. Introduktion.....</b>	<b>1</b>
1.1 ANT-arbete och/eller ”förebyggandets konst”?.....	1
1.2 Trestadsprojektets bakgrund .....	5
1.3 Utvärderingens fyra frågeområden.....	7
1.4 Litteraturgenomgång .....	8
1.4.1 Internationell forskning om drogprevention .....	8
1.4.1.1 Evalueringsstudier i skolan.....	10
1.4.1.2 Områdesdynamik .....	12
1.4.1.3 Pedagogiska modeller .....	19
1.4.1.4 Prevention – självkänsla – autonomi .....	23
1.4.1.5 Allvarliga skolsvårigheter och specialundervisning..	28
1.4.2 Nationell forskning om drogprevention.....	32
1.4.2.1 Vad säger litteraturen om implementering?.....	34
1.4.2.2 Sammanhang av betydelse.....	36
1.4.2.3 Några modeller och förhållningssätt som används...	38
1.5 Tillvägagångssätt.....	45
1.5.1 Den kvalitativa utvärderingen i Stockholm .....	45
1.5.2 Fallstudier.....	47
1.5.3 Datamaterial .....	48
1.5.4 Analyser av materialet .....	51
<b>2. Resultat.....</b>	<b>53</b>
2.1 Sammanhang: Fallbeskrivningar av skolorna .....	53
2.1.1 Skola A och B .....	54
2.1.2 Skola C.....	60
2.1.3 Skola D.....	63
2.1.4 Skola E .....	66

2.2 Implementeringen.....	67
2.3 Arbets- och förhållningssätt .....	74
2.4 Utfall.....	92
<b>3. Summerande diskussion .....</b>	<b>95</b>
3.1 Utvärderingen .....	95
3.1.1 Om litteraturgenomgången .....	96
3.2 Implementeringsarbetets fem faser .....	97
3.3 Samarbetet mellan skola och föräldrar.....	108
3.3.1 Skolornas trivselsatsningar .....	111
3.4 Samarbete mellan fritidsverksamhet och skola.....	112
3.5 Socialt och emotionellt lärande .....	113
3.6 Samarbete mellan elevhälsan och pedagogisk verksamhet....	120
3.7 Några slutord .....	123
<b>Referenser .....</b>	<b>127</b>
Informationsfoldrar och elektroniska referenser .....	131
Övrig litteratur .....	132
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>133</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>135</b>



# 1. Introduktion

## 1.1 ANT-arbete och/eller ”förebyggandets konst”?

Skolverkets nationella kvalitetsgranskning år 1999 av skolans undervisning om tobak, alkohol och andra droger (ANT), lyfter speciellt fram brister i fråga om målsättning, kompetens hos personal, uppföljning, elevmedverkan samt samverkan med närsamhälle och föräldrar (Skolverket, 2000). I läroplan för grundskolan från 1969 (Lgr 69) behandlas undervisning om alkohol, narkotika och tobak som ett speciellt arbetsområde. I 1980 års läroplan (Lpo 80) skrivs ingenting om ANT-undervisning. Tonvikten läggs i stället på hälsofostran. I praktiken lever dock ANT-begreppet kvar. De senaste tre decennierna har skolan haft skyldighet att informera och undervisa om skadeverkningsar av alkohol-, narkotika- och tobaksbruk. Undervisningens effekter har under senare tid dock allt mer ifrågasatts.

I 80-talets stundtals häftiga diskussion om drogundervisningens innehåll, ställer Lind (1984) frågan om det är ”fakta” om droger eller ”attityder” om droger som bör stå i förgrunden i undervisningen. Han menar att båda dessa ingredienser är nödvändiga. Annan forskning, Sennerfeldt (1981), menar att det inte räcker med kunskaper om tobak och alkohol i kombination med mer motion. Enligt honom bör skolans hälsoarbete skapa ”självförtroende och framtidstro”. Dessa två artiklar från 80-talet är exempel på att arbete med ”*riskfaktorer*” ifrågasätts. I stället bör skolan, menar man, utveckla ”*skyddsfaktorer*” (nedan). Detta slag av argumentation dyker också upp under 1990- och 2000-talet. Exempelvis säger Lorentzson (2000) att det är ”riskinformation” som skolornas ANT-undervisning dominerats av och som behöver ifrågasättas. Bergman (2002) beskriver begreppet ”riskfaktorer” så

här: "Förhållanden som ökar sannolikheten för att barnet eller tonåringen i framtiden ska utveckla uttalande svårigheter inom ett eller flera problemområden" (s. 11). "Skyddsfaktorer" är enligt författaren:

... förhållanden hos barnet eller i barnets miljö, som reducerar sannolikheten för att barnet som exponeras för riskfyllda omständigheter ska utveckla problembeteende. De kan reducera farorna men eliminerar inte alltid de riskfyllda omständigheterna. De kan istället liknas vid ett beskydd, ett värn eller en sköld (s. 11).

Syftet med prevention är, enligt Bergman, att förebygga eller begränsa problem:

Inom den internationella preventionsvetenskapen bedriver man systematiska studier av de omständigheter eller faktorer som ger upphov till problem eller som kan begränsa problem. Sådana faktorer kallas riskfaktorer respektive skyddsfaktorer (s. 11).

Flera drogprebyggande projekt har startats i Stockholmsområdet under den senaste tioårsperioden. Mellan åren 1995-1998 pågick det så kallade "Ungdomsprojektet". Den överordnade målsättningen var att reducera förekomsten av missbruksproblem bland ungdomar mellan 12-20 år. Syftet var att utveckla och pröva modeller för drogpreventivt arbete bland ungdomar i nära samarbete med socialtjänst, skola, fritid, primärvård med flera (Beijer & Lönnback, 1999). År 1995 startade "STAD-projektet". Projektet bygger på ett samarbete mellan landstinget, Folkhälsoinstitutet och Stockholms stad. Satsningen är på sjukvård, skola och restaurang (Beijer & Lönnback, 1999).

År 1996 tog Stockholms kommunfullmäktige initiativ till ett sektorsövergripande projekt. Man ville att samarbetet mellan socialtjänst, skola, fritid, föreningsliv och andra aktörer skulle stärkas. År 1997 fick Stockholms stadsledningskontor i uppgift att organisera drogpreventiva insatser. Ungdomars drogvanor skulle undersökas, utbildning

om alkohol och narkotika skulle tas fram för personalgrupper som arbetar med ungdomar (Beijer & Lönnback, op.cit). Samtliga ovanstående projekt har gemensamt att de varit inriktade på samverkan mellan olika aktörer och sektorer.

Svenska och internationella studier visar att skolans arbete är mycket väsentligt för att förebygga droganvändning. Enligt Bergman (2002) utnyttjas inte skolans potential i tillräcklig utsträckning. Det uppdrag att utreda åtgärder som kan vidtas i skolan för att stärka arbetet med att förebygga alkoholskador, som Statens folkhälsoinstitut, Skolverket och Svenska kommunförbundet fick år 2000, kan ses i ljuset av en sådan målsättning (Regeringen proposition, 2000/01:20). Arbetet kom att leda fram till Socialdepartementets satsning ”Mobilisering mot narkotika”.

De rekommendationer som Statens folkhälsoinstitut formulerat i skriften ”Förebyggandets konst” (Bergman, 2002) har varit en utgångspunkt för ovanstående satsning. I skriften talas om ”fyra hörnstenar” för drogpreventivt arbete i skolan:

- 1) Samarbete och dialog mellan skola och föräldrar
- 2) Innehållsrik och strukturerad fritidsverksamhet med skolan som bas.
- 3) Samtalsbaserad undervisning om alkohol och andra droger som en del av socialt och emotionellt lärande.
- 4) Elevhälsan och den pedagogiska verksamheten i samarbete (op.cit. s. 18).

Dessutom lyfts fram insatser mot skolk, och stöd av jämnåriga och unga vuxna, fram som viktiga beståndsdelar i preventionsarbete.

Det så kallade Trestadsprojektet, som den här rapporten diskuterar, omfattar den mobilisering som riktats mot storstäderna Stockholm, Göteborg och Malmö. Så här har vi använt punkterna i projektet. Den

första ”hörnstenen” (1) menar vi, handlar om och hur projektet lyckats engagera olika föräldragrupper. Har skolorna och i så fall hur, har försökt identifiera och ta till vara olika kompetenser hos olika föräldragrupper i ett drogpreventivt arbete? Vad görs och har gjorts på skolorna med syfte att få igång samarbetet? Den andra hörnstenen (2) handlar om skola och fritidsverksamheter har kunnat utveckla ett nära samarbete. Den tredje hörnstenen (3) handlar bl.a. om hur skolorna arbetar med samtalsbaserad undervisning om alkohol och andra droger som en del av socialt och emotionellt lärande. Dvs. det som Statens folkhälsoinstitut (Bergman, 2002) talar om som att: ”allmänt utveckla sin sociala och emotionella kompetens” (s. 4). Den fjärde hörnstenen gäller hur elevhälsan och den pedagogiska verksamheten utvecklar samarbete. Insatser mot skolk lyfts fram som viktigt, då detta anses vara en ”larmsignal och en indikator på skolans hälsa” (s. 5). Vilka initiativ har tagits inom projektet med syfte att motverka skolk? En annan faktor av betydelse, som förebyggandets konst pekar på, är utvecklingen av kamrat och elevstödande arbete. Enligt institutet måste skolor ”lägga kraftigt ökad vikt vid att utveckla en socialt stödande och motverka utslagning, mobbning och missbruk” (s. 5). En förutsättning för att en sådan förändring ska kunna komma till stånd, säger de, är att man från skolledningars sida agerar målmedvetet och entydigt till stöd för förändringar inom skolan. Det är enligt resonemanget ytterst viktigt vilken inställning lokala skolledningar tagit till projektet. Det är med andra ord betydelsefullt att sätta de lokala skolornas möjligheter till insatser i relation till det stöd, som rektor och övrig skolledning har bidragit med. Ovan sägs att drogpreventivt arbete är beroende av att policy beslut tas i verksamheten, och att de är demokratiskt förankrade. Kan ett entydigt stöd från en karismatisk

och/eller starkt drivande skolledning fylla en sådan funktion i en lokal skolorganisation?

## 1.2 Trestadsprojektets bakgrund

Trestadsprojektet genomförs i städerna Göteborg, Malmö och Stockholm. Syftet är att genom förebyggande insatser minska bruket av alkohol och droger bland barn och ungdomar i dessa städer. I Stockholm är det fem grundskolor som medverkat med ledning av en projektledare vid stadens drogpreventiva organisation "Precens", som hör till Stockholms Socialförvaltning. På de fem skolorna har funnits lokala projektledare arvoderade på halvtid. I tre av skolorna har biträdande rektorer haft denna uppgift. I två av skolorna har denna funktion innehaft av lärare. Respektive skolor har haft en ekonomisk ram på ca. 200 000 kr per år för genomförandet.

Ungdomars tobaks-, alkohol-, sniffnings- och narkotikavanor har undersökts sedan 1971 av CAN (Centrum för Alkohol- och Drogprevention). Undersökningarna grundar sig på anonymiserade gruppenkäter. Det framgår att svenska ungdomars alkoholkonsumtion i årskurs nio minskade under 1980-talet. Däremot skedde en ökning under 1990-talet och alkoholkonsumtionen har därefter varit konstant. Ungdomars rökning har i perioder minskat under de senaste tre decennierna. Under 1970- och 1980-talet minskade narkotikabruket bland ungdomar, för att under 1990-talet successivt öka (Sundell & Kraft, 2002). Stockholmselever tenderar oftare att berusa sig samt att i större omfattning än riksgenomsnittet använda narkotika. Det går även att se ett socioekonomiskt mönster. Enligt Sundell, Colbiörnsen, och Ågren (1998) är högkonsumenter av alkohol mer frekventa bland pojkar vilka är födda i Sverige och som kommer från socialt "stabila" områden.

Föräldrars etnicitet är enligt dem en viktig faktor för ungdomars alkohol- och tobaksbruk. Narkotikabruk är dock mer avhängigt en socialt utsatt position i samhället.

Drogbruket ökar kraftigt bland ungdomar mellan årskurs sex och nio. Undersökningar gjorda mellan 1998 och 2002 (Sundell, 2003) visar att alkoholanvändningen sjufaldigas, tobaksanvändningen ökar till det dubbla och narkotikaanvändningen blir tretton gånger högre. Drogtrender sprids till ungdomar på mindre orter från storstäder. Där är tillgången på narkotiska preparat stor och det är där de flesta tunga missbrukare finns. Det är den oroande nationella bakgrunden som är orsak till satsningen i de tre storstäderna – Trestadsprojektet.

Alkoholpolitiska förändringar, bl.a. till följd av att Sverige gått med i EU, har också bidragit till att droger har blivit mer lättillgängliga. I Socialdepartementets proposition ”Nationell handlingsplan för att förebygga alkoholskador” (2001) pekar regeringen på att det internationella, det nationella och det lokala arbetet bör förstärkas. En av regeringssatsningarna på det kommunala förebyggande arbetet var att göra det ekonomiskt möjligt att anställa alkohol - och drogförebyggare. I många kommuner finns det idag personal som arbetar med ungdomar i riskzoner.

Enligt regeringen är det nödvändigt att förändra dryckesvanor bland ungdomar och unga vuxna och har därför satt upp några delmål som gäller: a) en alkoholfri uppväxt, b) en senarelagd alkoholdebut, samt c) fler alkoholfria miljöer för ungdomar att vistas i. Man menar att generella åtgärder nödvändigtvis måste vidtas, samt att insatser som är riktade till särskilt utsatta grupper och grupper med riskbeteenden är mycket angelägna. (Socialdepartementet, 2001).

I följande avsnitt introduceras de fyra frågeområden som utvärderingen riktat intresset mot. Därefter redovisas en litteraturgenomgång

över internationell och nationell forskning på området. I kapitel 2 presenteras resultaten från undersökningsskolorna. Slutligen förs en summerande diskussion av utvärderingen i kapitel 3.

### 1.3 Utvärderingens fyra frågeområden

I utvärderingen undersöks fyra frågeområden som här beskrivs övergripande. De speglar de ”frågeguider” som använts vid insamlings- och analystillfällen av empirin (bilaga 1, bilaga 2). Olika terminer (vt 2004 – ht 2005) har inneburit olika fokus på de fyra områdena.

*Frågeområde 1: Sammanhang och inledande process (vt 04).*

Utvärderingen riktades först mot vilka drogpreventiva målsättningar som fanns inom projektet. Vilka målsättningar lyftes fram av projektledare på central och lokal nivå, och vilka motiv anfördes för att skolorna borde satsa på vissa modeller/metoder? Vilka personer var drivande i arbetet och vad hade de för befattningar? Vi ville också utreda hur miljöer runt skolorna, bebyggelse, socioekonomiska och klasskulturella resurser, fritids- nöjes- och föreningsliv såg ut. Hur var föräldrar involverade i skolans arbete? Vilka elever och föräldragrupper hade engagerats?

*Frågeområde 2: Implementering (vt 04).*

Här låg fokus på vilket sätt projektet introducerats i verksamheten. Var man entusiastisk eller projektrött? Hade skolans preventionssatsning fått stöd av stadsdelens förvaltning och politiker?

Frågeområde 3: *Arbets- och förhållningssätt (ht 04, vt 05):*

Här intresserade vi oss för den drogpädagogik som man använt på skolan. Vilka metoder arbetade man med, och varför? Hade avvikelser, anpassningar och lokala improvisationer gjorts? Fanns det några problem vid genomförandet?

Frågeområde 4: *Utfall (ht 04, vt 05).*

Hur blev resultatet? Vi har här studerat *upplevelser av* utfall, både avsedda eller oförutsedda. Har exempelvis förändrade eller helt nya kommunikationsvägar/platser uppstått i projektets kölvatten?

## 1.4 Litteraturgenomgång

### 1.4.1 *Internationell forskning om drogprevention*

Vi kommer i denna utblickande kunskapsanalys koncentrera oss på i huvudsak kvalitativ forskning om droger, med fokus på *kvalitativa utvärderingar av drogpreventivt arbete*. Fältet som utvärderas är i de flesta fall skolan. Där kvalitativa delstudier ingår i kvantitativa studier tvekar vi förstås inte att analysera dessa kvalitativa resultat, med vissa för helheten nödvändiga blickar på deras relation till de kvantitativa resultaten. Men vi tar oss i sådana fall fortfarande friheten att koncentrera oss på de kvalitativa resultaten.

Det är framförallt två frågor till de texter vi studerat som styr oss:

- Hur har man i skolor på några olika platser i världen arbetat med drogpreventiv verksamhet?
- Vilka erfarenheter har man dragit och vad säger evalueringsforskning om vilket innehåll och vilka former som fungerat på kort respektive lång sikt?



Bland de utvärderingar av drogpreventiv karaktär som genomförts internationellt, är kvantitativ forskning rikligt representerad. I dem testas ofta stora populationer med representativa sampel och statistiska deskriptiva och/eller induktiva metoder. Kvalitativa evalueringsansatser riktade mot skolor och droger är inte lika vanliga, åtminstone inte i de sökningar vi gjort.

De kvalitativa studier vi använder oss av kan kännetecknas på följande sätt: a) de är oftast inriktade på analyser av lokala (skol) kontexter, b) de riktar sökljuset mot de lokala insider-uppfattningarna<sup>1</sup>, c) de undersöker ofta processer och deras variation och/eller drogpreventiva pedagogiska metoder d) de är ibland "flexibla" på så sätt att de fångar de trender och normförändringar som är "på gång", antingen i en mer begränsad miljö eller i samhället. De kan därför e) kasta ljus över situationens drogdynamik och hur den i sig kan förstås av vilka processer som utvecklas/pågår i ett allt vidare kontext.

Den kvalitativa forskningen i allmänhet och initierade kvalitativa evalueringar i synnerhet, relaterar och inspirerar många gånger i diskussionen till en granskning av den kommunala situation som råder och den närstående policy, som är aktuell och betydelsefull för skolors och familjers utsikter att planera för motåtgärder på drogområdet. Det ligger i den "upplevelsekaraktär" som denna forskning har. Det är slutligen viktigt att påpeka just detta: det är ofta djupt involverade människors uppfattningar som beskrivs och analyseras och som därför måste hanteras med en lyssnande respekt av forskare och politiker. I det skenet kan resultaten ge viktiga signaler till de beslutsfattare som

---

<sup>1</sup> Kvalitativa studier beskrivs ofta som studier av "upplevelser" – ett 2:a ordningens perspektiv.

har drogfrågorna i kommunen som sin uppgift. Vi menar också slutligen att studier av det här slaget också har en ”praktisk” sida: de kan ibland vara användbara som bas för utveckling av en effektiv drogpreventiv undervisning.<sup>2</sup>

#### *1.4.1.1 Evalueringsstudier i skolan*

Många skolor behöver hjälp för att kunna utföra kvalitativt acceptabla utvärderingar av de pedagogiska insatser som sätts in mot droger. I USA, där metastudier av skolors faktiska evalueringar av förebyggande verksamheter har gjorts, har det visat sig att skolor ofta inte har den kunskap som behövs för att göra kvalitetsmässigt bra utvärderingar. Det behövs, sägs i forskningen, evalueringsträning av den arten för att arbetet mot alkohol, narkotika och våld ska kunna vara och förbli effektivt. Här passar den kvalitativa metodiken särskilt väl att utveckla. Lärare, skolhälsans personal och skolpolitiker har ofta viss erfarenhet av evaluering som en sådan träning kan bygga vidare på. Det här är en arena där forskning och praktik skulle kunna mötas på ett ”kostnadseffektivt” sätt. (Daniulatyte et. al. 2004, s. 3, 4)

Droganvändning kan schabloniserat sägas vara en *indikator för de sociala trender* och förändringar som är på gång i ett samhälle, i en skola eller i ett skoldistrikts sociala praktik. Med en evalueringsprocess i fokus kan detta slag av kvalitativ forskning kritiskt sätta skolans möjligheter att förändra en besvärlig social situation mot de utvägar som finns i de samhälleliga eller lokala strukturer som råder. Man omtalar ibland inom detta synsätt behovet av forskning anpassad:

---

<sup>2</sup> Men styrka har också ofta en baksida av svagheter: de mest påtalade i kritiken av kvalitativa analyser är resultatens begränsade generaliseringsmöjligheter.

... to meet these real-time data needs and provide public health officials, especially in the substance abuse treatment area, and policy makers with the data they need to plan and carry out strategies to address existing and emerging substance abuse problems (Daniulatyte et. al. 2004, s. 2).

I en studie av ett stort antal av de preventionsprogram som finns på marknaden i USA sägs det, att få av de aggressivt marknadsförda "klassrumsbaserade" programmen var vetenskapligt utvärderade (21 procent). Man köper ofta från skolans sida "grisen i säcken", utan att kräva adekvat information om deras effektivitet. Forskarna menar att de som producerar och utvecklar sina drogpreventiva produkter har ett stort ansvar när det gäller att de metoder och det material de bjuder ut har gynnsamma effekter på drog beteendet och är skyldiga att visa detta. Givetvis har också skolorna ett ansvar här. Det är angeläget att kräva att de program som används är noggrant utvärderade och kan visa på goda resultat avseende programmets syfte.

Vad som också var intressant i studien var att de bästa och noggrant utvärderade metoderna kännetecknades av en icke aggressiv marknadsföring. De hade utvecklats av forskare som kände en viss konflikt när det gällde att marknadsföra något de själva hade utvärderat. Eller de kände helt enkelt inte till hur produkter marknadsförs. För en effektiv marknadsföring krävs ofta kontakter och relevanta nätverk, byggda på en speciell praktisk kunskap om fältet. Man kan hålla det för troligt att man som "lyckad" marknadsförare bör kunna fältet både inifrån och utifrån. Man bör känna till behov, vanor och lokala situationer. I studien rekommenderas att högre policy- och beslutsnivåer bör gynna "or even require evaluation of curricula being used in schools. (Dusenbury, Falco & Lake 1997, s. 5) Marknadsföring är ofta effektiv i negativ bemärkelse om man får tro Dusenbury och Falco (1995). I texten sägs att de mesta pengarna spenderas i USA på aggressivt marknadsförda preventionsmetoder. Det mesta av satsade

\$500 miljoner spenderades 1991 på drogprevention, på program som inte evaluerats eller vad värre var hade visat sig inte fungera (op.cit. s. 137). Varför spenderas då så mycket pengar på meningslösa program? Frågan har också en baksida: Varför används inte effektiva program i större utsträckning? I USA, säger författarna finns mycket pengar för drogbekämpning men det förekommer nästan ingen vägledning för skolor hur man bör använda dem. Ett annat svar kan vara att programmen inte alltid använder en för lärare välkänd pedagogisk teknik. Då riskerar de att väljas bort av skolorna, trots att de är effektiva. Forskarna föreslår forskning kring hur spridningsstrategier har använts av de mest lyckade programmen. Bl a nämns att program som används ofta, ”institutionaliseras”, har (och således ibland utan anledning) stöd av kommunala skolpolitiker (op.cit. s. 5).

#### *1.4.1.2 Områdesdynamik*

I internationell forskning om droger bekräftas om och om igen att fyra sociala praktiker: kamrater/normer, skola, hem och grannskap/kommunen, är viktiga i preventivt avseende. Men också lokal och central drogpolicy är intressant för preventionen. Kvaliteten i arbetet, i ordets djupare bemärkelse, i de här sociala praktikerna är särskilt intressanta. De finns ju som en del av allas livserfarenhet och som en väsentlig del av de flesta ungdomars sociala liv. De är särskilt avgörande för de ungdomar som befinner sig i riskzoner när det gäller drogvanor. De innehåller, säger forskningen, flera viktiga kännetecken som kan tas i beaktande av skolan när man arbetar för att förändra

och på sikt förhindra alkoholrelaterade beteenden.<sup>3</sup> Det är dessa kännetecken och deras preventiva möjligheter den här texten handlar om.

Av dessa omgivningar har kamrater och hemmet visat sig ha den största framgången för att hindra drickande av vana. Det kan konstateras att skolan är viktig, men den är alltså inte den omgivning som har de mest preventiva förutsättningarna. (Daniulatyte et. al. 2004, s. 2). Forskarna är dock på den här punkten idag något motsägelsefulla. Skolans möjligheter tenderar nämligen att uppskrivas i de senare studierna. Där tenderar också risk- och skyddsfaktorer att breddas mot det personliga och mot sjukdomsområdet (op.cit. s. 2).

Internationell forskning pekar på drogvanornas *dynamiska, kontextuella och "flexibla" karaktär*:

The dynamic and locally situated nature of substance abuse phenomena has important implications for treatment and prevention planning. It requires a real-time approach to needs assessment that is flexible enough to capture emerging substance abuse trends while being sensitive to local contextual variability (op.cit. s. 2).

Medlens popularitet växlar, vilket medel som förekommer varierar dock ofta lokalt och bestäms exempelvis av vilken socio-ekonomisk, kulturell eller polisiär situation som råder där drogerna används. Det har också konstaterats att villigheten att prova på och fortsätta drog-användning varierar med olika slag av droger. I USA har man konstaterat att olika skoldistrikt varierar mycket när det gäller drogpraktiken. Det sägs därför vara viktigt att program för drogprevention får en

---

<sup>3</sup>Vissa relevanta artiklar kan ha förbisetts när urvalet gjordes. Förbiseendet gäller till exempel artiklar på de språk som författarna inte behärskar.

lokal prägel och föregås av en lokal kartläggning av den ovan omtalade dynamiken drogsituationen, så att det pedagogiska arbetet mot droger träffar rätt i den lokala situationen. Program i undervisningen mot droger kan således i värsta fall "skjuta över målet" om de blir alltför nationella - generella. Generalisera(n)de program, enligt mönstret "samma modell överallt", har i USA haft ett alltför stort inflytande och inte åsamkat den preventiva effekt som förväntats (op.cit. s. 2).

Ett exempel på en sådan drogdynamik som kan peka på de kvalitativa situationsnära utvärderingarnas möjligheter att beskriva närhet, berättas i en intervjustudie av unga extacymissbrukare. (op.cit. s. 3). Intervjuerna avslöjade en betydande skillnad mellan extacyanvändningen i storstad respektive på landsbygden. Landsbygdens unga missbrukare använde drogen, företrädesvis på partyn, för att få tillträde till de sociala sammanhang som partymiljön innebar och för att "ha kul". Extacy i storstaden hade sexuella övertoner: man använde drogen som en "sexdrog" för att öka den sexuella lusten och för att våga experimentera med sexuella aktiviteter (op.cit. s. 2). Det är givet att dessa olika uppfattningar om extacypreparatets användningsområden måste innebära att uppfattningarna måste mötas på olika sätt i storstads- respektive landsortsmiljö, dvs. med olika pedagogiskt innehåll och kanske också olika pedagogiska metoder. Det här exemplet visar att det är viktigt med lokala kunskaper om drogdynamiken. Vi ska nedan se på annan studie om droganvändning och könets betydelse. I båda dessa miljöer fanns en acceptans bland användarna som övervägde det sociala ogillande som omgav användningen.

Jennifer E. Butters (2004) studerar pojkar och flickors olika användning av cannabis och vad nära kamraters ogillande betyder för

droganvändningens utbredning i Ontario, Kanada.<sup>4</sup> Hon diskuterar också pedagogiska konsekvenser, ”gender responsive programming”, för könsskillnader i skadlig cannabisanvändning. Det är ganska vanligt, säger hon, att de som mest behöver den drogpreventiva utbildningen inte deltar i den. Ofta misslyckas pedagogik som har fokus på ”messages stressing abstinence” beroende på ungdomars exponering för motsatta budskap i deras bredare sociala omgivning. Hon konstaterar att informell påverkan för ungdomar kan vara viktigare än mer formell:

Adolescence is characterized by a heightened curiosity and readiness to experiment with many things, of which cannabis use is one. Identifying those factors that reduce the likelihood of experimentation, or casual use, progressing to riskier patterns of use may offer suggestions for developing new drug education programs that will reach a broader, more representative audience of young people. *The fokus of these programs then may not be a reduction in the prevalence of cannabis use but rather in the adverse consequences of using.* (op.cit. s. 382, vår emfas).

Som bas i studien användes reducerade data från större statistisk riskstudie från 1997 i Ontario, där 3990 ungdomar deltog i en enkätundersökning. Vi ska här kontrollera oss på den tredje mätningen som gällde de utfrågades uppfattningar om cannabis användning, speciellt vad gällde riskerna för en ökad användning. Ett subsample av 576 användare av cannabis användes. Man fann fem ”informal control mechanisms” i samplet (även kön, familjeekonomi och ålder testades):

---

<sup>4</sup> Mellan 1993 och 2001 har de ”ungdomar” som dagligen använder cannabis ökat från 5,0 procent till 9,1 procent. Uppgift om exakta åldrar saknas. (Butters, 2004, s. 382).

#### Informella mekanismer:

1. uppfattade hälsorisker
2. personligt ogillande av droganvändning
3. upplevelse av föräldrars ogillande
4. låg tillgänglighet
5. låg kamratanvändning

#### Demografiska variabler:

1. kön
2. familjeekonomi
3. ålder

Om vi förstått det hela rätt valdes de uppgifter från det breda redan insamlade frågebatteriet som (indirekt) handlade om upplevd hälsorisk som därefter samkomponerades/reducerades till variabeln 1. uppfattade hälsorisker. På liknande sätt komponerades en variabel 2. personligt ogillande av droganvändning etc. Analyserna gjordes både för kvinnor och män för att se efter vilka av dessa informella mekanismer som skilde könen åt. För att mäta de olika informella mekanismernas betydelse för en eventuell ökning av droganvändningen användes en form av regressionsanalys. Man skilde mellan ”problemanvändare” och ”vanliga brukare” (samma ålder, likartad finansiell situation i familjerna, likartad könsbalans och nästan samma ålder: 16 år). Man testade således också om dessa *tre demografiska variabler* har betydelse för en ökande droganvändning (escalation). Resultatet visar att den enda signifikanta demografiska prediktorn för risker för ett ökat cannabisbruk var kön ( $p < 0,05$ ). Risken för manliga ”vanliga brukare” att fortsätta processen och bli ”problemanvändare” var 1,8 gånger större än för kvinnor. Den *informella mekanism* ovan som i största



utsträckning förhindrade en eskalering av användningen var, kamraters låga användning ( $p < 0,001$ ) och starkt föräldraogillande ( $p < 0,001$ ) samt ett starkt personligt ogillande ( $p < 0,01$ ). För varje mätningenshet som det personliga ogillandet ökade sjönk risken för att bli problemanvändare med 52 procent. Låg kamratanvändning minskade risken för eskalering med 46 procent för varje skalsteg i mätningen. För föräldrars ogillande var samma siffra 30 procent.

Oftast, säger Butters (2004), används samma drogpedagogik för de båda könen. Hon visar dock på att mekanismerna har olika effekt på könen. Föräldraogillandet hade ungefär samma effekt, men socialt ogillande hade större påverkan på kvinnor än män. Den största skillnaden mellan könen när det gäller möjligheter att förhindra användning var kamraters påverkan: låg användning bland kamrater reducerade kvinnors risk att gå vidare och bli problemanvändare med 59 procent medan männens risker när det gällde den här mekanismen reducerade risken med 38 procent. Alltså en "riskskillnad" på hela 21 procent. En något mindre skillnad, åt samma håll, fanns för föräldraogillande. Den största skillnaden mellan kvinnor och män var emellertid det personliga ogillandet (mätningen gällde: "how they felt about someone trying cannabis once or twice and how they felt about someone using cannabis regularly"). För män skedde här en riskminskning med 60 procent för varje skalstegs ökning i mätningen.

Har man få vänner som använder droger och starka föräldrar som fördömer bruket är chanserna mycket större att man inte går vidare med sitt tillfälliga bruk och blir problemanvändare. En slags känslighet ansvar för andras behov gäller kanske mer för unga kvinnor än för män, även de här mekanismerna inte är oviktiga för unga män. Vilka konsekvenser för utvecklingen av en drogförebyggande pedagogik skulle en dylik kunskap som forskningen bistår med kunna ha för

lärare? Rent allmänt säger Butters, har den kunskap hon presenterar antytt att "... youth use their own experiences to help guide the choices they make. (Butters, 2004, s. 388) Ofta har de ungdomar som använt droger vid enstaka tillfällen känt en "eufori" vid användningen, och inte själva upplevt de hälsokonsekvenser som bruket innebär. Där just det här gapet som är utmaningen för drogundervisningen, menar Butters. Den "potentiella effekten" av ökad användning bör pedagogiskt mötas. Hur kan "kunskap om risker" pedagogiskt bli tillräckligt "tydliga" för att de också ska bli en del av ungdomars beslut när det gäller droger? Butters argumenterar för bl a. en allmän utbildning när det gäller hur beslut fattas/kan fattas som så att säga kan bli en del av verklighets(drog-)beslutens uppbyggnad som bör passera mellan tre kanaler: kamrater, föräldrar och personlig tro:

The challenge remains how to provide balanced information, appropriate to the realities of adolescence, that identify both the costs and benefits of drug use that may be passed through these channels. ... Education programs which provide information about drugs instead of against drugs not only to adolescents but to their parents, extending drug education programs beyond the classroom, may be more effective in dissuading the escalation of cannabis use (op.cit. s. 388).

Får man alltså tro slutsatserna i den här artikeln så påverkas unga kvinnor av socialt ogillande vilket skulle betyda att pedagogiken riktad mot kvinnor bör ha exempelvis föräldrar och kamrater i fokus i högre grad än för män. På vilket sätt det bäst låter sig göras när det gäller innehåll och form, avgörs kanske bäst av den/de lärare som arbetar med frågorna och som känner till de kontexter som skolan befinner sig i. Pedagogiken riktad mot unga män bör snarare ta fasta på deras känslor för andras användning av cannabis. Generellt båda pedagogiska fälten är, säger Butters, att man kommer inte långt med

hot- och skräckscenarier: att likna användning med missbruk stigmatiserar i värsta fall bara den unge användaren av cannabis.

#### *1.4.1.3 Pedagogiska modeller*

I en utvärderingsstudie av pedagogiska modeller som används för drogprevention (Dusenbury & Falco, 1995) identifierades ”key elements in effective drug abuse prevention curricula.” Telefonintervjuer med 15 ledande experter på området utfördes. De flesta intervjuade hade högre positioner inom den akademiska världen. De två frågorna löd:

1. Vad menar du att vi idag vet om vad som fungerar när det gäller att förhindra drogmissbruk?
2. Vad menar du att vi vet om vad som är effektiva ingredienser i drogförebyggande skolprogram? (op. cit., vår översättning)

I studien utsätts också litteratur kring drogprevention i skolor för samma frågor som ovan.

Man kan börja med att fastslå att skolor, med hjälp av pedagogiskt arbete *om vissa premisser råder*, kan förändra drog beteenden och långtidsverkande stoppa droganvändning. Vi har nedan utvecklat ett urval, också med våra egna reflexiva kommentarer, av de ”kritiska komponenter” som studien identifierat. Här slås resultaten i intervjustudien samman med resultaten från litteraturstudien (Dusenbury & Falco, 1995, s. 2).

#### *1. Forskningsbaserad/teoretiskt förankrad.*

Linda Dusenbury och Mathea Falco (1995) är inte helt klara på vad de menar med forskningsbaserad. Mer generellt säger de att de modeller som används bör ”drivas av” och ta till vara de teoretiska

insikter som finns idag. Ett problem som inte utreds är att de inte problematiserar begreppet teoretiska insikter. Det kan ju variera från forskare till forskare. De nämner som ett exempel, utan att förklara sig närmare, att etiologisk forskning på det drogpreventiva området idag har vidgat de pedagogiska möjligheter utbildningsmodellerna kan ha, genom att utveckla förståelsen av interventionens utvidgade möjligheter på några av de ”personliga” och ”sociala” områdena. Marlene Gonet (1994) försöker sig på en förklaring av de fördelar ett ”disease concept” kan ha inom drogforskning. Hon polemiserar då mot ”moraliska tolkningar” och säger: att se användning som ”personal weakness” och se på användaren som den ”dåliga killen”, kan leda till att dessa moraliska tolkningar kan slå över i passivitet och stereotypier. Det kemiska beroendet kan hjälpa till att se på användaren som ”sick children who needs to get well”. Det kan hjälpa till att tala om problemen, genom att ha denna sjukdomssyn. (s. 202) Vi menar, som en generell kommentar till detta, att denna argumentation är mycket vanlig i avvikelserforskning över huvud taget.

Det är naturligtvis, som ovan antytts, också en värderingsfråga hur mycket etiologisk kunskap ska bidra till utvecklingen av en pedagogisk modell för drogbekämpning. Bortsett från dessa problem handlar allmänt uttryckt Dusenburys och Falcos (1995) argument om ”samordning”, om en samordning mellan ”teori” och ”praktik”. Det ställer, som vi ser det, ganska höga krav på de personer som utvecklar de pedagogiska modellerna bl.a. när det gäller att följa och analysera den s.k. forskningsfronten, men också på dem som genomför dem, om det nu inte är samma personer förstås.

Samordningsproblem kan generellt sägas ha sin bakgrund i en statusproblematik. De brukar finnas på de flesta områden där det finns forskning och det ger också uttryck för en trend som finns över hela

världen, inte minst när det gäller exempelvis utbildning av lärare: yrkesområden som tidigare varit starkt praktik-baserade "ockuperas" idag av argument för en teoretisering av handlingsbasen. Dusenbury och Falco (1995) behandlar också en annan trend som är generell inom avvikarproblematik: förskjutningen av de sociala och miljöbase-  
rade tolkningarna mot de personliga-medicinska.

## 2. "Här och nu" – information

På denna punkt dominerar argumentet " children and adolescents are more interested in concrete information, and here and now experience, than they are on information about possibilities in the distant future" (Dusenbury & Falco, 2004, s. 2). De menar att barn och ungdomar inte är intresserade av en mer "utförlig information" och inte heller kan ta till sig information om "the types and effects on drugs". Vi ser en svårighet i att kombinera detta resonemang med komponent 2. En teoribaserad pedagogisk modell kan inte i huvudsak vara, enbart informativ. Det är möjligt att de har rätt i att ungdomar i det postmoderna informationssamhälle vi lever i idag är mindre benägna för reflexion och överväganden än för att "ta emot" förenklad information.

## 3. Styrka och skicklighet att säga ifrån

Övningar som bygger upp skickligheten att identifiera det tryck som kamrater kan utsätta andra för, kan tillsammans med en bred skicklighet i kommunikation fungera bra: träning i beslutsfattande och i att hantera stress, kan vara effektiv också på lång sikt. Övningarna bör, säger artikelförfattarna, vara av "interaktiv" karaktär snarare än ha föreläsningsform. Rollspel och diskussioner nämns som bra pedagogiska modeller för den här typen av övningar. Till de mer lyckade programmen hör också de som i samband med dessa nej-sägar-

övningar tar upp normer och mer specifikt regler för en drogfri samvaro, men även allmänna hälsomål.

#### *4. kunskaper* anser Dusenbury och Falco (1995).

Lärare är ofta olyckligt utsatta när droger finns med i bilden i skolan och behöver allt stöd de kan få. Lärare bör få träning att välja ut lämpliga innehållsområden, få träning att tolka teorierna bakom programmen etc. Lärare bör få chansen att känna sig ”bekväma” med de metoder de använder.

#### *5. Intensitet*

De pedagogiska modeller som används är, säger Dusenbury och Falco (1995), alldeles för korta. De har svårt att ”slå igenom” i ungdomars värld där andra influenser konkurrerar om deras tid. Om inte programmen presenteras intensivt under längre period ”falnar” de ofta bland andra intensiva upplevelser ungdomar har. Resonemanget verkar gå ut på att de motverkande krafterna måste konkurrera om uppmärksamheten och vinna den bataljen. Ett kritiskt element är därför hur uppföljningen ska se ut. Det gäller att arbeta på bred front: det är ofta lyckat att bredda verksamheten till familjer, kommunen och att använda media av olika slag.

#### *6. Slutligen: Kulturell känslighet*

Frågan hör givetvis ihop med frågorna om socialt motstånd samt flexibiliteten i fråga om den situations- eller könsdynamik som pedagogiken lever i (se ovan). Hur, varför och när man ”normalt” säger ifrån är ibland kulturellt bestämt. Det är därför viktigt, att preventionstrategierna är ”känsliga för etniska och kulturella bakgrunder” där de övas och diskuteras. En starkt heterogen miljö kan vara problematisk i det

här avseendet. Det är därför ibland inte lyckat att använda samma program överallt, så till vida de inte är anpassningsbara till olika miljöer. Man föreslår t.o.m. i artikeln att man kan ha professionella ”anpassare” av preventionsprogram som arbetar i nära kommunikation med områdets lärare. Det skulle exempelvis kunna vara personer med kulturell känsla för och kunskap om vad som gäller inom deras kultur (op.cit, s. 2).

#### *1.4.1.4 Prevention – självkänsla – autonomi*

Även i Ryssland har intresset för droganvändning varit stort från officiellt håll. (Stothard, B. & Romanova O., 1999) Efter det att Ryssland på 1990-talet i större utsträckning öppnade sig för västliga influenser har också införseln av droger och droganvändning ökat. En stor kartläggning i slutet på 1990-talet, 1099 elever utfrågades, visade att droganvändningen bland 10-15 åringar var etablerad och hög framförallt när det gällde alkohol (81 procent, 15-åringar) och sniffning av giftiga flyktiga ämnen, inhalatorer (12,8 procent, 14-15-åringar).

Ett västligt understött utbildningsprojekt ”Useful Habits” (Project HOPE, People-to-People-Health Foundation) producerade i slutet på 1990-talet ett material som användes i skolor i Moskva. Det har sedan 1998 använts över hela Ryssland och utvärderats 1999. Materialet består av en elevbok, avsedd att användas de första fyra obligatoriska skolåren (7-11 år), en tillhörande handledning för lärare men också material som är avsett för föräldrar. (Stothard & Romanova, 1999, s. 1).

I artikeln anförs att skolor i Ryssland har en stark medvetenhet när det gäller personlig säkerhet generellt, men också när det gäller vikten av ett hälsosamt liv. När undervisning kring droger planerades användes dessa kulturellt etablerade aspekter av vanlig rysk pedago-

gik för att skapa förståelse för varför drogundervisning var motiverad men också för att utveckla innehållet. Programmen som utvecklades gavs också en lokal prägel så till vida att specifika kännetecken i den lokala läroplanen när det gällde hälsoundervisning var basen i preventionsprogrammen. Det fanns här en tradition från Sovjet-tiden att arbeta med preventiva hälsofrågor som kunde vara till god nytta i form av kulturella resurser. Det fanns också i det här avseendet pedagogiska traditioner där att arbeta med andra preventiva verksamheter. Pedagogiken refererade till sitt innehåll till barnkammarrim och ryska sagor som använts under förskoleåren och som ofta används av föräldrar under barnens uppväxt. Metodiskt fanns en kunskap om hur man arbetade förebyggande med brandsäkerhet som man utnyttjade! (op.cit. s. 2).

Några uppfattningar om vad som utgör den bäst fungerande preventiva pedagogiken finns samlade i artikeln. De påminner om tidigare evalueringsresultat: a) De inlärningsmetoder som fungerade bäst var baserade på självverksamhet bland eleverna, dvs. av typ problembaserad undervisning, kooperativ inläring etc., därför att denna form bäst påverkar elevrelationer, självkänsla och kommunikation. Den gav också, sägs det i evalueringen, eleverna i Moskva ett förstärkt initiativ i relation till en auktoritär uppfostran från föräldrars sida. Man så att säga utvidgade tyngdpunkten i preventionen från ett ensidigt auktoritärt tryck från föräldrars sida, till en bland barnen "självredigerad" verksamhet baserad på egna övertygelser. Det gjorde man med en pedagogik baserad på barnens autonomi och med en kamratstödande pedagogik sägs det. b) Träning av skicklighet ("skills") och beteenden verkade bättre förebyggande än informativ undervisning baserad på traditionella frontalpedagogiska metoder.



I en artikel av Boddington (et al (1999) utvärderas ett träningsprogram för lärare som avsåg att:

A) förse lärarna med en forskningsförmåga ("teacher as researcher") som var till nytta när de planerade drogundervisning som var relevant för den kommun där skolan var belägen.

B) förse andra relevanta vuxna i kommunen med kunskaper och självförtroende för att stödja den drogförebyggande undervisning som startades i skolan. Om vi förstått det hela rätt handlade det bl.a. om att sprida budskapet i kommunen på ett konsistent sätt. Men det handlar också om ett mer genomgripande slags paradigmskifte: Här förflyttas fokus från den traditionella "beteendeförändringen" mot ett "(delat) – ansvarsparadigm". Man pekar särskilt på i denna del i pedagogiken: stödet från nyckelpersoner i kommunen utifrån begrepp som "empowerment", "partnership" och "shared responsibility". Det framhålls också i centrala texter den trend som verkar mot "multi-agency work" inom engelsk hälsopolitik i allmänhet. Andra nyckelbegrepp i texten som kan ge konnotationer till det pedagogiska upplägget är "a whole school approach" samt "the need to start where pupils are" alltså två tämligen beprövade pedagogiska begrepp också i svensk skola. Själva idén är enkel: ensam är inte stark och ensam – interventioner har små utsikter att lyckas. I England satte man vid slutet av 1990-talet på politik-nivå upp så kallade DAT:s och DRG:s, Drug Action Teams och Drug Reference Groups, som har till uppgift just att koordinera och stödja bra drogförebyggande arbete i kommunerna. Det förekommer också inspektionsverksamhet i engelska skolor som ser hur man arbetar med drogundervisning. En intressant styrning av de aktiviteter som förekommer fick man genom att lokala skolmyndigheter ändrade sin praxis när det gällde ansökningar om pengar för skolprojekt. Från att ha givit stöd till enskilda skolor eller delat ut medel per

capita stödjer man från slutet av 1997 i exempelvis Essex endast de specifika initiativ som är baserade på samarbete mellan kommunala myndigheter. Man har på det sättet också kunna slå ihop projektpengar från olika lokala organisationer för att få ökade möjligheter för projektets expansion och effektivitet (op.cit. s. 3).

Även här talar man om behovet att på kommunnivå kontextualisera de scheman och metoder som arbetades fram:

While drug misuse by young people in Essex is broadly similar to national trends, the county is characterised by areas of both rural and urban deprivation as well as concentrations of rural and urban affluence. Young people's experience of substance misuse can be highly contextualised and it was recognised that school-level policies and schemas of work should reflect community differences. For these reasons, a community-focused approach was favoured over a country-wide strategy (op.cit. s. 6).

Kontextualiseringskraven i projektet tog sig också uttryck i en visionär förhoppning hos forskarna som etablerade programmet. Det bottenar i en människosyn baserad på tillit och den har, kan man säga, en likartad vision om självkänsla och autonomi som i det beskrivna HOPE-projektet i Moskva:

Every learner has the knowledge, problem solving and decision making skills necessary to make informed choices about drug use and that they have the interpersonal skills and high self esteem required to enable them to enact their decisions with the least possible harm to themselves and others (op.cit. s. 8).

Det skedde en intressant kombination av forskningsansatser och drogutbildning i projektet, så till vida att ett stort antal elever i kommunen engagerades i forskningsaktiviteter före utbildningen. Forskningen handlade om att ta reda på "tillståndet" i kommunen när det gällde droger. Det handlade om att informera sig om vad litteratur och annan forskning har att säga om barn och ungas drogvanor, men det handla-

de också om att utveckla lokala scheman, policy och pedagogiska modeller tillsammans med lärare, skolledare och föräldrar, baserade på den kunskap de initiala forskningsaktiviteterna hade gett.

I projektet fanns inbyggda möjligheter för "ledarskapsträning" samt träning för nyligen utbildade lärare och annan skolpersonal att verka drogpreventivt. Projektet samordnades således med ett stort antal behovsstyrda "workshops" under hand som projektet fortskred. Projektet koordinerades av den lokale drogsamordnaren som också hade tillfälle att gå kurser i "forskning". Han ledde också projektteamet som bestod av forskare-utvärderare, drogsamordnare samt polisrepresentant. Kunskaper som projektet gav användes senare på bredden, bl.a. i hälso-, sex- och samlevnadsundervisning i kommunen.

I andra sammanhang talas om lärarhjälp i form av professionella "counselors" som hjälper lärare att utveckla program där "systemet" som helhet i skolan måste involveras:

When an organization develops a comprehensive action plan including philosophy, policy and program to combat drug use, changes in teenage drug-using behaviour are more likely to take place. Institutional systematic change in which all staff are trained in drug-abuse issues is the leverage needed to begin eradicating adolescent drug use (Gonet, 1994, s 199).

Hon föreslår stark involvering av all personal med "kommittéer" som formulerar filosofi, policy (no-use expectation, consequences ways to secure help), och programplaner. Ledningens uppgift är, säger hon, att formellt anta och legitimera arbetet. Utbildningen bör leda till "enighet" "... how to answer questions, use language, initiate ways to manage problems, and understand individual roles and responsibilities in responding on drug issues" (s. 200).

Det finns i artikeln av Boddington et. al. (1999) några exempel på innehållet i de många olika ”workshops” som gavs<sup>5</sup>. Föräldrautbildningen får utgöra exempel i denna text:

För *föräldrar* handlade utbildningen om: De vanligaste drogerna i kommunen, Olika sätt att tala till unga om droger, Tecken på att den unga använder droger, Strategier om problem finns.

En ”familjefakta-fil” lades upp på nätet för föräldrar. Föräldrarnas utbildningsresultat utvärderades av forskarna med ett ”före”- och ”efter”-test. Testningen följdes också upp tre månader senare. De visade enligt Boddington et. al. (op.cit) på ett ökat självförtroende och en ökad kunskap om vad man kan göra när problem uppstår. Trygghetsnivån höjdes tack vare ”... some basic training which has reached a large number of key people within a well defined community over a relatively short period” (s. 6). Man visste också i större utsträckning var i kommunen hjälp fanns att få om något inträffade med deras barn.

#### *1.4.1.5 Allvarliga skolsvårigheter och specialundervisning*

Det är vanligt att specialpedagogik och socialtjänst blir inblandade när skolan inte klarar att arbeta med elever i vissa avseende betar sig skadligt mot sig själva eller andra. Enligt kritisk forskning (Sørli, 2000) rörande traditionell specialpedagogisk verksamhet har specialpedagogiken generellt tagit det största ansvaret på skolorna när undervisningen brutit samman kring vissa elever i skolan. Den specialpedagogiska organisationen på skolorna har i värsta fall tagit skepnad av problemens ”städgumma” och på så sätt befriat undervisningen från

---

<sup>5</sup> Dessa workshops var noggrant inordnade i ett schema där det togs stor hänsyn till deltagarnas förutsättningar att närvara.

de förhållanden som skapat oro i klasserna. Man har så att säga ”exporterat” problemen till en annan (undanskymd) plats i skolan som i skolhistorien ofta betecknats som ”specialklassen”, där då specialläraren förväntats ta ansvar för och lösa problemen. Detta har blivit ett schabloniserat specialpedagogiskt signum som ofta förekommer även i dagens skola. Kritiken av denna form av specialpedagogiska tilltag har ofta pekat på risken för en ensidig ”diagnostisk” märkning av elever:

Kritikken impliserer att så länge spesialundervisningstilbudene er så av at det enkelte barn får en ”diagnose” vil i een og målet om normalisering i skolen undergraves, fordi normalisering forutsetter at hjelpen i størst mulig grad gis uten unødig utpeking, utskilling og stigmatisering (Ogden, 1999, s 35 i Sørli, 2000, s 132)

Enligt Sørli har specialpedagogisk forskning inte empiriskt i någon större omfattning kunnat visa på specialundervisningens effekter. De evalueringsstudier som finns har mestadels studerat exempelvis lärares eller elevers eller föräldrars uppfattningar om huruvida specialpedagogik i olika former varit ”bra” för elever i skolan. Dessa i och för sig tämligen osäkra studier i effektsammanhang ger dock en ganska nedslående bild av dessa upplevelser, bl.a. med tanke på att man satsar stora summor på specialpedagogiska insatser över hela världen och inte minst i de nordiska länderna.<sup>6</sup> I jämförelse med andra elever hade specialundervisningselever i en studie av Sørli och Nordahl (1998)<sup>7</sup>, bl.a. sämre social kompetens, lägre arbetsinsatser, sämre äm-

---

<sup>6</sup> I slutet av 1990-talet satsade man i Norge, som i detta avseende är ett av världens frikostigaste länder, 2,5-2,6 miljarder kronor/år på specialundervisning. (Sørli, 2000, s 121)

<sup>7</sup> *Problematferd i skolen*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekt, velferd og aldring

neskunskaper, sämre motivation och lägre autonomi i sin elevroll. (Sørлие, 2000, s. 130) Men några kontrollerade effektstudier att omnämna finns dock som sagt enligt samme författare inte. Vi vet alltså egentligen inte så mycket om specialpedagogikens fördelar och nackdelar när det gäller svåra problem i skolan.

Vad vi däremot kan läsa i samma rapport är att det *under vissa extraordinära omständigheter* kan vara motiverat att anordna en liten "specialpedagogisk" grupp på skolan. I en dansk evalueringsstudie där man följde pedagogiska processer i just en sådan grupp med elever som social, psykiskt och inlärningsmässigt levde i en mycket komplicerad skolsituation. Man kan kanske säga att gruppen var en högriskgrupp när det gäller framtida möjligheter att delta i samhället. Samarbetet med socialtjänsten hade misslyckats beroende på att samplaneringsförsök mellan de båda institutionerna brutit samman. Det är då den lilla "Utvecklingsklassen", med sju barn 10-12 år, inrättas. Övergripande och levande målsättning för klassen var att kontinuerligt diskutera och kartlägga den enskilde elevens behov, "med henblick på seinere integrering i de respektive hjemmeklassene", arbeta med en mycket "flexibel" pedagogik, och nära följa och dokumentera elevernas identitetsutveckling. Parallellt med denna dokumentationsinsats var kopplat en kompetensutveckling för lärarna i form av kunskap "til å takle nye og endrede oppgaver". (Sørлие, 2000, s. 138)

Vi ska nu se efter vilka omständigheter som gjorde att den här lilla klassen visade ett relativt gott resultat (se Sørлие, 2000, s. 138 ff):

- Tre lärare var knutna till klassen: en gymnastiklärare, en specialpedagog och en allmämlärare. De hade ansvar för handlingsplanering av elevernas fritid *och* skoltid. Detta medgav kontinuitet i pedagogiken, säger Sørлие.

- De tre lærarna hade tillgång till handledning varje vecka. Här följde man upp, såg framåt och planerade etc. Varje elevs situation dokumenterades individuellt. Det fanns också en extern forskningsansvarig i den här gruppen som följde projektets utveckling och hade ansvar för en fortlöpande evaluering av resultatet. För varje elev utarbetades statusbeskrivningar<sup>8</sup> som låg till grund för den specialundervisning eleven fick och strategierna för framtida handlingsinsatser. Det påpekas särskilt i denna *handlingsorientering* som också var det huvudsakliga fokus för den processutvärdering som forskningskonsulenten gjorde.
- De fortlöpande och reviderade statusbeskrivningarna diskuteras och jämfördes kontinuerligt med den skolsituation som eleverna hade. Så här kunde det låta i forskarens evaluering:<sup>9</sup>

Elev A viste framgang i begynnelsen både i dansk og matematikk, men framgangen stagnerte. Stagnasjonen ble forklart forårsaket av store problemer i hjemmet og flytting til annen kommune. Elev B kom ved innskrivningen til utviklingsklassen fra en 4. klasse med standpunktkarakterer i dansk tilsvarende slutten på 1. klasse. Ved utskrivningstidpunkt leste eleven teknisk sett på et aldersadekvat nivå (6. klasse) I matematikk hadde eleven svak framgang. Etter to år ble eleven tilbakeført og integrert i vanlig klasse. Vedkommende fikk noe ekstra støtteundervisning og ble akseptert i klassen, selv om avstanden til fortsatt var stor (op.cit. s. 139).

---

<sup>8</sup> De detaljerte rubrikerna i statusbeskrivningens "relationsanalys" kunde vara: barnets oppvæxtforholden, betingelser i nærmiljøen, fritid, familj, institution och skola, fysiske, psykiske och sociale forholden, inlæringsstil och inlæringsförmåga (op.cit. s. 138)

<sup>9</sup> Den baserade sig på de inblandades uppfattningar om projektets framgång: naturligtvis är en betydande svaghet i de evalueringssammenhang som har en "effekt" – ansats med "före-" och "eftermätningar" under kontrollerte betingelser men som, vilket Sørli påpekar, är potensielt lovande som en riktningssøker og for at "en kvalitativ tilnærming kan gi verdifull informasjon om og innsikt i atferdsproblematikk, selv om en slik tilnærming aleine er utilstrekkelig når spørsmålet tiltagseffekt søkes besvart. (op.cit. s. 142) :

Några nyckelfaktorer för framgång tycks således vara: Personaltäthet med olika yrkesgrupper representerade. Vidare deras samarbetsmöjligheter om de pedagogiska initiativen. En noggrann dokumentation och uppföljning av de insatser som görs, samt en kontinuerlig förändring av de insatser som inte leder till gott resultat. Samt, inte minst, det envisa kontinuerliga sökandet efter möjligheter för återförande av elever till normal klass på basis av de analyser som görs.

#### *1.4.2 Nationell forskning om drogprevention*

Ett tema som diskuteras i nationella studier<sup>10</sup> om drogpreventivt arbete handlar om effekterna av ANT-undervisningen. Exempelvis menar Sundell, Colbjörnsen och Ågren (1998) att det finns ett samband mellan ANT-undervisning och lägre konsumtion av narkotika. I andra studier ifrågasätts denna effekt, bl.a. utifrån att de som använder droger eventuellt inte var närvarande på ANT-undervisningen eller har förträngt att de varit det<sup>11</sup>. I litteraturen diskuteras också vilket syfte ANT-undervisningen skall ha i skolan. Är det exempelvis meningen att alla elever ska bli helnykterister eller handlar det om lära sig att hantera alkoholen på ett mer besinningsfullt sätt, frågar bl.a. Ohlsson (2001).

I utvärderingar sägs att skolornas ANT-undervisning ofta är mycket bristfällig, övergripande och diffus. Den har exempelvis enligt Skol-

---

<sup>10</sup> I den nationella sökningen är det framförallt artiklar i tidskriften "Alkohol och narkotika" som gett många träffpunkter. Tidskriften är organ för CAN (Centralförbundet för alkohol- och narkotikanupplysning). Förbundet genomför kontinuerligt skolundersökningar i vilka drogkonsumtionen och attityder till droger undersöks. Tidskriften "Respons" är organ för "Ett narkotikafritt samhälle" (ENS). I artikelundersökningen har, som framgår, även texter från Skolverket och Regeringen ingått.



verket (2000) ofta låg status och saknar stöd i verksamheten. Bl.a. kan stöd från rektorer saknas. Ett annat problem är att skolhälsans personal ibland arbetar isolerat från den pedagogiska verksamheten.

En orsak till att effekterna av ANT-undervisningen är så svaga, säger Sundell och Kraft (2002), är att det inte finns något självklart samband mellan kunskaper, attityder och beteenden. Kunskap behöver inte leda till förändrade attityder eller beteenden när det gäller alkohol-, narkotika- eller tobaksbruk. Skolk diskuteras som ett riskbeteende som också kan leda till kriminalitet och missbruk, av bl.a. Karlberg och Sundell (2004). Ett tidigt ingripande mot skolk ser de därför som viktigt.

Hur ska ett framgångsrikt förebyggande arbete kunna utvecklas? ”Ett gott skolklimat” är den bästa preventionen mot missbruk och annan typ av sociala problem, säger Bergman (2002). Det är rimligt att anta, att elever som tycker att det är roligt att gå till skolan och som upplever att de uppskattas av både lärare och sina skolkamrater, dvs. som omges av ”skyddsfaktorer”, är bättre rustade att inte hamna i drogmissbruk. Att skolans ledarskap är entusiasmerande och demokratiskt, är en viktig förutsättning för att ett gott skolklimat ska utvecklas, menar flera skribenter<sup>12</sup>. En annan av de faktorer som anses ha stor betydelse för skolans klimat är samarbetet med föräldrarna. I beskrivningar av ”ett gott skolklimat” sägs att alla elever måste känna sig trygga i sin skolmiljö. När det gäller kunskaper om tillämpbara, effektiva metoder i det förebyggande arbetet, menar en del skribenter, att det finns brister som behöver utvecklas<sup>13</sup>. Nedan kommer några

---

<sup>11</sup> Se exempelvis Alvasdotter (1999).

<sup>12</sup> Se bl.a. Hagström m.fl. 1998.

<sup>13</sup> Se bl.a. Thorsen och Andersson (2000).

arbetsmetoder och förhållningssätt som använts i Trestadsprojektet att beskrivas. Först skall vi se vad litteraturen säger om implementeringsarbete.

#### *1.4.2.1 Vad säger litteraturen om implementering?*

Sven Andreasson (2002) menar att det finns en mängd program som är effektiva när det gäller drogförebyggande alkoholprevention. Frågan gäller, menar han, hur dessa program ska kunna ingå i kommunernas och landstingens reguljära arbete då endast ett fåtal program används på ett fåtal ställen i landet. Implementering av program kräver framförallt två saker: a) den första handlar om att sprida information, och b) den andra handlar om att arbeta med de faktorer som främjar respektive hindrar implementering av dessa program. Drogprevention kräver förståelse av hur organisationer, som exempelvis skolor fungerar. Andreasson skissar tillämpningen av ett lokalt preventionsarbete i fem faser:

1. Rekrytera en samordnare – lär känna samhället
2. Engagera nyckelpersoner – skapa opinion – bygg policy
3. Bygg upp en databas med utgångspunkt från risk och skyddsfaktorer
4. Utveckla en arbetsplan: tillämpa lärdomar från preventionsforskningen
5. Genomför planen och följ upp (op.cit. s. 284).

Denna indelning ämnar vi nu förtydliga och anknyta till annan forskning och till skola.

Preventionsansatsen måste således innehålla en ”motor” om den ska bli strukturerad och långsiktig. En lokal samordnare måste rekryteras. Lokala projektledare kan inte ensamma driva projektet. De måste engagera andra nyckelpersoner i processen, samt bygga upp en ledningsgrupp. Andreasson poängterar att utan policybeslut blir arbetet för preventionssamordnaren svårare. Beslut behövs om ambitionen är

att skapa ett mer långsiktigt arbete. Policyarbetet handlar om att nå ut i pressen. I dessa kontakter föreslås ”media advocacy”, som är ”en blandning av vetenskap, politik och aktivism” (s. 285). En sådan mediastrategi skiljer sig mot marknadsföring eller lobbying genom att: ”den bygger på en genomtänkt samverkan mellan experter, debattörer och beslutsfattare för att ange dagordning och färdriktning för massmedierna och nå ut till såväl allmänhet som myndigheter” (s. 285). Syftet med ”media advocacy”, är enligt Andreasson, att påverka policybeslut. *Därmed förskjuts fokus från individuell förändring till fokus på systemförändringar.*

Preventionsarbete handlar också om att bygga upp databaser som innehåller risk- och skyddsfaktorer på individ-, social- och samhällsnivå. Denna fas, menar vi, handlar om att implementeringsprocesser måste ses i dess *sammanhang*. Skolor har olika sociala och ekonomiska villkor att arbeta utifrån. De elev- och föräldragrupper man arbetar med ser ofta olika ut, vilket till stor del hör samman med de bostadsområden som skolorna rekryterar från. (Arnman & Jönsson 1985). Skolornas traditioner och pedagogiska arbetssätt ser olika ut. ”Skolkod” är ett begrepp som brukar användas för att beskriva karaktäristika av det här slaget. Skolornas historia när det gäller arbete mot droger är för vårt projekt av särskild vikt. Men också hur de olika skolornas projektvana och stämning kan upplevas vara, har betydelse för projektets möjligheter att lyckas. Ur implementeringssynpunkt bör det vara av vikt att undersöka vilka elev- och lärargrupper som projekt vänder sig till. Ett viktigt sammanhang är således hur nätverk för sociala relationer ser ut i och runt skolan.

I punkt fyra utvecklas arbetsplaner. Andréasson (2002) betonar vikt av att lärdomar från preventionsforskningen tillämpas när sådana planer skissas.

Punkt fem handlar om planernas genomförande och tillhörande uppföljning. Grundläggande principer för folkhälsoarbete, säger Andréasson (2002), är att:

Identifiera och mobilisera alla berörda, utnyttja befintliga idéer och kompetens, identifiera hinder för genomförande, uppmuntra och förstärka positiva initiativ. Under genomförandet är det viktigt att kontinuerligt hålla alla parter informerade om utvecklingen (op.cit. s. 292).

I detta avsnitt har erfarenheter och synpunkter på implementeringsarbete belysts med utgångspunkt från Andréassons fem faser. De används som struktur när implementeringen av Trestadsprojektet diskuteras i en summerande diskussion (kapitel 3). Ett annat viktigt konstaterande som gjorts ovan, är att skolor har olika sociala och ekonomiska villkor att arbeta utifrån. Det är sålunda nödvändigt att se närmare på litteratur med detta fokus.

#### *1.4.2.2 Sammanhang av betydelse*

Stig Larsson och Martin Stafström (2002) undersöker alkohol- och dryckesvanor med ett klass- och etnicitetsperspektiv och använder i analysen Pierre Bourdieus habitus och kapitalteori. I denna teori menas att varje individ (agent) föds i olika sociala grupperingar som bestäms av olika kulturella koder. De koder som barnets föräldrar och närstående har intresse av att överföra behöver barnet växa upp med för att tillgodogöra sig. Enligt Bourdieu spelar utbildningssystemet en central roll i samhällets reproduktion av klasser.

Centralt i Bourdieus teori (Bourdieu 1991; 1993) är att deltagandet i det sociala rummet analyseras utifrån deltagarnas olika tillgång av dominerande ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital. Kapitalbegrepp benämner han a) *kulturellt kapital* vilket innebär en kulturell

kompetens som utgörs av tillgångar i form av språkbruk, kunskaper, erfarenheter, värderingar, sätt att uppfatta och tänka, att tala och röra sig m.m. b) *Ekonomiskt kapital* handlar om ekonomiska och materiella tillgångar. c) *Socialt kapital* gäller sociala kontakter med personer som är betydelsefulla för ens möjligheter i livet. Dessutom talar han om ett *symboliskt kapital* vilket betecknar det som sociala grupper igenkänner som värdefullt och tillerkänner värde, dvs. begreppet är ett samlingsbegrepp för ovanstående punkter (a–c). Bengt Gesser (1991) skriver att: ”Mycket väsentligt i kapitalbegreppet är att det är ett relationsbegrepp. Någon eller några måste erkänna kapitalet som en tillgång” (s. 10). Enligt Bourdieu strider sociala grupper med olika tillgång på kapital i skolan med bl.a. olika språkbruk som maktmedel.

Skillnader mellan olika individers och sociala gruppers ”smaker”, är enligt Bourdieu uttryck för varje enskilt samhällsskikt. Larsson och Stafström säger att olika grupper i ett reproduktivt klassamhälle har olika dryckesmönster och dryckespreferenser. Både stora eller små tillgångar av dominerande kapital, kan på olika sätt bädda för både risk och skyddsfaktorer. Stora ekonomiska kapitaltillgångar ökar möjligheterna till ökad drogkonsumtion. Kapitaltillgångar av olika slag kan samtidigt tänkas utgöra en skyddsfaktor, genom ökade valmöjligheter och sociala skyddsnet. Skolor som vill lyckas i ett drogpreventivt arbete, måste således beakta hur kapitaltillgångarna ser ut för *olika* elev- och föräldragrupper på skolan. Om inte detta sker så jobbar skolorna ”blint” i sina kontakter med exempelvis föräldrar. Hänsyn tas inte till svagare elev- och föräldragrupper under förhållanden där föräldrarna ses som en klasshomogen grupp. Enligt Andersson och Stafström (2002) är det en förutsättning för att kunna bedriva ett framgångsrikt preventions- och folkhälsoarbete, att vi undersöker sociala skillnader. I preventionsarbetet måste initiativtagare kunna

göra sig förstådda. Tolkningar av det ”kliniska samtalet” kan vara nödvändigt. Problemen med att nå ut med ”språket”, säger de, handlar inte enbart om relationen till etnisk bakgrund utan också till social bakgrund och utbildningsnivå.

#### *1.4.2.3 Några modeller och förhållningssätt som används*

Vi har eftersökt beskrivningar av de pedagogiska metoder som undersökningsskolorna har använt:

- SET (social och emotionell träning)

Det svenska SET-programmet (Kimber, 2004) är gjort för barn och ungdomar i grundskoleåldern, dvs. mellan sex till sexton års ålder. Det är fem moment som regelbundet ska tränas två gånger i veckan upp till skolår sex. På högstadiet rekommenderar hon träning en gång i veckan. De fem momenten är: självkänedom, att hantera sina känslor, empati, social kompetens och motivation. Om träningen ska uppnå önskad effekt, menar Kimber att den måste ske regelbundet: eleverna bör under hela sin skoltid delta i SET undervisning. Social kompetens är, enligt Kimber, att kunna hantera sina känslor i förhållande till andra, dvs. vid samarbete, konfliktlösningar med mera. Enligt modellen ska eleven förstå vikten av att kunna fatta egna beslut, att lösa problem, och att vara omtyckt.

Undervisningen ska gå till så här: Först sker en presentation av övningen där läraren är modell. Läraren visar exempel på det som övningen behandlar. Därefter tränar eleverna. Läraren bör ha ett ”neutralt förhållningssätt”, dvs. inte moralisera eller tala om vad som är rätt och fel. Ett aktivt lyssnande utan förutfattade meningar rekommenderas. Frågor som ställs ska vara processinriktade. Eleverna ska ha tillfälle att förklara sig, och de ska ha rätt att ha åsikter och idé-

er utan censur. Mellan trekvart och en timme rekommenderas per övning. Eleverna ska göra en egen dokumentation av processen i övningsböcker. På vissa sidor ska eleven skriva sina reflektioner över övningen. Läraren bör ge s.k. ”verklighetsläxor”. Med det menas att eleverna också ska öva i verkliga livet. Häri ligger en målsättning att föräldrarna ska göras delaktiga och därigenom ges möjlighet att stödja eleven.

- ART (Aggressive replacement training)

ART- metoden har använts i arbetet med aggressiva och kriminella ungdomar. Den kommer ifrån USA där metoden utvecklades för att försöka stoppa aggressivt beteende. Enligt Gustavsson (2004) innehåller metoden tre delar: Dels arbetar man med ”dilemman” av moralisk art. Hur man gör när man får tillbaka på en femhundring fast man bara har betalat med en hundralapp, är ett exempel på en situation som kan tas som utgångspunkt för ett träningspass. Som en andra del ingår färdighetsträning. Hur man gör när man behöver be om hjälp, är ett exempel. Den tredje delen i metoden handlar om hur man hanterar sin aggressivitet. Färdighetsträningen har bl.a. till syfte att dämpa aggressionsförlopp. Deltagarna ska lära sig att säga nej i moraliskt tvivelaktiga situationer:

Viktigast av allt omfattar ART synsättet att aggression huvudsakligen är ett inlärt beteende. Det som är centralt för dess syfte är idéerna att aggressiva ungdomar oftast inte har tillgång till de sociala färdigheter som är nödvändiga för en icke aggressiv men ändå tillfredsställande och effektiv livsstil, och att de måste ges möjlighet att lära sig sådana sociala alternativ till asociala beteenden (Goldstein m.fl. 2000, i Gustavsson, 2004, s. 43).

Ett arbetspass med ART kan startas i vilken av de tre delarna som helst, enligt Gustavsson (2004). Varje del innehåller tio lektioner. Man kan genomföra en del om tio lektioner i taget, eller välja att var-

va mellan delar. Det spelar således ingen roll hur man planerar in lektionerna. Som tränare är principen att man ska vara neutral, att det inte finns några rätt eller fel. De som deltar ska inte behöva uppleva att de är dåliga som individer för att de känner på ett visst sätt. Tanken är att de som deltar i lektionen kan höra att andra resonerar och tycker annorlunda, och på det sättet få syn på egna och alternativa beteenden. I modellen ingår ett belöningssystem. Eleverna samlar poäng för närvaro och för aktivt deltagande. När gruppen har uppnått en viss poängnivå, får eleverna någon form av belöning. De kan åka på utflykt, spela bowling eller göra något som de kommit överens om.

- Lösningssinriktad pedagogik

I den lösningssinriktade pedagogiken ska läraren fokusera på elevens starka sidor och det som redan fungerar. Varaktiga relationer till elever, föräldrar och kollegor ska eftersträvas. Föräldrarna ska ses som en resurs i skolan och dialogen mellan lärare och föräldrar skall ha en central ställning (Måhlberg & Sjöblom, 2004).

- Charlie och Tonårsprogrammet

Tonårsprogrammet: T.A.P.P. II är en utveckling av Charlieprogrammet. Andersson och Isaksson (2004) beskriver de båda programmen så här:

Charlie är inriktat på elever i de yngre åldrarna i skolan. I likhet med Charlie materialet vänder sig tonårsprogrammet till personal i exempelvis skolan. Det är upplagt på ett systematiskt sätt och strävar efter att stärka individens självkänsla och personliga utveckling. Arbetet sker i grupp under en 16-veckorsperiod. Man träffas en gång i veckan i två timmar ./../ Sammankomsterna sker efter ett givet mönster: Öppningsritual, föreläsning, diskussion, paus, aktivitet, diskussion med aktivitet, avslutningsritual. ./../ Exempel på ämnen är känslor, fruktan, familj och vänner (op.cit. s. 13).



- **Guldsitsen**

Den stora vinsten med "Guldsitsen", säger dess grundare, är att den ger socialtjänst och skola möjlighet att utveckla "samma tankesätt" - det kan förhindra att problem uppstår kring elever. Namnet "Guldsitsen" används som beteckning på det förhållningssätt som Magnus Waller och Tommy Jurdell beskriver när de medverkar på skolors studiedagar. Johansson och Westberg (2004, s. 26-32. C 2) har intervjuat grundarna till Guldsitsen som inte gärna använder beteckningen modell. De beskriver Guldsitsen ur två perspektiv, skola och socialtjänst.

Waller betonar betydelsen av samarbete och dialog mellan skola och föräldrar. Hur bemöter skolan och lärare föräldrar? En central innebörd är att "en fungerande kollegialitet med ett gemensamt förhållningssätt är viktigt. Men detta handlar inte bara om skolan utan alla som arbetar med barn i en stadsdel måste försöka utveckla samma tankegångar" (C 2, s. 26). Kärnan i Wallers och Jurdells resonemang är att det behövs ett nära samarbete mellan socialtjänst, skola och föräldrar. Genom att man träffas och pratar om sina tankar, menar Waller att en kollegialitet kan utvecklas mellan socialtjänst och skola.

Om ett problem uppstår kan man säga att jag är barnens lärare, men min kollega på socialtjänsten kan hjälpa oss med just den här frågan.

När man som lärare inte längre har möjlighet att hantera situationen presenterar man för föräldrarna sina kollegor, på exempelvis socialtjänsten. Genom att kalla dem för kollegor visar det att man jobbar ihop, inte emot varandra (Dialog för livet – om konsten att förebygga, 2005, s. 9).

En viktig utgångspunkt, menar man, är att det inte blir någon dialog mellan människor, om man redan innan tror att man vet bäst och tycker synd om den andra. Förhållningssättet handlar om lärarens självinsikt:

Som lärare måste man fråga sig: Tror jag att jag måste eller kan kompensera föräldrar som jag anser brister i sin fostran? Kan jag be föräldrar om hjälp angående deras barn? När det gäller den första frågan kan aldrig en tillitsfull relation byggas upp mellan hem och skola om läraren kliver in i föräldraansvaret (op.cit. s. 27-28).

Enligt Waller är det kränkande för de flesta föräldrar om läraren kliver in i föräldraansvaret. De kan dock ”komplettera föräldrar, men först efter att tillit uppnåtts mellan parterna”. Den andra frågan ovan (om lärare kan be föräldrar om hjälp med sina barn) är ett uttryck för hur läraren ser på sin yrkesroll och på föräldrarna. ”Om man som lärare kan be om hjälp bekräftar man sin tilltro till föräldrarnas ansvar och förmåga att fostra sina barn. Det är så ett nära samarbete i dialog med föräldrar uppstår” (op.cit. s. 28).

Johansson och Westberg (2004) ställer frågan: Vad menar Waller med beteckningen ”Guldsitsen” – och vem är den till för?

... skolan måste uppleva en vinst i samarbete med föräldrar. Genom att uppnå ett guldsitsläge blir läraruppdraget mer angenämt, men eftersom det endast är mammor och pappor som kan försätta läraren i detta läge så krävs det att läraren arbetar med sitt förhållningssätt för att få detta mandat av dem. Att som lärare få Guldsitsen av föräldrar innebär att denne fått förtroendet att ta hand om deras barn under skoltid. Det medför i sin tur att lärarens uppdrag blir avlastat i den meningen att föräldraansvaret blir mer uttalat och erkänt från skolans sida (op.cit. s. 28).

Den första kontakten blir oerhört betydelsefull för om föräldrar fortsätter att komma på exempelvis föräldramöten eller inte:

Om en pappa eller mamma upplever paternalism från läraren, det vill säga att denne talar om vad som är rätt eller fel för föräldrarna i deras fostran, så kommer dessa förmodligen inte att delta i föräldramöten. Med ett paternalistiskt förhållningssätt blir mötena mer informerande från läraren, och präglas följaktligen inte av dialog. Istället, menar Waller, bör läraren när den får en ny klass i god tid ta kontakt med föräldrarna. I detta första möte visar läraren sitt intresse för dem genom att fråga vad som är viktigt angående deras barn i skolan. *Hur har ni talat hemma om detta?* Läraren är här

nyfiken på tankar föräldrarna har och lyhörd för deras önskemål. Talarutrymmet ska domineras av föräldrarna, inte av läraren (op.cit. s. 28).

Waller menar att läraren i detta första möte kort bör deklarerera sin lärarideologi:

Denna ska inte handla om läsutvecklingsmetoder etc. utan om vad som är viktigt för läraren i dennes pedagogik, till exempel klassrumsklimatet. När så båda parter deklarerat sina tankar stämmer läraren av med föräldrarna om de är överens eller om fler frågor finns. Efter detta kommer den fråga, som Waller menar är avgörande för att få igång en dialog i det fortsatta samarbetet. Läraren ber då om föräldrarnas mandat, det vill säga rätten att undervisa dennes barn och rätten att tillrättavisa barnet om det behövs. I samband med detta kan läraren även fråga om denne kan vända sig till föräldrarna för att få deras hjälp om det skulle behövas. Waller understryker att tillvägagångssättet inte får betraktas som en lineär modell, utan måste kännas in av läraren, att be om mandatet måste vara adekvat för situationen. Det kan många gånger behövas lång tid innan en tillitsfull relation uppbyggs mellan skola och föräldrar, varför frågan om mandat kan vara känslig (op.cit. s. 29).

Då många föräldrar har negativa skolerfarenheter bör skolan undvika att hålla föräldramöten i klassrum, enligt Waller: ”Valet av lokal är ett av de avgörande incitamenten för om föräldrar kommer på föräldramöten eller inte. Andra viktiga incitament är att skolan lyckas uppnå ömsesidighet, dialog och partnerskap med föräldrarna” (op.cit. s. 29). Kärnan i Guldsitsens ideologi är att föräldrarna ska känna sig delaktiga i skolan och att de behövs där. Det förutsätter dock, säger Waller att:

... *det inte bara är* lärarna som ska gå föräldrarna till mötes, det gäller att man får ett ömsesidigt förhållande, där också föräldrarna är med och ”hejar<sup>14</sup>” på skolan./../ det gäller att föräldrarna är strikt lojala mot skolan. Om

---

<sup>14</sup> "Heja på skolan" är givetvis en pedagogisk metafor. Enligt Waller står den för en demokratisk idé, vars kärna är ömsesidighet och gemenskapskänsla. Den ska, i ett första steg, i Trestadsprojektet förbereda skolpersonal så att de kan skapa förtroendefulla relationer med framförallt utsatta elevers föräldrar. I ett andra steg kan, enligt Waller, denna

de misstror skolan överförs det på barnen (Dialog för livet – om konsten att förebygga, 2005, s. 9)

Jurdell säger, enligt Johansson och Westberg, att det traditionellt finns spänningar mellan skolan och socialtjänsten. ”De måste först börja med att tänka gott om varandra” (op.cit. s. 30). Exempelvis beskriver han situationer där skolan inte längre upplever sig klara av en elev och vill lämna över eleven till socialtjänsten. Sådana beteenden fungerar inte, menar Jurdell. En grundtanke i arbetet är att ingenting kan göras utan att de personer som är viktiga för barnen finns med både i tanke och handling. Det är inte vi som ska fostra andras barn, säger han: ”Däremot kan vi bjuda in människor och höra vad de har för synpunkter och om vi kan be dem om hjälp. Alltså ett helt omvänt perspektiv” (op.cit. s. 30). Sammanfattningsvis menar Jurdell:

Föräldrakontakten ska inte ses som en pålaga utan motbilden är framförallt att arbetet faktiskt underlättas för lärarna om de ser föräldrarna som sina bundsförvanter. Jurdell betonar att det finns lärare som uttrycker att vissa föräldrar är olämpliga i sin fostran. /../ ett sådant förhållningssätt gynnar knappast samarbetet.

För att få fler föräldrar till skolan måste en förändring till, som startar med personalen, inte med föräldrarna. Jurdell hänvisar till att många tänker sig en förändring hos föräldrarna för att få till stånd ett samarbete. Det sammantagna budskapet är som Jurdell uttrycker, - *det är vi som måste ändra våra egna utgångspunkter, våra egna förhållningssätt* (C 2, s. 32).

Resonemanget ovan anknyter till en ”kognitiv” föreställningsvärld. Guldsitsen beskrivs som ett ”tankesätt” och som ett förändrat ”synsätt”. Fokus ligger med andra ord på lärares och föräldrars föreställningar och upplevelser av skolans föräldrasamarbete. Tyngdpunkten i

---

förtroendefulla relation också göra det möjligt för dessa föräldrar att förbereda sig för en positiv samverkan med skolan.

resonemangen ligger inte på förändrade socioekonomiska och socio-kulturella förhållanden eller kommunikationsvillkor, dvs. på materiella verklighetsanpassade förändringar. Det är de ”egna” utgångspunkterna och de ”egna förhållningssätten” som bör förändras.

Ett par centrala budskap i talet om Guldsitsen är att skolorna ska ha nytta av sina insatser för att få till stånd ett samarbete med föräldrar. Nyttan handlar om att skolans arbete kan underlättas mycket om skolan kan engagera föräldrar att ta del av arbetet. För att genuint lyckas med detta så måste i första hand skolan vara beredd att förändra sina utgångspunkter och förhållningssätt. Det är som vi uppfattar det på denna punkt som ”modellen” tillför skolans föräldrasamarbete något i grunden nytt. Dvs. att skolan måste sluta med att ställa ensidiga förändringskrav på föräldrar om samarbete ska vara möjligt.

## 1.5 Tillvägagångssätt

### *1.5.1 Den kvalitativa utvärderingen i Stockholm*

I Trestadsprojektet görs både kvantitativa – och kvalitativa utvärderingar i de nämnda städerna. När den här rapporten skrivs finns ännu inte de kvantitativa resultaten klara. Vi har således i skrivande stund inte kunnat ta del av det omfattande enkätmaterial som samlas in på projektskolorna. Utvärderingen av Trestadsarbetet i Göteborg och Malmö presenteras senare. Utvärderingen i Stockholm startades under vårterminen 2004. Projektet hade då redan varit igång ute på skolorna ett drygt halvår (sedan höstterminen 2003). Vårt utvärderingsuppdrag sträcker sig fram till slutet av 2005.

Björn Andersson och Martin Stafström (2003) arbetar med de kvalitativa utvärderingarna i Göteborg och Malmö. De skriver i syftet för

Trestadsprojektets plan för kvalitativ utvärdering av insatserna i skolorna” att det:

... övergripande syftet med den kvalitativa utvärderingen är att *studera skolinsatsernas genomförande och utfall ur ett processperspektiv*. Centralt är att diskutera implementeringens betydelse för resultatet samt hur detta påverkats av kontextuella faktorer och arbetsmodellernas utformning. Mer specifikt kan den kvalitativa utvärderingen beskrivas i relation till fyra begrepp: *process, sammanhang, metodik och utfall (s. 1)*

I den nämnda planen sägs också att de lokala utvärderingarna bör kunna bli ”aggregerade” till mer generella nivåer. Dvs. de lokala utvärderingarna kan bidra till kunskap om projektimplementering i skolans värld i allmänhet och implementering av drogförebyggande projekt i synnerhet. Möjligheterna till en dylik aggregering har dock hittills varit begränsad (åtminstone för vår del), eftersom arbetet inte kunnat ske parallellt. Vi har i detta skede inte haft möjlighet att sträcka oss längre än till en diskussion om Stockholmsdelen. I citatet ovan nämns fyra begrepp som vi använder i vårt syfte, och som nedan kommer att förtydligas och konkretiseras.

Process tolkas i planen (ovan) på två sätt; dels delar av en *övergripande process* för projektet Trestad, och dels att de kan ha startat processer bland dem de riktar sig till. Projektinsatserna i Trestadsprojektet kan med andra ord ha varit starten för fortsatta och eventuellt andra aktiviteter. Andersson och Stafström (2003) delar in den *övergripande processen* i a) *en planeringsfas*, dvs. den fas då skolor väljs ut och de lokala samordnarna har ansvar och initiativ, b) *en förberedelsefas* då de lokala skolorna förbereder sig för de insatser och program som man beslutar sig för, och c) *en genomförandefas* då dessa sätts igång i verksamheten, samt d) *en avslutnings-/ uppföljningsfas* då insatserna avslutas och fortsättning planeras. Enligt Andersson och Stafström är det viktigt att utvärderaren har funnits med under samtli-

ga av dessa faser, bl.a. för att den sista samtidigt bör fungera som en förberedelsefas för den fortsatta verksamheten. Den kvalitativa utvärderingen i de tre storstäderna har kommit in i arbetet vid olika tidpunkter. Val av undersökningsskolor och arbetsmodeller på de lokala skolorna har skett innan vi kom med i projektarbetet. Ett centralt fokus är att se och följa de processer som insatserna kan ha satt igång.

Kunskapsintresset i studien har varit att studera drogpreventiv verksamhet i ett ”helhetsperspektiv”, dvs. att låta olika upplevelser av projektet vägas mot andra. Utvärderingen kan betraktas som en fallstudie, där fallen belyser olika synvinklar på arbetet vid några tidpunkter under projekttiden (se nedan, fallstudier). Vi menar att skolorna har sina specifika problem men också möjligheter. Det berikar de jämförelser som görs mellan projektets skolor.

Datainsamlingen har skett med intervjuer och ibland spontana samtal, samt observationer vid tre tillfällen på de medverkande skolorna. Däremellan har aktiviteter specialbevakats, exempelvis föräldramöten, föreläsningar och studiedagar. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, dvs. vår styrning har varit låg: de intervjuades syn på problematiken har varit vägledande för följdfrågor. Några frågor har ställts om den lokala sociala och pedagogiska problematiken och andra frågor har varit övergripande (se bilaga 1 & 2). Redovisning av frågeområde 1 (ovan, 1.3) sker i form av fallbeskrivningar av skolorna.

### *1.5.2 Fallstudier*

I fallstudier, säger Arnman och Torper (1990), används ofta flera olika metoder parallellt. Det är nödvändigt när utgångspunkterna för en undersökning är att det: ”dels krävs kunskap om strukturella förhållanden och dels kunskap om aktörernas/agenternas föreställningar om

verksamheten” (s. 59). Då behövs en blandning av kvalitativa och kvantitativa data. Med dess hjälp kan en bild av verksamheten konstrueras. Utmärkande för fallstudier, menar Merriam (1994), är att fokus ligger på process, kontext, förståelse, innebörd och på att upptäcka, tolka, förstå, och inte på att bevisa ”sanningar”. Beskrivningarna om en situation, företeelse, grupp eller person är ofta omfattande och närgående i fallstudier.

### *1.5.3 Datamaterial*

Utvärderingens datamaterial ser ut så här:

- a) Nedskrivna texter från intervjuer med enskilda eller grupper av skolpersonal, kommunala tjänstemän eller föräldrar på undersökningsskolorna. Dagboksanteckningar, lokala dokument och C-uppsatsmaterial. Datamaterialet är nedtecknat dels av oss, eller av studerande på specialpedagogutbildningen (se nedan), och lokala projektledare på projektskolorna. Våra intervjuer och materialinsamlingar på de fem skolorna har skett vid tre planerade besöksrundor (se ”tidsplan”, bilaga 1).
- b) Observationer. Projektets utveckling har kontinuerligt följts på såväl nationell, kommunal och lokal nivå, bl.a. på de träffar för projektledare som hållits varje eller varannan månad (projektets ledningsträffar på kommunal nivå). Anteckningar har gjorts vid besök på de lokala skolorna, samt på konferenser och studiedagar.
- c) Genomgång av den litteratur som skolorna hämtat sina drogpreventiva ”modeller” ifrån, samt litteratur som tagits fram i de sökningar som genomförts.



- d) Ett forum för datakommunikation inom projektet. Ett inslag i projektsamarbetet har varit att forskare och projektledare har haft ett gemensamt kommunikationsforum (LearnLoop, ett datanät som används vid Lärarhögskolan i Stockholm) för diskussioner och presentationer av texter, aktiviteter osv. Dessa diskussioner och texter har varit en empirisk källa för utvärderingsarbetet. Genom LearnLoop har de lokala skolorna inbjudit till aktiviteter. Forskare och intresserade från projektets andra skolor har kunnat medverka och fått information om hur man gått till väga i arbetet på andra skolor. De lokala skolorna har också lagt in verksamhets- och områdesbeskrivningar i detta forum.
- e) Under höstterminen 2004 genomförde tio specialpedagogstuderande sina forsknings- och utvecklingsarbeten (C-uppsatser) i anslutning till Trestadsprojektets utvärdering under vår ledning. Fem arbeten gjordes med fokus på "hörnstenarna" i "förebyggandets konst". I uppsatserna gjordes också jämförelser mellan projektskolorna. Nedan följer en kort beskrivning av uppsatsernas fokus. Utförligare presentationer av resultat och diskussioner som förts i dessa arbeten görs nedan i rapportens resultat och diskussionsredovisningar. I denna rapport görs hänvisningar till uppsatsmaterial enligt följande exempel; (C 3, sid. xx) Nedan sammanfattas kort innehållet i C- uppsatserna och deras titel:

- C 1) Drogpreventivt arbete i en liten undervisningsgrupp med en socialt utsatt elevgrupp. En beskrivning av hur skolan arbetar med "Art" och ev. andra modeller.

Gustavsson, E. (2004): *Nej. Om drogförebyggande arbetssätt i mindre undervisningsgrupp.*

C 2) Två skolor i drogpreventivt samarbete med föräldrar. I studien undersöks föräldragruppernas upplevelser av skolornas föräldrasamarbete för att motverka droger bland unga. Skolorna har socioekonomiskt sett olika upptagningsområden.

Johansson, G. & Westberg, S. (2004): *Två skolor i samarbete med föräldrar? En jämförande studie i olika föräldrars upplevelser av mötet med skolan.*

C 3) En ”god skoldag” och en ”god undervisning”. En studie av två skolors arbete med att utveckla sin undervisning och övriga verksamhet.

Johansson, K. & Lohmann, M. & Saaristo-Löw, O. (2004): *Den goda lektionen, den goda skoldagen – det goda livet. En studie om drogpreventivt arbete i skolan.*

C 4) Skola och fritid i samarbete. Studien undersöker två skolors arbete med att utveckla samarbete mellan skola och fritidsverksamhet, med drogpreventivt syfte.

Karlsson, M-L. & Kjellberg, Y. (2004): *Samverkan mellan ungdomsverksamheter, skola och föräldrar – ur ett drogförebyggande perspektiv.*

C 5) Två skolors arbete med ”social och emotionell träning”. I studien undersöks hur två skolor i olikartade upptagningsområden arbetar med ”Livskunskap” i drogpreventivt syfte.

Andersson, K. & Isaksson, A-K. (2004): *Livskunskap. En studie om förebyggande arbete i skolan.*

#### 1.5.4 Analyser av materialet

Analysen av det empiriska materialet har gått till på följande sätt. Först har en grov kategorisering av materialet skett baserat på de frågeområden som intervjufrågorna (se bilaga 1 & 2) innehåller. Dessa är 1) *sammanhang*, dvs. utsagor som berör problem, dilemman och möjligheter i det lokala arbetet. 2) *implementering, ledning och delaktighet*, dvs. hur projektet har introducerats på skolan. Hur har projektledningsarbetet bedrivits. Vilka syften hade man för arbetet? Hur har föräldrar gjorts delaktiga? 3) *Arbets- och förhållningssätt*, dvs. hur ser man exempelvis på den metodutveckling som skett på skolan? 4) *Utfallet*, dvs. utsagor om resultat. Som ett andra steg har underkategorier skapats.

En central del i utvärderingsarbetet var när gruppen på tio lärarstudenter och deras C-uppsatsansatser anknöts till projektarbetet. Därigenom kunde bevakningen av pilotskolorna förstärkas och breddas. En forskargrupp organiserades. Ur både utvärderings- och implementeringssynpunkt har denna grupp haft stor betydelse. Analyserna har skärpts genom att gruppen har kunnat jämföra skolors arbete i projektet. Inom forskargruppen har vi kunnat diskutera och analysera tillsammans med andra som haft olika kunskaper om projektet. Diskussionerna har således haft det "helhetsperspektiv", som förordas i "förebyggandets konst". Studerandegruppen har i diskussionerna fördjupat sina preventionskunskaper, men också medverkat till att diskussioner om preventionsarbete spridits inom lärarutbildningen, bl.a. ge-

nom att medverka vid öppna uppsattsseminarier, i vilka andra lärarstuderande haft möjlighet att delta.

## 2. Resultat

### 2.1 Sammanhang: Fallbeskrivningar av skolorna

Här presenteras bakgrundsbeskrivningarna till projektets undersökningsverksamheter. De tecknar en bred orienterande bild av skolorna. Resultatbeskrivningen görs under rubrikerna: Implementeringen (2.2): Arbets- och förhållningssätt (2.3), samt: utfall av Trestadsprojektet (2.4). De bakgrundsbeskrivningar som presenteras, har följande innehåll: Först görs en *områdesbeskrivning* av skolornas närområde. Därefter beskrivs *hemsituationen* samt vilka möjligheter till *fritidsaktiviteter* som finns. Vidare redogörs för de *pedagogiska försök* och utvecklingsarbeten med drogpreventivt innehåll som tidigare genomförts eller som prövas inom Trestadsprojektet.

Tre av fem undersökningsskolor (Skola A, B & C) har i sina projektbeskrivningar beskrivit sina skolor och närområden. I diskussioner inom den övergripande projektledningsgruppen i Stockholm, har behovet av bakgrundsbeskrivningar lyfts fram (se även i vår forskningsgenomgång ovan, avsnitt 1.4 hur viktig kontexten är för ett framgångsrikt preventionsarbete). Skolornas egna områdes- och verksamhetsbeskrivningar kan ge en förklaring till de preventiva ansatser som genomförts. Nedanstående beskrivningar bygger på skolornas egna uppgifter, samt statistik som är hämtade från bl.a. områdesbeskrivningar på nätet (se [www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)).

### 2.1.1 Skola A och B

Skola A och Skola B ligger i samma stadsdel. Den lokala projektledaren har ansvarat för projektledningen på båda skolorna. Skolorna finns i samma bostads- och elevupptagningsområden. Under projektets inledning hamnade Skola B i en mycket turbulent situation. Den slogs ihop med andra enheter i stadsdelen. Den lades i praktiken ned och återuppstod i en ny konstellation – med ny personalsammansättning, nya lokaler och under nytt namn. Till råga på allt förlorade den nya verksamheten hastigt sin rektor. Med anledning av detta har den lokala projektledaren prioriterat projektarbetet på Skola A. Det har inte varit ”läge” på Skola B för ett intensivt projektarbete. Projektet har här begränsats till att gälla några få arbetsinsatser. Här beskrivs dock Skola A & B gemensamt med avseende på stadsdelens allmänna förhållanden. Beskrivningen av Skola B begränsas till att gälla specifika insatser som gjorts.

- *Områdesbeskrivning*

Bostadsområdet är nästan uteslutande bebyggt med hyreshus. Allmännyttan har en majoritet av bostadsbeståndet. Det finns även några bostadsrättsföreningar där. I huvudsak bedrivs affärsverksamhet i området av människor med annan kulturell bakgrund än svensk. I bostadsområdets närhet finns grönområden. Som helhet, hade 61 procent av innevanarna (år 2003) utländsk bakgrund ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Arbetslösheten låg samma år på 6,5 procent. Årsmedelinkomsten för dem som var mellan 22 och 64 år och hade arbete låg på 158 000 kr (år 2002). Huvuddelen av skolans elever kommer från det kringliggande bostadsområdet. Några få kommer från angränsande stadsdelar. Enligt skolledningen har samtliga kommunala grundskolor i stadsdelen ett vikande elevunderlag. Föräldrar,

sägs det, söker sig till skolor där man tror att barnen och ungdomarna använder sig av svenska språket på ett annat sätt än i området. Under senare år har även några muslimska skolor som konkurrerar om eleverna med de kommunala skolorna öppnat. I skolan bedrivs modersmålsundervisning på ett 25-tal olika språk förutom svenska. Under läsåret fylls klasserna ständigt på med nyanlända elever som kommit till Sverige eller är nyinflyttade i området. Elever med svenska som modersmål utgör en minoritet i skolan. Enligt den lokala projektledaren, kommer eleverna från familjer med olika ekonomisk bakgrund, en del flyttar ständigt runt då de inte har fast bostad och arbete. Andra har fast adress men är ofta arbetslösa. Men det finns givetvis också familjer som är etablerade på arbetsmarknaden och som är bofasta i området.

Enligt den lokala projektledaren är det "utanförskap" som präglar områdets innevånare:

Utanförskap i den meningen att de lever sitt liv i Sverige utan 'att tillhöra gemenskapen'. Det finns liten delaktighet i olika saker och man verkar inte ha redskap för att förändra sin situation vare sig som boende, vuxen eller förälder. Ett utanförskap som jag tror lätt uppfattas som likgiltighet för vad man vill åstadkomma för sin egen del och sin egen situation (projektledare, Skola A & B).

- *Hem och fritid.*

Det finns ett stort och välutrustat bibliotek i området. Biblioteket anordnar läsläsning och sagostunder för barn och ungdomar.

Det finns flera idrottsföreningar i området. Exempelvis har en förening verksamheter i alla åldersgrupper och samarbetar med två skolor i stadsdelen i så kallade profilklasser. Det innebär att två timmar i veckan anslås till den speciella profilen. I området finns två fritidsgårdar. Det ena inrymmer café, kommunala musikskolan, Vår teater, boxnings och styrketräningslokaler, IT-lokal och musikstudio.

Den andra innehåller en fritidsgård som drivs i skolans regi. Där bedrivs café, musik- och dansstudio och diverse återkommande aktiviteter. På kvällstid fungerar verksamheten i skolan som fritidsgård.

När det gäller drogalternativa/preventiva rörelser, bedriver Verdandi olika ungdomsaktiviteter under hela året. De har tagits fram i samråd med besökarna, säger den lokala projektledaren.

I stadsdelen bedriver fyra fältassistenter och två fältledare uppsökande verksamhet bland ungdomarna och arrangerar ”spontanidrottsaktiviteter”, som den lokala projektledaren uttrycker det. Förutom dessa ”organiserade” verksamheter, finns det några samlingsplatser som drar till sig barn och ungdomsgäng med stor åldersspridning. Dessa gäng är inkörsporten till kriminalitet och droger för många yngre. Det pågår, enligt den lokala projektledaren, ett ständigt arbete att splittra gängen för att skapa dialog och alternativa aktiviteter, och för att försöka hindra nyrekrytering.

Skolpersonal menar att det är svårt att få till stånd vuxenaktiviteter och deltagande av vuxna i ungdomarnas verksamheter, särskilt med kvinnorna. Enligt statistik från 2001, ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)) var 52 procent av områdets hushåll barnfamiljer. Av dessa var 63 procent gifta och sammanboende. Andelen ensamstående kvinnor med barn var 32 procent, och andelen ensamstående män med barn var 5 procent.

Det finns ett flertal etniska föreningar. Trots alla dessa aktiviteter är utanförskapet påfallande. Så här säger den lokala projektledaren:

... att många boende inte känner sig delaktiga i och stolta för sitt bostadsområdes trygghet och trivsel. Man försöker sköta sitt och umgås eventuellt med sina landsmän formellt eller informellt. Många visar lite eller inget intresse för att utforska resten av Stockholm eller Sverige. Det kan bero på ekonomiska och praktiska förutsättningar, otrygghet eller att de inte finner det meningsfullt för sig och sin familj.



Är det kanske också så att majoritetssamhället inte visar något intresse för att bjuda in eller bryr sig om hur förutsättningar för deltagande i det svenska innanförskapet skulle kunna utformas och utvidgas tillsammans med de ”nya svenskarna”?

Familjerna beskrivs som ”utanför” det svenska, och att de inte deltar i skolans aktiviteter. Man umgås dock med sina landsmän i de etniska föreningarna.

- *Skolan*

Skola A byggdes under 70-talet och består av två huskroppar belägna i anslutning till varandra. De äldre årskurserna (totalt 348 elever) går i Skola A, och de yngre (totalt 306 elever) i Skola B. Ledningen består av en skolchef och två biträdande skolledare. De båda skolhusen är ganska slitna och i behov av renovering. Trots det, verkar det finnas trivsel på skolan. En indikator på detta kan vara att det nästan inte finns något klotter på skolan.

- *Pedagogiska utvecklingsarbeten med drogpreventiv betydelse*

I en projektbeskrivning av skolan redovisas en sammanställning av enkätundersökningar som genomfördes år 1998, 2000 och 2002. Enligt denna har inte något specifikt drogpreventivt inriktat utvecklingsarbete tidigare bedrivits på Skola A. Verksamheter har dock prövats som kan vara betydelsefulla i ett sådant sammanhang:

I de yngre årskurserna arbetar de flesta lärarna med ett material som ska stärka den emotionella och sociala kompetensen. Materialet kallas Stegvis. Skolledningen uttrycker en stark vilja att barnen ska få möjlighet att upptäcka och odla andra kompetenser än de som oftast tränas i skolan. Därför har man haft särskild satsning i dans för alla årskurser men under senare tid endast i några. Varje år sätts en musical upp tillsammans med en professionell regissör. Eleverna skriver själva manus och texter (projektledare, Skola A & B).

På Skola A har man anordnat läxläsning på kvällstid under 10 års tid. Det var bl.a. denna verksamhet som var utgångspunkten för att man senare öppnat upp skolan som fritidsgård på kvällstid. Gården är också öppen för barnens föräldrar. Genom att anordna dessa aktiviteter, ses gården som en ”mötesplats mitt i byn”, dvs. som en plats med gemenskap och möjligheter till föräldrakontakter.

Skolan har under årens lopp funnits med i en mängd olika projekt. Enligt den lokala projektledaren ingår olika samarbetspartner i olika projekt:

Projekten skapar kreativitet, inspiration och uppmärksamhet för de elever och lärare som deltar, men har enligt min uppfattning inte haft någon långvarig och utvidgad effekt på verksamhetens utveckling. De lever ibland vidare som en mycket liten rännil i verksamheten eller upphör vid projektets slut. Enligt min uppfattning kan de olika projekten i stället splittra en mer genomgripande och långvarig utveckling av verksamheten eftersom det alltid är några som är involverade i projekt då gemensamma angelägenheter ska diskuteras och planeras (projektledare, Skola A & B).

Förutom att kunna bidra med ökad kreativitet kan projekt således även uppfattas ha en negativ inverkan på verksamheten. Projekt kan vara splittrande för verksamheten om de har kortvariga effekter och inte genomsyrar verksamheten i sin helhet. Det är, menar man i citatet, svårt att få till ”gemensamma angelägenheter”, när det alltid är några i personalgruppen som är involverade i projekt av olika slag. Projekten riskerar att bli ”dagfjärilar”, och förutsättningarna för att en genomgripande och långvarig utveckling av verksamheten ska kunna utvecklas försvåras.

Rektorn på Skola A säger att de vill att skolan skall vara öppen för alla som en central mötesplats i området: ”skolan mitt i byn”. Skolans övertagande av områdets ungdomsgårdsverksamheten kan ses som ett led i denna målsättning. Syftet med övertagandet var att skapa en

träffpunkt för både elever och vuxna. Från skolledningen har förslag framförts i stadsdelen om att bygga en idrottshall i anslutning till skolan. Man vill skapa en arena både för idrott och kultur i området. Så här säger en skolledare om skolans ”koncept”:

Vad vi försöker göra på den här skolan är ju att bygga ett slags koncept, en atmosfär av tillhörighet – en tillåtande atmosfär där var och en får bli uppmärksammas för den man är. Den atmosfären av trygghet och tillhörighet och trivsel, tror jag är betydelsefull i förebyggande syfte. Det är svårt att mäta och gradera sånt. Det är lätt att bli destruktiv både för sig själv och miljön, när man är anonym och känner sig utanför, frustrerad och uttråkad. Så hela vårt arbete går ut på att skapa en atmosfär av tillhörighet. Alla våra projekt, änglar [se nedan], kaféet, fredagsfika, skolans traditioner [såsom] talangjakt och musikalen, allt skapar en känsla hos personalen. Vi är lite som en familj./../ Det är ett långsiktigt arbete att bygga ett ömsesidigt förtroende med både föräldrar och ungdomar och det om något, tror jag, är förebyggande (C3, s. 21 – 22).

Att skolan ska vara en öppen och trygg plats för både elever och vuxna, är ett tema som återkommande betonas. Skolan har lärare och personal som tjänstgjort där länge. En av skolledarna säger att det märks när några av skolans nyckelpersoner är borta från skolan samtidigt, då blir det oroligt. Goda relationer och ett gott förtroende är en förutsättning för att kunna arbeta förebyggande, säger skolledaren.

Skolledarnas övergripande målsättningar, som de uttrycks här, är belysande för den typ av målsättningar som funnits för skolans medverkan i projektet. Den lokala projektledaren har tillsammans med skolledarna introducerat och genomfört det utvecklingsarbete som nedan benämns ”den goda skoldagen”. Också på den här skolan har man satsat på att utveckla sitt arbete med exempelvis Livskunskap. Viktigt att notera är dock att det finns en strävan mot att ett sådant innehåll ska behandlas i ett helhetssammanhang, exempelvis inom ”den goda skoldagen”.

”En plats att vara trygg i”. Rektorn på Skola A säger att det alltid ska finnas någon vuxen: ”som har gott om tid’ som eleverna kan vända sig till, exempelvis skolsköterska, kurator, psykolog, studie- och yrkesvägledare” (op.cit s. 22). Eleverna kan också prata med en ”ängel”. Det är elever ur årskurs sex och nio som valts för att de ska ta ett särskilt ansvar för skolans arbetsmiljö. De får kontinuerligt stöd och handledning av skolans personal. Tanken är att dessa elever genom sitt uppträdande ska vara föredömen för umgängesklimatet på skolan. Deras uppdrag är att förhindra skadegörelse och bråk, ingripa och lugna ner, stödja och hjälpa kamrater i stökiga situationer.

### 2.1.2 Skola C

- *Områdesbeskrivning*

Området består i huvudsak av hyreshus. Allmännyttan har ungefär hälften av bostadsbeståndet. Det huvudsakliga upptagningsområdet är bebyggelsen i en förort från första hälften av 80-talet. Det finns bra möjligheter till friluftaktiviteter. I den här delen av stadsdelen hade 30 procent av innevanarna år 2003 utländsk bakgrund ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Arbetslösheten låg samma år på 4,3 procent. Årsmedelinkomsten för åldersgruppen 22-64 år var 158 000 kr (inkomståret 2002).

- *Hem och fritid*

Året 2002 var 45 procent av områdets familjer ensamstående med barn ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Av vuxna (mellan 25 och 64 år) hade i snitt 41 procent eftergymnasial utbildning. När det gällde elevernas behörighet att söka gymnasiets nationella program, så hade 87,3

procent av områdets ungdomar behörighet år 2003 ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)).

Skolans elever bor i huvudsak i ett bostadsområde som geografiskt är skilt från skolans område. Skolan har ingen egen fritidsverksamhet. Det finns dock fritidsverksamhet i bostadsområdets ”kulturhus”. En fritidsledare är anställd för att sköta skolans uppehållsrum där eleverna kan vara under raster. Där kan de umgås, spela biljard, och köpa godis. De senaste åren har det funnits ”kamratstödjare”, som är anställda av en kyrka. Det är vanligt med kamratstödjare idag på undersökningsskolorna. Deras uppgift är, säger man, att vara samtalspartner till ungdomarna på en friare basis: de är åldersmässigt unga och kan uppfattas ha en distans till den direkta skolverksamheten och föräldrar.

- *Skolan*

Skolan är från slutet av 50-talet. Den har cirka 500 elever i årskurs 6-9. Ett 50-tal lärare, och ett 20-tal övrig personal är anställda på skolan. Undervisningen bedrivs av fem årskursvisa arbetslag. I skolan finns tre ”mindre undervisningsgrupper”, samt en ”studiegård” med tre specialpedagoger anställda.

Skolan är en del av en rektorsenhet i vilken också två (F-5) skolor ingår (de deltar ej i projektet). På skolan arbetar två pedagogiska chefer. Skolan har tidigare varit en egen enhet för årskurserna 4-9. Klotter och vandalism förekommer i mindre skala, enligt den lokala projektledaren. Det sker regelbundet en sanering av klotter av klasserna som har olika ansvarsområden.

Den lokala projektbeskrivningen (projektledare C) tecknar den här bilden av skolförhållandena:

... många lärare är mycket engagerade i sina elevers välbefinnande och studier. Om detta vittnar elever som bytt skola eller börjat gymnasiet. Gamla

elever kommer också regelbundet tillbaka för att hälsa på sina gamla lärare. I kollegiet pratar man ofta om [skolans namn]-andan som hålls vid liv av gemensamma fester, pubar och en mängd traditioner, både bland lärare och elever. Några exempel på sådana traditioner är den årliga påskmaskeraden, uppträdanden av elever och lärare i aulan inför loven, utmärkelser till elever som särskilt levtt upp till skolans värdeord (Självkänsla, Ömsesidig respekt, Kreativitet och Ansvar) och i samband med skolavslutningen: bal, spex och annat som arrangeras årligen.

- *Pedagogiska utvecklingsarbeten med drogpreventiv betydelse*

Två årliga ANT-dagar har hållits de senaste åren. För upplägget har bland annat kurator och skolsköterskan ansvarat. Innehållet har, enligt den lokala projektledaren, anpassats till varje årskurs och innehållit besök från polisen, Lugna gatan (Fryshuset) och liknande verksamheter, socialtjänstens fältassistenter men också filmer, eget arbete och ett hälsofrämjande aerobicspass på skolgården. ANT-undervisningen är numer (åtminstone till viss del) integrerad i Livskunskapsundervisningen och i övrig undervisning (som t.ex. NO och Idrott). I handlingsplanen för ANT-frågor talas både om hur det förebyggande arbetet ska ordnas, och hur man ska handla i situationer där man upptäckt missbruk av tobak, alkohol eller narkotika.

På skolan har man tidigare, när de även hade årskurs fyra och fem, använt sig av materialet "Charlie" på mellanstadiet. Detta program, säger man, har betytt mycket för hur man tolkar ämnet Livskunskap. På högstadiet har inriktningen varit mer samtalsbaserad. Det har varit möjligt för eleverna att välja. Exempelvis har ämnen som konsthistoria och film varit en del av ämnet. På skolan finns inga klara uttalade mål eller riktlinjer för Livskunskapsämnet. En kursplan har dock sammanställts av de lärare som undervisar i ämnet, där förslag på innehåll och metoder för de olika årskurserna ges. På skolan har man även tidigare genomfört fortbildningsinsatser som varit inriktade mot pedagogiska metoder som tränar samarbete. Även regelbunden hand-

ledning i samtalsmetodik för hela arbetslag och en kurs i samtalsmetodik för intresserade har förekommit. Sedan tre år tillbaka har skolan haft Livskunskap på schemat en gång i veckan. Två lärare som undervisar klassen i andra ämnen delar på lektionen. Enligt den lokala projektplanen innebär det för det mesta att Livskunskap sker i halvklass. Många lärare upplever ett behov av fortbildning i lämpliga metoder eftersom man har behov av att fylla dessa lektioner med adekvat innehåll. Enligt en lokal utvärdering är lärarna i stort sett eniga om att: "Livskunskapslektionerna är viktiga och att de inverkar positivt på det goda klimat som råder på skolan" (utvärdering 2003, Skola C). Enligt den lokala projektledaren har många lärare uttryckt en önskan om att lära sig mer om samtal där elever törs uttrycka sina åsikter. Han menar att lärare som undervisar i Livskunskap ofta saknar utbildning i ämnet.

På skolan finns ett intresse av att arbeta med föräldrarnas engagemang för skolan. Uppslutningen på föräldramöten och liknande verksamheter är enligt den lokala projektledaren oftast mindre än 40 procent. Skolan drev för några år sedan ett arbete med föräldracirklar som avbröts på grund av bristande intresse från föräldrarnas sida. Från hösten 2003 har en föräldrareferensgrupp inrättats på skolan. Där samlas föräldrar för att diskutera tillsammans med skolledningen. Ansatser till samarbete mellan skola och föräldrar utvecklas nedan (2.3).

### *2.1.3 Skola D*

- *Områdesbeskrivning*

Området består huvudsakligen av flerbostadshus från 1950-talet. Allmännyttan har det mesta av bostadsbeståndet. I den här delen av stadsdelen hade 23 procent av innevånarna år 2003 utländsk bakgrund

([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). En flyktingförläggning ligger i området. Arbetslösheten låg år 2003 på 4,4 procent. Årsmedelinkomsten för åldersgruppen 22-64 år var 216 000 kr (inkomståret 2002). I den norra delen av stadsdelen bor de mer välbärgade, medan den skola som ingått i projektet är belägen i en del som innehåller sämre socioekonomiska förutsättningar.

I stadsdelen finns en central socialverksamhet, dit föräldrar till barn i åldrarna 0-18 år, och skolpersonalen kan vända sig för hjälp. Insatserna är kostnadsfria och varken journalföring eller registrering sker. Inom verksamheten finns bland annat: öppen förskola, temacafé för småbarnsföräldrar, fältverksamhet och ungdomsrådgivare.

- *Hem och fritid*

Året 2002 var 49 procent av områdets familjer ensamstående med barn ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Av vuxna (mellan 25 och 64 år) hade i snitt 31,5 procent eftergymnasial utbildning. Av områdets ungdomar hade år 2003 83,6 procent behörighet att söka gymnasiets nationella program ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)).

I området finns en ungdoms-/fritidsgård ca 500 meter från Skola D. I både skolan och ungdomsgården går många elever med olika etnicitet. Endast 25 procent av dem som går i skolan har en "svensk" bakgrund. Till ungdomsgården, som har varit öppen sedan 60-talet, kommer ungdomar från hela området. Där arbetar 12 ungdomsledare i skift, fyra varje kväll sex dagar i veckan. Ett samarbete finns mellan skolan och områdets ungdomsgård. En gång i veckan träffas skolledaren och verksamhetsansvarig chef på ungdomsgården för att ta upp gemensamma frågor kring arbetet med ungdomarna (C 4).



- *Skolan*

Skolan ligger i en av Stockholms närförorter och har elever från förskola till skolår nio. Skolår 6-9 innehåller två profiler: en inriktning på matematik och naturvetenskap samt en för kultur, bild och media. Skolan har ”extra rörelse” på schemat utöver den ordinarie idrottsundervisningen. Alla klasser har också Livskunskap varje vecka. Skolan har ”skolvårdar” från fryshuset som leder en ”skoljour” med 20 elever i år 6-9. Dessa elever ska vara ett allmänt stöd på skolan under ett läsår. På skolan har man även startat speciella tjejgrupper för att stärka självkänsla, trygghet och trivsel. De elever som riskerar att inte bli godkända erbjuds extra undervisning på lov, och läxhjälp efter den vanliga skoldagen. Åtgärdsprogram ska upprättas för elever i behov av extra stöd. I skolans ”lilla undervisningsgrupp” går elever från skolår sex till nio. Enligt lärarna finns fler olika skäl till att en elev börjar i gruppen, bl.a. ”bristande kunskaper” som ofta beror på ”skolk”. Den kan också bero på ”neuropsykiatriska funktionshinder”.

- *Pedagogiska utvecklingsarbeten med drogpreventiv betydelse*

Skolan utbildar personalen i olika pedagogiska metoder två eftermiddagar i veckan på den gemensamma konferenstiden. Den lokala projektledaren säger: ”Vi har börjat förändringsarbetet i personalgruppen. Personalen behöver titta på sig själv och prata om hur vi ska möta föräldrarna, till exempel”. Skolan fick nyligen en inspektörsrapport med omfattande kritik av skolan. En av de satsningar som då gjordes var att man lade dans på schemat från åk. 5. En arbetslagsutbildning har genomförts. Utbildning i samtalsbaserade undervisningsmetoder och metoder som vill motverka aggressiva beteenden (ART, ovan 1.4.9) är andra exempel på utvecklingsarbeten.

### 2.1.4 Skola E

- *Områdesbeskrivning:*

Skolan är belägen i innerstaden. Bostadsbeståndet är i huvudsak flerbostadshus. Flertalet av bostäderna är bostadsrätter. Allmännyttan har endast drygt en tiondel av bostäderna. I den här delen av stadsdelen hade 13 procent av innevånarna år 2003 utländsk bakgrund ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Arbetslösheten låg år 2003 på 3,8 procent. Årsmedelinkomsten för åldersgruppen 22-64 låg inkomståret 2002 på 269 000 kr. Det finns många affärer, krogar och restauranger i stadsdelen.

- *Hem och fritid*

Året 2002 var 42 procent av områdets familjer ensamstående med barn ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Av vuxna (mellan 25 och 64 år) hade i snitt 56 procent eftergymnasial utbildning. 95 procent av områdets ungdomar hade behörighet att söka gymnasiets nationella program år 2003 ([www.stockholm.se/usk](http://www.stockholm.se/usk)). Då stadsdelen är en av Sveriges krog-tätaste områden, är det ett område som många ungdomar kommer till på fritiden för att ”festa”.

- *Skolan*

Skolan är från 1900- talets början och beskrivs ibland som en ”palats-skola”. Idag är skolan en F-9 skola med över 800 elever och ett 120-tal personal fördelat i åtta arbetslag. Årskurserna 7-9 är indelade i fyra arbetslag. I varje högstadielklass går ett 25-tal elever med vardera två handledare/klassföreståndare som ansvarar för information, utvecklingsamtal osv. Den profil som skolan säger sig vilja erbjuda är ”en god pedagogisk verksamhet utifrån barnets behov”. Vi utvärderare

undrar dock om en sådan målsättning kan benämnas ”profil”. Är det inte ett krav som finns på alla skolor att leva upp till?

På skolan bedrivs också distansutbildning, som ansvarar för undervisningen av svenska elever i utlandet år 7-9 och vissa distanselever i Sverige. Skolans rektor har ett övergripande ansvar som delas med två biträdande rektorer. Den ena ansvarar för planering, utformning och stöd till den pedagogiska verksamheten i år 7-9 och den andra för verksamheten i år F-6.

- *Pedagogiska utvecklingsarbeten med drogpreventiv betydelse*

Arbetet med att utveckla samtalsbaserade undervisningsmetoder hade påbörjats innan skolan kom med i Trestadsprojektet. Genom stadsdelens försorg hade skolan tillsammans med en grannskola redan påbörjat ett arbete med Livskunskap. Vissa ansatser har tagits när det gäller skolans föräldrakontakter (nedan). Parallellt med Trestadsprojektet har man arbetat med ett annat projekt på skolan, i vilket utvecklandet av betygskriterier har stått i fokus. Enligt rektorn har det inte funnits någon konflikt i att dessa projekt bedrivits samtidigt, då rättvisare betyg och trivsel anses höra ihop.

## 2.2 Implementeringen

Skolorna ska ”äga projektet” och ha ”nytta” av projektarbetet, har ofta påpekats av stadens projektledare. Det har med andra ord argumenterats för att det är de lokala skolorna som bestämmer vilka ansatser man vill använda, och att de bör ha sin grund i behov. Det finns inga mirakelmetoder, utan skolan och lärarna måste själva hitta sätt som passar verksamheten, säger projektledaren:

Varje skola får jobba med sina egna problem. En skola lägger kanske mycket tid på att minska skolket medan en annan skola jobbar med helt andra saker. Så man måste acceptera att varje skola gör olika och ha tålamod eftersom det tar tid att förankra det på skolan. Men genom att jobba så blir det förhoppningsvis också bestående (Dialog för livet – om konsten att förebygga, 2005, s. 9).

Projektledaren är noga med att poängtera att projektet handlar om skolutveckling. Enligt honom har fokus tidigare mest legat på barnen. Genom projektet kan skolorna exempelvis arbeta med att utveckla sina arbetslag. Han är noga med att poängtera att det här är processer som tar tid. Det är med andra ord svårt att omgående kunna utläsa effekter av det som sker ute på skolorna.

Projektledarna i Stockholm har medverkat vid ett stort antal studiedagar och föreläsningar i kommunens skolor men också ute i landet. De har även medverkat vid några tillfällen i lärarutbildningen (LHS), där de berättat om projektarbetet. Ett arbetssätt som varit brukligt inom projektet har varit att de som har deltagit i en kurs och föreläsningar i sin tur vidareförmedlat innehållet till andra. Det här arbetssättet beskrivs som effektivt och kostnadsbesparande ur implementeringssynpunkt.

- Att få göra det man tror på

Personal på Skola A, säger om sin skolledning: ”den tillåter ett öppet klimat, inte enbart mot eleverna och deras föräldrar, utan även mot skolpersonalen”. En av lärarna säger exempelvis så här: ”Jag har alltid fått göra det jag trott på” (C 3, s. 22). Projekt initieras också från skolledarhåll. Det är således inte ovanligt att det pågår flera projekt samtidigt. Så här säger en skolledare om projekt i allmänhet, och hur man tog emot Trestadsprojektet:

Till skolor kommer det ju projekt hela tiden och man tycker det är för mycket, men när det här Trestadsprojektet presenterades då var det ingen som kände så. Vi var liksom där, hela kåren av lärare och ledning tyckte att det passar precis, tack så mycket. Så det var väl en jäkla tur. Jag vet hur svårt det kan vara att vara en till aktör som knackar på och vill in i skolan, för alla vill ju in där och göra sitt lilla race. (skolledare, C 3, s. 38)

Den positiva tonen, menar vi, är representativt för hur vi uppfattat att projektet tagits emot på alla undersökningsskolorna. En viss skepsis för projekt är vanlig: Projekt är ofta dikterade uppifrån, säger man, och lever bara så länge som det igångsatta projektet pågår. Sedan är det dags för nästa anslag. Dvs. de blommar upp snabbt och försvinner lika snabbt. När det gäller Trestadsprojektet, verkar det innehållsmässigt och i tid ha appellerat till starka behov som funnits. Vi har inte mött några direkta ifrågasättanden till att medverka. Den skolpersonal som vi talat med, har lyft fram den positiva verkan som projektet haft. Både vad gäller resursförstärkningen som att pröva ”nya grepp, och att få ”input” i form av föreläsningar och utvecklande diskussioner med kolleger. En kritik är dock:

... projektets medel och insatser skulle ha kunnat ge bättre resultat om en kartläggning av skolans och områdets problem och resurser först undersökts. Erfarenheter av tidigare arbete och metodutveckling på skolan skulle kunna tas tillvara bättre (lärare, Skola A).

Enligt citatet är det oklart vilka förhållanden och behov på skolan som projektets insatser har gjorts för. Undersökningsskolorna över lag har varit snabba på att dra igång aktiviteter, utan att först undersöka exempelvis erfarenheter av tidigare ansatser. Som denna lärare påpekar, utnyttjas den erfarenhet som många gånger finns på skolorna i för liten omfattning.

- Tillfälliga projekt eller långsiktigt arbete?

De medverkande skolornas projektvana har den beskrivits olika. En av undersökningsskolorna har under årens lopp medverkat vid många olika projekt. Kritiker påtalar att man har haft många ”snuttprojekt” som endast engagerat vissa delar av skolan, dvs. endast vissa personer eller personalgrupper. Det har alltså helt enkelt pågått aktiviteter som det har funnits möjligheter att få projektmedel för. De många projekten har också liknats vid ett ”smörgåsbord”. Det finns en projektvänlig inställning på skolan. Här finns ofta en rektor som vet hur man skaffar projektmedel. Personalen verkar vara vana med att projekt kommer och går. Det finns en öppen attityd hos ledningen och personalen att pröva nya sätt att arbeta på, och en atmosfär för att man kan göra på olika sätt. Skolan är belägen i ett område med stor variation av etniska grupper, och med få svenskar. Detta förhållande har nog också haft inverkan på det sätt som projekt bedrivits på skolan. Vi menar att deltagarna har tvingats att arbeta på varierande sätt, och därför inte har samma behov av att få personalgruppen att göra lika, att ”prata ihop sig”, eller att alla projekt ska gälla hela verksamheten. Önskemål om att verksamheter mer enhetligt ska ”genomsyras” av de projekt som genomförs, har i större omfattning framkommit på de övriga projektskolorna. Även på Skola A uttrycker en personal (ovan) att en mer central styrning för gemensamma målsättningar i samtliga verksamheter hade varit bra. Synpunkter av det slaget framfördes dock samtidigt som man menade att olika verksamheter måste få variera sina arbetsätt.

- Projektledning

Det fanns olika meningar om vem som är mest lämplig att leda utvecklingsarbeten (likt projektet Trestad) ute på skolorna. En lärare sa

exempelvis att det behövs: ”någon utifrån, som med nya ögon kan se på skolans problem och möjligheter. Någon som inte är bunden till tidigare vanor och arbetssätt” (lärare, Skola A). En annan lärare hade en motsatt åsikt: ”någon inifrån, som känner området och skolans arbetssätt, och då även har perspektiv på andra tidigare ansatser” (lärare, Skola A). Det fanns också olika uppfattningar när det gäller vilken yrkeskategori som bör leda ett projekt som Trestad. Skolledare har ju på gott och ont en beslutsposition, menade man. Dvs. de har befogenheter att leda och besluta om verksamheten. Samtidigt är skolledaren ofta inblandad och ansvarig också för alla andra uppgifter på skolan, vilket man menade kan verka hämmande för möjligheten att kunna och orka se ”med nya ögon”. Beroende på hur skolpersonal upplever att ledarskapet utövas, skiftar också uppfattningar om hur projektledning bör utövas. Att det är någon inom personalgruppen som håller i projektet, menade man hade en fördel: ”skolpersonalen står närmare den verksamhet som bedrivs”. På vår fråga om detta skulle kunna vara en arbetsuppgift för skolans specialpedagog, menade den intervjuade lärargruppen (Skola A) att det nog skulle kunna vara ett bra val. Specialpedagogen kan ha till uppgift att bedriva det drogpreventiva arbetet i ett skolutvecklingsperspektiv. Ett annat problem som togs upp gällde personalomsättning och att det då ofta uppstod ett ”glapp” på skolorna. Man ansåg att introduktion av nyanställda borde förbättras så att dessa blev insatta i den lokala skolans verksamhet och arbetssätt. Möjligtvis skulle också en sådan uppgift kunna ligga inom en lokal skolutvecklarens arbetsområde.

Den lokala projektledaren (Skola A & B) är medelålders och har skolledarbakgrund inom den stadsdel som hon nu är projektledare i. Detta, säger hon, har varit en viktig erfarenhetsbakgrund när hon mött andra rektorer som projektledare. Särskilt viktigt är det när man arbe-

tar med: ”... rektorer som är karismatiska, då är det svårt om man inte själv har någon auktoritet”. Som rektor, säger hon, är man: ”orolig att det utlovas för mycket”. Skolledarbakgrunden borgar för att man har gjort en del erfarenheter av hur saker och ting bör lanseras. ”Skolledarna har en nyckelroll. Man måste få med skolledarna och de måste föregå som föredömen” (projektledare Skola A & B). Om arbetet med projektet, säger hon: ”Implementeringen kan inte tryckas på. Personalen måste få känna att det är de som är med och utformar arbetet” (projektledare Skola A & B).

Den lokala projektledaren på Skola C är en yngre manlig lärare. Det är personliga förmågor samt projektledarens delaktighet i personalgruppen som poängteras, när kollegor uttalar sig om ledningen av projektet. Att projektledaren är med i arbetslagets verksamhet (på halvtid) ses av personalen som viktigt för implementeringen. Att han/hon är ”kunnig” och samtidigt lyhörd för andras synpunkter lyfts fram. En skolledare berömmar projektledaren, som hon menar: ”... är filosofiskt orienterad men ändå står med fötterna i verksamheten”. I Skola C är det två biträdande rektorer som leder verksamheten. På skolan finns det ett inarbetat arbetslagsarbete, och som vi uppfattat det, en strävan hos de båda skolledarna att få med sig arbetslagen i besluten.

På Skola D har två skolledare delat på projektledarskapet. Skolan blev av med sin rektor mitt i projekttiden. Emellanåt har ett par lärare hoppat in. Vid projekttidens slut så hade de två skolledare som inledningsvis delade projektledarskapet avslutat sitt arbete på skolan. Som en del i projektarbetet har man arbetat med att utveckla sina arbetslag i en arbetslagsutbildning.

På Skola E har en yngre kvinnlig lärare haft projektledarskapet. Skolledarskapet på Skola E beskrivs i utsagor som hierarkiskt med



rektor överst. Fasta arbetslag finns. Under den pågående projekttiden startade skolan upp ett nytt projekt som hade fokus på betygskriterier.

- Ett exempel på hur projektet implementerats på en skola.

Det här är några förutsättningar som projektledaren på Skola A och B menar har varit betydelsefulla i implementeringen av projektet på dessa skolor. Hon betonar att det måste finnas en lyhördhet för vad som redan är på gång på skolorna. Det går med andra ord inte att komma med färdiga idéer om vad som ska ske. Vad har man gjort tidigare, var står man idag och vad är på gång – är frågor som först behöver synliggöras. Genom att få tillstånd några studiedagar med temat ”den goda lektionen” och ”den goda skoldagen” startades diskussioner om skolans utveckling och drogpreventiva arbete. Projektledaren dokumenterade diskussionerna i ett omfattande material, som sedan kunde ligga till grund för de fortsatta arbetet. Genom att ha den här ingången kunde projektet komma in i skolans ordinarie arbete på ett konstruktivt sätt. Några resultat av det arbete som då grundades presenteras nedan. I presentationen av skolorna ovan, beskrivs den omtumlande situation som Skola B varit i under projekttiden. Att projektledaren valde att inte driva på projektet på denna skola, kan ses som ett annat uttryck för den lyhördhet, som hon menar måste finnas med i ett implementeringsarbete.

- Föreläsningarnas roll

Medverkan i projektet har inneburit att personalen erbjudits en hel del olika föreläsningar och kurser. Att så skett har upplevts av många som givande och utvecklande för dem själva och verksamheten i stort. Det har också framförts en del kritik, exempelvis likt den ovan om att utbudet består av ett ”smörgåsbord” som inte föregåtts av undersök-

ningar eller kontextualiserats till kommunal verksamhet. Man ser en prioriteringsproblematik i ”smörgåsbordsmodellen” – vad och hur ska man satsa på, säger en del lärare. Andra menar att en ”bredd” i utbud på studiedagar osv. har fungerat som en orientering av olika utvecklingsvägar. Föreläsningarna upplevs ofta som bra och givande till innehåll. Kritiken handlar således om att de ibland inte är integrerade i ett sammanhang med kontextuell och inre problematik. Det finns således en problematik i skolornas satsningar med avseende på prioriteringar och dess långsiktighet. Det här är en kritik som vi sett att också annan forskning pekar på (ovan, 1.4).

## 2.3 Arbets- och förhållningssätt

Resultaten nedan redovisas med utgångspunkt från de ”fyra hörnstenar” som ”Förebyggandets konst” ser som väsentliga för en bra preventiv drogverksamhet i skolan:

- 1) Samarbete och dialog mellan skola och föräldrar
- 2) Innehållsrik och strukturerad fritidsverksamhet med skolan som bas
- 3) Samtalsbaserad undervisning om alkohol och andra droger som en del av socialt och emotionellt lärande
- 4) Elevhälsan och den pedagogiska verksamheten i samarbete.

Dessutom: insatser mot skolk, och stöd av jämnåriga och unga vuxna, lyfts fram som beståndsdelar i pedagogiskt preventionsarbete.

- 1) Samarbete och dialog mellan skola och föräldrar.

På denna punkt har projektet haft sin största genomslagskraft. Det beror mycket på att Stadens centrala projektledare haft en stark betoning

på detta. "Guldsitsen" (se 1.4.9) är ett etablerat begrepp på projektskolorna. Att det handlar om ett förhållningssätt, är "Guldsitsens" förespråkare tillika central projektledare för Trestad noga med att poängtera. Eftersom "grundarna" av "Guldsitsen" är kritiska mot färdiga och detaljerade arbetsmodeller, är det förståeligt att det också finns en ovilja hos dem att bli tagna som "modellförespråkare". Å andra sidan säger projektledaren så här: "Vad är en modell? Det kan ju också vara fyra ståndpunkter".

Det är när behovet av att skolan har relationer med föräldrar kommer på tal, som man talar om "aha-upplevelser", och "insikter som känts ända ner i magen". Man säger sig ha förstått att det är nödvändigt med möten med föräldrar – även med föräldragrupper där det av olika skäl finns problem med föräldrarelationen. Skolorna har, mycket tack vare kunskapen om Guldsitsen, försökt och ibland lyckats förändra förhållningssätt till föräldrar. Det har funnits en önskan om att byta informationssamtal mot dialog och "partnerskap". Inspirerade av Guldsitsens anda (se ovan) har målet varit att vinna föräldrarnas mandat och skapa förtroendefulla relationer mellan hem och skola. Projektledarna talar om "ett annat förhållningssätt till föräldrarna". Man säger sig vilja ha samtal kring föräldrars förväntningar, få syn på deras åsikter, attityder till droger och till skolan. Inom detta förhållningssätt finns alltså målsättningen att hitta nya innehåll och nya former i samarbetet med föräldrarna. Det ser vi som mycket positivt. Förhållningssättet har alltså både riktat och drivit på handlingar. I beskrivningen av Guldsitsen (ovan, 1.4.2.3) pekar vi på några kritiska punkter, som också behöver finnas med i värderingen av ansatsen. Det är framförallt aktiviteter som kan kopplas till "hörnstenen" som handlar om att skolan måste utveckla samarbete med föräldrar som har

prövats. Några initiativ av det slaget har tagits och kan sammanfattande rubriceras så här:

- a) Dialog och partnerskap med föräldrarna
  - b) Intresse av föräldrars åsikter och attityder till droger
  - c) Intensiv reflektion om skolans förhållningssätt till föräldrar och elever
  - d) Utbildning i samtalsmetodik i ”svåra samtal”
  - e) Samarbete mellan skola, socialförvaltning och föräldrar.
- Hur kan skolorna få föräldrarnas mandat?

Projektledarna på de lokala skolorna anser att föräldrarna är skolpersonalens viktigaste samarbetspartners. Skolorna ska därför arbeta med att bygga upp en förtroendefull relation med föräldragrupper. Inspirerade av Guldsitsen säger de att ”skolan måste vinna föräldrarnas mandat”. Hur detta ska gå till diskuteras på de lokala skolorna på lite olika sätt, enligt Johansson och Westberg (2004). Bl.a. menar projektledaren (Skola A & B) att samtal med lärare om föräldramöten behöver startas med frågor som: ”Vad är bra? Kan något förändras? Kan jag som lärare tänka annorlunda? Projektledaren försöker således spegla lärarna för att de själva ska få syn på sina tankar” (C 2. s. 39). Detta görs för att Guldsitsen är ett förhållningssätt som kräver självinsikt hos läraren, säger de. Det arbetar man dock med på lite olika sätt på undersökningsskolorna. Exempelvis kompletteras Guldsitsen på Skola C med en metodiskt strukturerad utbildning av lärare i samtalsmetodik ”för svåra föräldrasamtal”.

Vi ska nu visa på några exempel på andra arbetsinitiativ som tagits på Trestadsskolorna:

- ”För föräldrarna är elevernas trygghet viktigast”

”Ska eleverna må bra, så måste deras föräldrar också må bra” säger en skolledare (Skola A). Det är ett skäl till varför skolan också ordnar aktiviteter där föräldrar är välkomna. I skolan ordnas bl.a. IT-kafé och föräldrafika. Skolledaren menar att det är bra om det uppfattas som naturligt att det kommer vuxna till skolans lokaler. Skolan skall vara en mötesplats där man träffas i olika åldrar. En svårighet i området är att: ”föräldrar inte alltid har fokus för sina barns bästa utan fullt upp att överleva själva ./../ Ibland klarar man inte av sitt föräldraansvar utan det får man sköta genom socialtjänsten” (C 3, s 25). Tilliten till skolan är emellertid stor, enligt skolledningen: ”Skolan är den myndighet föräldrarna har mest förtroende för”.

Olika försök att uppmuntra föräldrar att komma till skolans aktiviteter har prövats. När det gäller yngre elevers föräldrar, bjuder rektorn (Skola A) in dem till en ”Föräldralördag”. På den senaste träffen var det ”den goda skoldagen” (nedan) som diskuterades. Rektorn påstår att för föräldrarna, ”är det viktigast att eleverna känner trygghet när de är i skolan”. Familjemiddagar i form av knytkalas har prövats, där föräldrar kan komma till skolan och träffa samt umgås med skolans personal under fria former.

- Inskolningsvecka för elever och föräldrar

För att nå samtliga föräldrar började man höstterminen på Skola C med en inskolningsperiod på fem dagar för både elever och föräldrar. Skoldagen utformades så att eleverna gick i skolan på förmiddagarna, och på eftermiddagarna träffade lärarna föräldrar och elever i introduktionssamtal. En målsättning med samtalen var att skolpersonalen skulle ta reda på vad föräldrarna såg som viktigt för sina barn. Föräld-

rarna bjöds vid dessa samtal in till ett följande föräldramöte, till vilket nästan samtliga föräldrar kom.

- Hemspråkslärarna som nyckelpersoner

På Skola A har man tagit med hemspråkslärarna i skolans kontakter med föräldragrupper av invandrare. De har deltagit vid föräldramöten riktade till sju av skolans större språkgrupper. På dessa träffarna har projektledaren, en lärare, föräldrar, en fältassistent från socialförvaltningen samt respektive hemspråkslärare deltagit. Hemspråkslärarna har förutom att tolka också stått för informationen om mötena till föräldrarna. Enligt projektledaren har de här träffarna lockat fler föräldrar att komma. Hemspråkslärarna har på så sätt fungerat som kontaktlänk mellan skolan och hem som tidigare inte haft någon fungerande kontakt med skolan. Skolan avser att ordna sådana träffar en gång per termin för de stora språkgrupperna.

- Utbildning i ”svåra samtal”

Ett arbete som letts av en familjeterapeut hade tidigare genomförts på Skola C. Genom skolans medverkan i Trestadsprojektet fanns det resurser för att fortsätta det arbetet. Trestad har ofta haft karaktären av en möjlighetsskapande kraftkälla för redan påbörjade aktiviteter ute på skolorna. Det är samtal om ”det svåra samtalet” som stått i fokus för några studiedagar och handledarträffar (1,5 tim/vecka). I utbildningen har man genom rollspel övat på samtal med föräldrar. Den lokala projektledaren säger att lärare behöver lära sig att kunna be föräldrar om hjälp när så behövs. I ett längre perspektiv, har han en förhoppning om att skolan skall kunna vara en arena i närsamhället där föräldrar gemensamt kan prata sig samman om riktlinjer för uppfostran av sina barn.

- En referensgrupp av föräldrar

En föräldrareferensgrupp har funnits på Skola C sedan hösten 2003. Tidigare var det så att två föräldrarepresentanter per klass utsågs till ett föräldraråd. Enligt skolan deltog endast ett fåtal föräldrar i denna verksamhet. Syftet med referensgruppen är att intresserade föräldrar ska kunna diskutera tillsammans med skolledningen. I föräldrareferensgruppen representerar föräldrarna endast sig själva. Enligt projektledningen har dessa träffar blivit mer välbesökta än tidigare föräldrarådsmöten.

Vid det möte som vi var närvarande vid (tillsammans med två C-uppsatsskrivande studenter) deltog dock knappt ett tiotal föräldrar. Efter mötet genomfördes intervjuer med de föräldrar som hade möjlighet att stanna kvar. Johansson och Westberg (2004) skriver så här om gruppintervjun:

Vi kunde ana en obalans i samspelet mellan föräldrarna under intervjun eftersom den ensamstående mamman tystnade alltmer under intervjun. Det var speciellt en förälder som dominerade talutrymmet och fällde kommentarer som verkade få den ensamstående mamman att inte känna sig delaktig i gruppen. En kommentar till henne kunde lyda: 'det uttryckte du väldigt bra men jag skulle vilja tillägga...' Vi kunde se att kommentarerna ledde till andra dimensioner i samtalet, som övriga föräldrar föll in i. Det medförde att den ensamstående mammans åsikter föll bort. Vi uppfattade henne som en relativt tillbakadragen person och noterade att hon tystnade alltmer efterhand (op.cit. s. 42-43).

En del föräldrar verkade dock känna stöd och trygghet i att lära känna andra föräldrar, menar de. Det var föräldrar som såg mötena som en chans att diskutera sig fram till gemensamma regler och normer gällande sina barn samt kunna ta kontakt med varandra om det fanns problem. Några sådana kommentarer var: "Mötena är ett mycket bra tillfälle att få träffa andra föräldrar, byta telefonnummer och så". En annan synpunkt var: "Viktigt att vi lär känna varann så att vi kan

hjälpa varann med att ha koll på barnen” (C2, s. 43). Enligt Johansson och Westberg utgjorde några föräldrar en egen grupp inom föräldragruppen som delade åsikter och visade uppmärksamhet gentemot varandra. I uttalanden av föräldrar från denna grupp fanns det ofta anknytningar till det skolledningen framfört.

När det gällde de två ensamstående föräldrar som deltog i föräldrareferensmötet, menar Johansson och Westberg att det var de föräldrarna som upplevde att det fanns en konflikt i att kunna delta på alla möten. De gav uttryck för att det fanns en begränsning, både vad det gäller ork och tid. Johansson och Westberg menar att det fanns strategiska motiv i den grupp av föräldrar som kommunicerade. De var överens inom gruppen, med skolans representanter och skolans kultur. Denna föräldragrupp gav uttryck för att den delar skolans intressen:

Under varje föräldrareferensmöte talar skolledningen om skolans nya ansatser i samarbetet med föräldrar ./../ Då nämndes bland annat vikten av hemmets attityd till skolan. Ser föräldrarna positivt på skolan är chansen också större att barnen gör det, enligt ledningen. Det talades också om att de nya samarbetsformerna mellan hem och skola mer ska präglas av dialog, föräldraansvar och att föräldrar lär känna varandra. Under resten av mötet och även under gruppintervjun, reflekterade vi över att några föräldrar upprepade gånger framhöll just de aspekter som skolledningen nämnt som viktiga i sin policy. I samband med en diskussion om orsaker till att vissa elever har motstånd till skolan, nämndes föräldrarnas attityder till skolan som en orsak. En mamma: – Vi måste tala positivt om våra egna jobb och tänka på vilken attityd vi förmedlar till barnen. En annan mamma: – Det är viktigt vilken attityd vi har hemma vid köksbordet, angående nya lärare eller hur en lärare arbetar (C2, s. 44).

De redovisar några motiv som den här gruppen av föräldrar angav som skäl till varför de vill ha ett samarbete med skolan: ”det här är ju ett sätt att få en kontakt och kunna säga saker man inte tycker funkar så bra generellt, det är ju viktigt att det inte blir personangrepp och få en dialog om det” (s. 45). En annan förälder sa att:



... förutom att visa intresse för sitt barns bästa, ville [hon] att skolledningen ska veta vem hon är ... ' - sen kanske att det är nästan egoistiska skäl också, för jag går hit och pratar med X (studierektorn, vår anm.) så vet X vem jag är, och händer det någonting, alltså då får jag en kontakt in med skolledningen, inte bara med mentorn' (C2, s. 45)..

Bl.a. dessa yttranden pekar på att föräldrar, genom att ha en bra kontakt med pedagoger och skolledning, kan ha strategiska syften att öka det egna barnets möjligheter i skolan. Olika föräldragrupperns möjligheter att agera strategiskt för sina barn, är således beroende av hur skolan organiserar sina föräldramöten. Skolan kan med andra ord påverka om och hur stor ojämlikheten i dessa avseenden blir för olika elev/föräldragrupper, beroende på hur verksamheten utformas.

- ”Mingling” inför föräldraträffar

På Skola E har man försökt lätta upp skolans föräldramöten genom att inleda dessa med lite snacks och mingel. Man har velat ge föräldrar chans att utbyta några ord med personal eller andra föräldrar, innan själva mötet dragit igång. Tanken är att minglandet skapar en avspänd atmosfär och öppnar upp för en mer personlig dialog.

- Samarbete mellan skola och fritidsgård

Fritidsverksamheten i två av undersökningsskolorna/områdena sker på olika sätt. Så även samarbetet mellan skolorna och fritidsverksamheterna. Som exemplifiering kan följande beskrivning göras av dessa verksamheter.

Mellan Skola D och den lokala fritidsgården (som båda är egna enheter) finns ett organiserat samarbete som bl.a. kommer till uttryck i att: ”en gång i veckan träffas skolledaren och verksamhetsansvarig chef för ungdomsgården för att ta upp gemensamma frågor kring arbetet med ungdomarna” (C4, s. 7-8). Fritidsgården har egen personal

och arbetsledning precis som skolan. Fritidsgården kan som egen enhet utveckla den egen verksamheten och möjligtvis fungera som en "frizon" i relation till skolan och föräldrar. I samhälls- och skolsituationer där ungdomar är utsatta för konkurrenssituationer och utslagningsrisker, kan det finnas behov av att ungdomar kan vända sig till vuxna som inte är direkt knutna till skolan. I sådana fall kan gården fungera som ett skyddad område för utsatta elever/ungdomar. Genom att de båda verksamheterna samarbetar, så finns det möjligheter att samordna aktiviteter.

I Skola A bedriver skolan själv fritidsverksamheten. Också tidigare har den varit en träffpunkt på kvällstid. Sedan tio år har skolan anordnat läsläsning en kväll i veckan. Då har skolan också varit öppen som ungdomsgård. Nu har man öppnat en lokal för träffar på skolan som är öppen flera kvällar i veckan. Tidigare fanns en ungdomsgård i området som dock inte fungerat under ett antal år. Eftersom det ofta fanns lärare och ungdomsledare på skolan kvällstid, var steget inte långt till den fritidsverksamhet som utvecklats. På skolan tänkte man sig att träfflokalen skulle bli en naturlig övergång mellan dag och kvällstid. Karlsson och Kjellberg (2004 [C4]) beskriver skolans fritidsverksamhet:

Skolledningen är ansvarig för ungdomsverksamheten. Ungdomsledarna arbetar även dagtid, det gör att ungdomarna känner ledarna från skoldagen. Fyra personer finns på ungdomsgården kvällstid. Ungdomsgården är öppen sex dagar i veckan. Enligt skolledningen behövs det ett gemensamt ställe så att ungdomar och vuxna kan mötas i samhället. Ideella föreningar bjuds in att ha aktiviteter för ungdomar och vuxna. Skolan är likaså en träffpunkt på kvällstid för föräldrar. För föräldrarna anordnas temakvällar med olika aktiviteter och möten på deras modersmål (s. 7).

Skolans ledning leder fritidsverksamheten vilket också påverkar vilka aktiviteter och regler som gäller där. Skillnaden mellan skola och fri-

tid minskar således eftersom ungdomarna möter samma personal och till viss del ett skolinnehåll även på kvällstid. Med den här modellen får elever som önskar en ökad kontakt med skolan, som vill och behöver mer stöd/hjälp av skolpersonal med exempelvis ”läxhjälp”, mer av skola. Elever som tvärtemot behöver och söker efter tid och plats utanför skolan, kan förlora gården som ”frizon” med här modellen. Det finns en risk för att de som har de största behoven av att finna en frizon utan skolan, söker sig till personer och sysselsättningar som ligger långt ifrån skolans värld, kanske till droger. Kan en fristående ungdomsgård fylla en sådan funktion för de mest skoltrötta ungdomarna?

- Arbete med samtalsbaserade undervisningsmodeller

När personal på Skola A berättar om sitt arbete med samtalsbaserade undervisningsmodeller, exempelvis Livskunskap, så är det i ett vidare sammanhang än som ett ämnesinnehåll. ”Modellen” och dess arbetsmaterial beskrivs som en inspirationskälla, och något som det går att ta exempel från. Det finns också lärare som menade att man ville pröva att följa Kimber (2004) krav, dvs. att arbetsmaterialet ska följas strikt (se ovan 1.4.1.3). De menade att materialet på så vis fick en mer kontinuerlig behandling. En av lärarna sa att hon först hade varit mycket tveksam till att använda materialet på detta sätt, men ändå bestämt sig för att pröva arbetsgången. Tillvägagångssättet hade gett nya infallsvinklar till arbetet. Modellen blev så att säga en ”samtalspartner” för hennes tidigare sätt att använda sig av modellen.

På Skola E ansvarar respektive arbetslag själva för utformningen av undervisningen i Livskunskap. Erfarenhetsutbytet mellan arbetslagen sker i en ”Livskunskapsgrupp” där samliga lag finns representerade. Gruppen träffas två gånger i månaden, ett pass på 40 minuter och ett

på 20 minuter. Vitsen med att "frysa tid för Livskunskapen", säger den lokala projektledaren, är att de slipper alla diskussioner om akuta problem, och istället kan ägna sig åt "ämnet". Även tidigare (före Livskunskapen) har man arbetat med värderingsövningar (se exempel på sådana modeller, 1.4.2.3). I Livskunskapen får eleverna göra övningar. Det kan handla om "enkla övningar som exempelvis att fundera om hur kläder påverkar oss - vi pratar om övningen både före och efter", säger den lokala projektledaren. Ett sätt att få eleverna att lyssna på varandra har varit att låta den som pratar hålla i en sten. De andra får vänta på sin tur, som inträffar när stenen kommer till dem. Genom att ta upp frågor på lektionerna, säger projektledaren, har hon märkt att elever "ändrar beteenden". De kan, säger hon, ibland förändras från en dag till den andra.

Det är bara ett fåtal lärare som undervisar i Livskunskap. Andra lärare tycker att det är svårt med Livskunskap, eftersom gränserna till vad som bör vara privat är otydliga i modellen. Den lokala projektledaren säger att det dock: "inte är det viktigaste att alla lärare undervisar i Livskunskap, det viktiga är att alla elever blir undervisade i Livskunskap"<sup>15</sup>. Hon pratar samtidigt om "ämnet" som ett förändrat "förhållningssätt". Är det då inte nödvändigt att alla lärare och det övriga skolinnehållet också omfattas av detta nya "förhållningssätt"?

På Skola C har man jobbat med Livskunskap i fem år. Det är således ett redan inarbetat inslag på skolan som man genom Trestadsprojektet fått resursförstärkning för. Enligt den lokala projektledaren har skolans medverkan i projektet stämt överens med en process som

---

<sup>15</sup> Citerat från "Dialog för livet – om konsten att förebygga (2005, s. 27). Informationsfolder som tagits fram av Preventionscentrum Stockholm, Socialtjänstförvaltningen, Stockholm stad.

redan är i gång. Målet med den samtalsbaserade undervisningen är att svetsa samman gruppen: ”Gruppen är den resurs som vi lärare har att arbeta med och risken är att vi glömmer bort att använda den”<sup>16</sup>. På Skola C är det två lärare som ansvarar för Livskunskapen i varje klass. På så vis kan klassen ibland delas upp, exempelvis i en grupp för flickor respektive pojkar. Livskunskapen är schemalagd till 40 min/vecka. ”Det är svårt med niorna för de är så inriktade på sina betyg” säger projektledaren. Betygskonkurrens beskrivs som ett hinder.

- Arbete med ART- metoden

På Skola D har några lärare genomgått en ART- utbildning (Aggressive replacement training, se ovan, 1.4.9). På skolan används ART i den ”lilla undervisningsgruppen”. De arbetar med ART i gruppstorlekar om sex till maximalt åtta elever. De har även använt sig av mindre grupper (om tre) då elever uttryckt att de inte vågat stå och berätta inför en större grupp. Både flickor och pojkar har ingått i grupperna. I skolans ordinarie klasser arbetar man med Livskunskap. Lärarna i den lilla gruppen har under senare tid också börjat att använda Livskunskapmaterialet istället för ART. Om ART materialet säger de: ”... att det handlar mycket om USA”, och att: ”... det baseras ju verkligen på värstingarna många gånger./../ vi har ju inte riktigt den varianten” (Gustavsson, 2004, [C1] s. 17).

Lärarna i den ”lilla gruppen” beskriver ett arbetspass med ART så här:

---

<sup>16</sup> Citerat från ”Dialog för livet – om konsten att förebygga (2005, s. 25)

... ta en situation, som till exempel social färdighetsträning ./../ idag ska vi jobba med hur man hanterar sin rädsla ./../ [eleven ska] komma hem och berätta att det inte gått så bra på ett prov, så plockar vi ut såna som liknar ens mamma eller ens pappa eller ens syskon eller vad det nu är, så får de träna och spela upp den scenen” (op.cit s. 15).

Övningen görs, enligt lärarna, för att eleverna:

... ska träna på att säga dem de här orden./../ ska träna sig på att formulera, det ska finnas nån där som [eleven] känner sig trygg med, som kan säga att jamen det här funkade, det kändes bra. Eller det kändes inte riktigt äkta” (op.cit s. 15).

Vid genomförandet följer lärarna inte ”slaviskt” programmet. Det hänger enligt dem ihop med att de redan har sin lärarroll:

Jobbar man som lärare är ju mycket ganska självklart. Att man har den här pedagogiska biten att när det gäller att se till att alla är med och att alla kommer till tals och att man som tränare känner sig ganska trygg i sin lärarroll eller ledarroll. För mycket som finns här [i övningsmaterialet]är ganska basic för lärare, men om man inte har jobbat som lärare är det bra (op.cit, s. 29).

- Livskunskapen och samtalet om droger

Materialet ”Livsviktigt” innehåller i mycket ringa omfattning avsnitt som specifikt ägnas åt droger. När jag frågar ett arbetslag på Skola E hur de tagit upp drogfrågor i sitt Livskunskapsarbete säger de att detta ämne inte specifikt tagits upp. En av lärarna som undervisar i kemi säger att de har pratat om droger på kemin. När det gäller undervisningen i Livskunskap, så uppfattar vi att personal på undersöknings-skolorna inte specifikt kopplar samman Livskunskap med samtalet om droger.

Stadens övergripande projektledare säger så här om Livskunskapen:

Genom att införa Livskunskap på schemat får man förhoppningsvis igång diskussioner kring svåra frågor som kan få eleverna att känna sig omtyckta

och öka trivseln i skolan. Men det är inte bara det förebyggande arbetet som vinner på att man får ett lugnare klimat på skolan.

Genom att jobba på det här sättet blir också eleverna duktiga i annat skolarbete, så man gör ungarna mer drogfria samtidigt som de blir bättre i matte (Dialog för livet – om konsten att förebygga, 2005, s. 9).

Projektledningen kopplar således inte heller specifikt samman Livskunskapen med samtal om droger. Preventionen definieras som en allmän trivselökning och träning i diskussioner om ”svåra frågor”. Vi uppfattar att det finns en risk för att nödvändiga kunskaper om droger, och samtal om drogproblematik, tappas bort vid en alltför ensidig och allmän fokusering på ökad trivsel.

- ”Den goda skoldagen”

På detta tema har personalen på Skola A bedrivit utvecklingsarbeten. Ett kompendium har sammanställts, där de studiedagar som genomförts på detta tema redovisas. Vid en genomgång kan man se att begreppet ”helhetssyn” nämns i skolans preventionsarbete. Den lokala projektledaren säger att arbetet och klimatet i klassrummen har stor betydelse i det drogförebyggande arbetet. Mest effektivt, säger hon, är det att rikta den största insatsen på gruppen elever som man inte vet vart de är på väg någonstans, de som är lättpåverkade och ser upp till ”värstingarna”. Denna uppfattning ligger bakom de ansatser som genomförts på Skola A och B. Arbetet med ”Den goda skoldagen/ lektionen” fokuserar arbetet och klimatet i klassrummet. Att ”Livskunskapen” har introducerats bygger på uppfattningen att det är viktigt att prata om droger i ett socialt och emotionellt perspektiv. Enligt den lokala projektledaren är den sociala och emotionella träningen viktig så att ungdomarna lär sig att lyssna, att tänka efter och att uttrycka sig.

Arbetet med ”den goda skoldagen” är dock en mycket vidare ansats än exempelvis enbart Livskunskap. Arbetet har i sin tur lett fram till

att olika utvecklingsarbeten har kommit igång i verksamheten. Här är några exempel:

- Integrering av skoldag och fritidsverksamhet

När det gäller de lägre skolåren har en strukturförändring gjorts med syfte att få en lugnare, mera strukturerad och omväxlande pedagogisk miljö. Man har förlängt skoldagen och delvis integrerat fritidsverksamheten i den. Skolbarnens dag ska hänga ihop från morgon till kväll. "Helhet" sägs som viktigt för att få ihop "dessa splittrade barns tillvaro". På så vis har man tillvaratagit hela personalgruppens resurser. De har kunnat ha färre elever i varje undervisningsgrupp under en större del av skoldagen. Förändringen har dock inneburit merarbete för personalgruppen, något som man räknar med att få igen på andra sätt. En lärare säger bl.a. att det är roligare att arbeta tillsammans med andra:

Det är roligt för oss vuxna att inte vara ensam, för det är jätteensamt att vara lärare. Det har inneburit merarbete, men bjussar man på sig själv och ger två, tre timmar för mycket nu, kommer vi att få igen det. Det kommer att bli något jättebra. Man är ju lite av idealist också (Johansson, Lohmann & Saaristo-Löw, 2004, [C 3] s. 24).

- Förändrad övergång från skolår 6 till skolår 7.

Övergången från "mellanstadiet" till "högstadiet" är jobbigt för en del elever, säger en av lärarna: "Från att ha varit duktiga pluggande elever så blev de som små vildar, inte alla, men många ... vilsna" (C 3, s. 23). Läraren menar att det var nödvändigt att fortsätta med en mellanstadieliknande undervisning, dvs. att merparten av undervisningen bedrivs i samma klassrum och med färre lärare. Enligt Johansson, Lohmann & Saaristo-Löw (2004) arbetar de i den här verksamheten på ett ämnesövergripande sätt, där dialogen i klassrummet skall ha ett



stort utrymme. Exempelvis ska aktuella händelser tas upp för diskussion för att elever skall kunna följa med och förstå händelser som tas upp i massmedia. När det gäller arbetet med Livskunskapen (som initierats via Trestadsprojektet) menar läraren att hon känner sig låst av Kimbers material. Hon säger sig alltid ha ”... jobbat med Livskunskap på ett naturligt sätt” (op.cit, s. 23).

- Ett tematiserat arbetssätt

På Skola C arbetade arbetslaget som undervisade årskurs sju i fem veckor långa temaperioder. De inordnade även ett försök till föräldrasamverkan till denna verksamhet. Varje temaperiod avslutades med en föräldraredovisning där eleverna visade upp sitt arbete och de material som utförts. Inför starten av nya femveckorsteman sammankallas ett råd av frivilliga föräldrar som tillsammans med lärarna diskuterade det kommande temats form och innehåll. De föräldrar som vi samtalat med, verkade ha positiva erfarenheter av detta arbetssätt. Intresset för dessa möten beskrivs av skolan vara betydligt större än med tidigare modeller för föräldrapresentation (ovan, 2.1.2).

- Enskilda upprop och familjecirklar

På Skola B har man provat att ha enskilda upprop för alla nya sjuor:

Det enskilda uppropet innebar att kontaktläraren<sup>17</sup> träffade föräldrar och elev enskilt före skolstarten för att etablera en god kontakt. Dessutom anordnade man föräldracirkelarna i syfte att ta upp ungdomars möte med alkohol och hur man som föräldrar skulle hantera sitt barns alkoholdebut. Eftersom ungdomarna mestadels kommer från en kultur där alkohol inte förekommer i så stor utsträckning, föll arbetet inte så väl ut – behovet fanns

---

<sup>17</sup> Varje klass hade två till tre kontaktlärare beroende på elevantalet i klassen. Varje kontaktlärare ansvarade för varsin grupp i klassen.

inte. I stället kom diskussionerna att handla om gemensamma regler kring barnen, till exempel tider för läggdags och läxläsning, veckopengar och modekläder. Cirklarna anordnades vid fem tillfällen per termin och var lärarledda. Då föräldrarna hade olika etniskt ursprung kunde det förekomma flera tolkar samtidigt, vilket några lärare upplevde betungande. Flera lärare tyckte också att de inte hade tillräcklig kompetens att leda studiecirkel för vuxna. Lärarna var även frustrerade över att antalet föräldrar som kom till träffarna var få. Men ledningsgruppen ansåg att det var viktigt att få igång ett föräldranätverk. 'Dessa föräldrar är inte viktiga enbart för sina egna barn' (C 3, s. 29).

Målsättningen att skapa ett föräldranätverk har hitintills varit svår att uppnå. Skolan har under tiden för medverkan i projektet dock genomfört förändringar i sina elevvårdsrutiner. Enligt skolan tas numer kontakt med föräldrarna i ett tidigare skede än förr om en elev hamnar i svårigheter. Denna utveckling kan ses som ett uttryck för att skolans syn på vikten av föräldrarnas medverkan har förändrats med hjälp av Trestadsprojektet.

- Skolkprojektet

På Skola B genomförs ett projekt mot skolk. Enligt skolledningen (C 3, s. 27) startade man arbetet med skolkprojektet då en elev blev utsatt av några klasskamrater. Den aktuella klassen delades då in i grupper om tre eller fyra elever. Så här beskrivs tillvägagångssättet:

Sammansättningen var noga genomtänkt med jagstarka och jagsvaga elever i varje grupp. Varje gruppmedlem skulle ta ansvar för varandra och se till att alla trivdes i skolan. Grupperna träffades för samtal i cirka tjugo minuter var tredje vecka under ledning av fritidsassistenten och kuratorn. Den utsatta pojken och hans otrevligaste 'skadegörare' sattes i samma grupp. 'Angreppen upphörde omedelbart, för ska man ta ansvar för någon kan man inte bråka med den stackaren hela tiden'. I grupperna försökte ledarna förstärka det positiva beteendet hos eleverna. Många av eleverna var ovana vid att ge beröm, några visste inte ens vad det var. 'Är det när man frågar: Hur mår du? undrade någon'. I grupperna lärde sig eleverna hjälpa varandra och ge varandra beröm för vad de hade gjort. Med dessa små omdömen förstärker eleverna varandra. Ju bättre de mår, desto mindre risk är det att de hamnar i tokigheter. De här kompisgrupperna motverkar även skolk, eleverna beva-

kar varandra och man blir sedd. Det är roligare att vara i skolan när någon hejar på en och säger något snällt. Det händer att eleverna ringer hem till en kamrat och undrar varför den inte är i skolan. Det blir ett positivt kompistryck. (skolledare, C 3, s. 27-28).

Enligt skolledaren (Skola B) måste detta slag av projekt genomföras av två eller tre lärare som har ett förhållningssätt som gör att samtalen fungerar. Lärare bör komma från den aktuella skolan och ha en relation till eleverna. Personal säger att den här "enkla metoden" med liten tidsinsats, gett goda resultat. Enligt Johansson, Lohmann & Saaristo-Löv (2004) säger lärarna att de har sett positiva förändringar i klasserna, som att elever "fått ett allmänt bättre beteenden och en helt annan möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen, dessutom hjälper de varandra i större utsträckning" (C 3, s. 28)

- Samarbete mellan elevhälsan och de pedagogiska verksamheterna

I Skola C genomför skolsköterskan regelbundet hälsosamtal med alla elever i årskurs åtta. Kurator och skolsyster har varit med i planeringen av de två ANT-dagar som hållits på skolan de senaste åren. Det finns lokala planer för situationer med hot, våld och mobbning. Sedan några år finns det ett trygghetsråd som består av både elever och lärare. Det finns också ett mobbningsråd som har till uppgift att försöka upptäcka och stoppa mobbning. I rådet ingår endast skolpersonal. Skolans elevvårdsteam träffas en gång i veckan. De samarbetar med socialtjänstens resursenhet.

- Samarbete mellan skolan och socialtjänsten

Projektledaren (Skola A & B) säger att det finns ett nära samarbete mellan skolan och stadsdelens socialförvaltning om att utveckla samarbetet med föräldrar och elever. Hon menar att den stora vinsten med

ett gemensamt förhållningssätt är att just förebygga problem kring elever. Genom samarbete med socialtjänsten har skolan, enligt projektledaren, funnit nya och andra vägar för att utveckla relationen till föräldrar.

Samarbete mellan skolan och socialförvaltningen skulle kunna vara mycket bättre, säger en skolledare på Skola A. Hon önskar ett närmare samarbete än vad som finns idag. Bl.a. uttrycks intresse av att ha en socialsekreterare som arbetar i skolan. I stadsdelen arbetar en person från socialtjänsten med uppgift att utveckla samarbetet mellan dem och skolan. Bedömningarna om hur samarbetet fungerar idag skiftar således.

## 2.4 Utfall

Denna utvärdering beskriver uppfattningar om Trestadsprojektet. Det har således inte gått eller ens funnits någon avsikt att ”mäta” om exempelvis samtalsbaserade undervisningsmetoder har ”effekter och bieffekter” när det gäller ungdomars drogkonsumtion. Det måste göras med andra undersökningsmetoder. Det gör också att vi måste uttala oss försiktigt om ”utfall” av projektet. Marklund (1984) pekar på att det är svårt att utvärdera preventionsarbete. Det är svårt att veta, säger hon, om ökad kunskap om droger ger resultat i minskat missbruk. Ändå, menar vi, är det rimligt att anta att det ur motiveringssynpunkt har betydelse för projektets genomförande, om skolpersonalen säger att de upplever att de metoder man prövat kan ha drogpreventiva effekter, nu och/eller i ett längre perspektiv. En lärare som arbetar i en mindre undervisningsgrupp på Skola D, säger så här på en fråga om deras ”ART-arbete” kan vara förebyggande: ”Javisst är det före-

byggande, man kanske inte börjar med droger lika lätt om man har tränat in det här” (Gustavsson, 2004, s. 28).

Det finns olika uppfattningar om hur länge det kommer att dröja innan arbetet ger resultat. Bl.a. säger en lärare: ”det tar flera år innan man kan se något direkt resultat på droganvändningen av det arbete som vi gör nu” (lärare, Skola C). En annan lärare menade att arbetet måste ses i ett ännu längre perspektiv: ”Det kan ta tio år innan vi kan se resultatet av det här arbetet”. På ett individuellt plan, menar man dock att snabbare effekter har upplevts. En lärare beskriver hur en flicka som tidigare (innan de började med Livskunskapen) var mycket tillbakadragen och tyst, hade ”blommat upp”. Andra har berättat om att de upplever gruppdynamiska effekter, som att eleverna lär sig lyssna på andra och kan träna på att dela med sig av egna erfarenheter och uppfattningar om livet. Exempelvis upplevs den ”samtalsbaserade undervisningen” medverkat till en ökad trivsel, som genererar avvisande attityder till droganvändning. Det är således i sådana sammanhang som lärare hävdar att trygghetsskapande samtalsmetoder har drogpreventiv betydelse. Liknande argument finns om vikten av att bygga upp kontakter mellan skolan och hemmen. Det är med andra ord en utökad kommunikation i allmänhet som ses som nyckeln till drogprevention. Kommunikationen behöver i sig inte handla om droger, menar man. Att samtal förs och att relationer skapas, kan i det här sammanhanget sägas ha ett egenvärde, som i förlängningen också kan skapa positiva effekter. Det kan, för att tala med projektledningens ord, ge skolpersonalen möjlighet till en ”guldsits”.

Projektets skolor har fått projektmedel. Skolorna har satsat en hel del av dessa medel på föreläsningar, studiecirklar och tillfällen att diskutera skolornas arbete. Detta har i utvecklingshänseende skapat ett positivt utfall för de medverkande skolorna. De har fått mer ekono-

miska resurser som har använts till förstärkningar i verksamheten. En del av resurserna har gått åt till att underhålla och förstärka inslag i verksamheten som redan funnits sedan tidigare, exempelvis Livskunskap. Den mer avgörande skillnaden mot tiden före Trestad, är att skolorna haft projektledare som specialbevakat arbetsområdet samt haft tillgång till resurser som tid och ekonomi. Även om man också säger att det inte skett förändringar överallt, så har bl.a. de stunder av djupa reflektioner som skett på skolorna satt igång processer. Problemet för framtiden är väl hur dessa ska bibehållas och bli "självgenererande" – utan direkt extrastimulans av extra medel. De kan då dö om de inte specialbevakas. Någon måste hålla fyr under pannan – och det behövs bränsle.

En del av de ansatser som tagits på skolorna har vi ovan beskrivit som exempel. Andra resultat kommer kanske att visa sig i ett längre perspektiv. Det gäller nu att väl förvalta de kunskaper som projektet har byggt upp - på kort och lång sikt.

## 3. Summerande diskussion

### 3.1 Utvärderingen

På sikt kommer det att finnas möjligheter att jämföra resultaten av Stockholmsundersökningen med de kvantitativa studier som ännu inte är klara. Det gäller också de processtudier som pågår i Göteborg och Malmö. Då kan en bredare bild av Trestadsprojektets effekter tecknas.

Kvalitativt och kvantitativt material behöver jämföras. Erfarenheter från städerna behöver också jämföras. Det finns betydande olikheter ifråga om insatsernas karaktär, skolors pedagogiska klimat, socioekonomiska förhållanden m.m. Det påverkar utfallet.

En gynnsam utvecklingsfas för det lokala utvärderingsarbetet var när en grupp på tio lärarstudier, och deras C-uppsatsansatser, kunde anknytas till projektarbetet. Därigenom kunde bevakningen och analyserna av pilotskolorna förstärkas. En forsknings- och utvecklingsgrupp kunde på så sätt formuleras i anslutning till lärarutbildningen. Ur både utvärderings- och implementeringssynpunkt har denna grupp haft en perspektivbreddande betydelse. Det här arbetet har aktualiserat att drogprevention är ett viktigt område att behandla i lärarutbildningen. Kunskaper och erfarenheter som gjorts i projektet används redan idag i Lärarhögskolan i Stockholms kursverksamhet, dvs. i de kurser som vi ansvarar för och medverkar i. Också inom detta område behöver dock en kursutveckling ske.

### 3.1.1 Om litteraturgenomgången

Sammanfattningen här nedan är kortfattad och bygger på den redovisning av litteratur som ovan (1.4) gjorts. Till vår sammanfattande diskussion av projektets aktiviteter, har vi summerat några viktiga utgångspunkter utifrån aktuell internationell och nationell forskning.

Här framträder fyra viktiga områden när det gäller preventionsarbete:

- Kamrater och normer i kamratgruppen
- Hemmet
- Skolan
- Grannskapet/kommunen

Det som motverkar drogmissbruk och bör vara centrala utgångspunkter i preventionsarbete, är enligt litteraturen:

- Att känna till vad forskningen säger om drogprevention.  
Reflektera över samordningen mellan teori och praktik.
- Att samtal om droger bör ha fokus på här och nu information. Inte vad som kan hända i framtiden, hotbilder osv. Om sådana tas upp bör de ha en närhet.
- Att det behövs intensitet vid behandling av temat – längre perioder. Annat fångar lätt ungdomars intresse.
- Att ungdomar kan ha svårt att ta emot för mycket information av allmän karaktär.
- Träna att diskutera argument och att säga ifrån.
- Lärare behöver kunskap om droger och veta vad de kan göra när de upptäcker att sådana används. Lärare är ofta utsatta – behöver förberedas på olika scenarier.



- Föräldrar behöver kunskap om droger och vad de kan göra när de upptäcker att sådana används. Kunskaper av det här slaget gör att föräldrar kan och vågar agera med större självsäkerhet.
- Kulturell känslighet – man kan inte använda samma program överallt.

Därför bör programmen och tillvägagångssätten ha en lokal prägel:

- Kartläggning av situationen måste föregå skolans arbete med droger.
- Droganvändningen är lokal: exempelvis används Extacy – i storstad som sexdrog (sexuella, och på landsbygd som partydrog (för att få tillträde till partyn). Kan därför behöva motas med olika pedagogiska metoder.

## 3.2 Implementeringsarbetets fem faser

Nedan summeras några centrala lärdomar man kan dra av implementeringsarbetet av Stockholmsprojektet. De bygger på den struktur Andreasson (2002) tecknar<sup>18</sup>.

A) Preventionsansatsen måste innehålla en ”motor” om den ska kunna bli uthållig. I Trestadsprojektets stockholmsdel har fem projektledare haft en sådan roll. Projektledning, både den centrala och lokala, har stor betydelse för att uppnå ett bra resultat. Vi har sett hur viktigt det är att projektledaren bör vara en person som både kan strukturera projektarbetet, inspirera projektdeltagarna som ibland drar åt olika håll och samtidigt vara ”lyhörd”. Arbetet underlättas betydligt om

---

<sup>18</sup> Se även ovan 1.4.2.1

projektledaren har skolledningens stöd och skolpersonalens förtroende, samt att projektet är förankrat i den kommunala organisationen. Projektledarna i Stockholm har olika kön, åldrar och lärar/skolledarbanor. Det är svårt att se framför sig en projektledare som kan vara bra för alla skolor. Ledningen har skett i sammanhang som sett olika ut i olika skolor, med skolledare som utövar olika ledarstilar, personal och personalgrupper som förväntar sig att kollegialiteten sker på vissa sätt, tar viss kunskap som given, skolans tradition osv. Det som har passat på en viss skola behöver givetvis inte fungera på en annan. Därför är den andra aspekten inom denna fas så betydelsefull – att ”lära känna samhället”. Implementeringsarbetet underlättas även av kännedom om skolans historia på forskningsområdet. Av vår litteraturgenomgång (ovan) av internationell och nationell forskning, framgår att ”områdets dynamik” har stor betydelse för om ett bra preventionsarbete ska kunna utvecklas. Verksamheter med lika och olika arbetsfält behöver hitta samarbetsformer i kampen mot droger, och för att kunna hjälpas åt med ungdomar som hamnat i missbruk.

I Trestadsprojektet har samtliga skolor varit kommunala och inarbetade i sina områden sedan länge. En intressant områdessituation som vi inte har haft möjlighet att undersöka är förhållandet att allt fler fristående skolor (och även andra tidigare kommunala verksamheter) bedrivs utanför kommunal regi. Vi har dock i andra forskningssammanhang, bl.a. i en studie av sociala problem i gymnasieskolan, (Sivertun 2002) noterat att möjligheterna till samarbete kan försvåras när sociala verksamheter privatiseras. Organisations- och intressekonflikter mellan olika aktörer kan lätt uppstå. Senare års starka utbyggnad av fristående skolor, menar vi, kan skapa samordnings- och samarbetsproblem också för arbetet med drogprevention. Detta skulle dock behöva en grundligare undersökning.

Ett arbete med att teckna bakgrundsbilder av pilotskolorna och de områden som de verkar i har påbörjats av projektledarna som en del av projektet. På tre av de fem skolorna gjordes bakgrundsbeskrivningar relativt tidigt i processen (skiftet vt-ht 04). De verkar dock inte i någon nämnvärd grad ha påverkat vad skolorna satsar på. De har ofta arbetat vidare med det som påbörjats innan de kom med i projektet. Implementeringen har då handlat om att genomföra och befästa redan bekanta inriktningar på arbetet.

B) De lokala projektledarna behöver engagera andra medarbetare i processen, samt starta en ledningsgrupp. Projektledarna har återkommande haft möten med sina skolledning. Hur det samarbetet lagts upp hänger bl.a. samman med ledarstilen på de lokala skolorna (se 2.2). Projektledarna har här haft olika situationer att hantera, beroende av vilket arbete som genomförts och vilka samordningsforum som skapats. Ett sådant exempel är de lärare som ansvarar för Livskunskapen i olika arbetslag på en skola. De träffades regelbundet för att samordna och reflektera över arbetet. Det skapade en gynnsam utveckling för skolans möjligheter att förhindra elevernas droganvändning på sikt.

Det verkar som att skolpersonalen i stort sett är nöjda med det samarbete man har och det stöd man upplever sig få av stadsdelarna. Projektarbetet har ofta upplevts ha stöd av politiker och tjänstemän i stadsdelarna. Men det ligger mycket nytt i detta. Samarbete med exempelvis drogsamordnare och andra "stödenheter" i stadsdelarna har man haft tidigare. I och med att skolorna via Trestadsprojektet fått lokala projektledare, har möjligheterna till en intensifiering av dessa kontakter funnits. Det var, märkligt nog, i den stadsdel där vi upplever att skolan och socialtjänsten har det mest intensiva samarbetet, som det framfördes önskemål om att samarbetet borde vara bättre. Skolan

ligger i en av stadens problemtyngda stadsdelar. Att samarbete har utvecklats inom stadsdelen har varit en nödvändighet. En annan förklaring, till de högt ställda förväntningarna, kan vara att där det finns samarbete vill man gärna ha mer. Det har inneburit fördelar för både skola och socialtjänst. Man har så att säga fått syn på det positiva som samarbete kan ge. Eftersom de har sådana erfarenheter, finns det också synpunkter på hur det kan bli ännu bättre. På skolan ville man bl.a. att socialtjänsten skulle ha fler personal placerade på skolan.

Andreasson (2002) menar att en viktig insikt är att preventionsarbete inte kan genomföras "motströms". Strategiskt sett, måste "gemensamma intressen" identifieras om arbetet ska lyckas, menar han. I projektets medverkande skolor hade man redan startat en hel del av de utvecklingsarbeten som senare fullföljts i och med Trestadsprojektet. Implementeringsarbetet har som vi sett inte startat från noll. Skolorna är inte ovana att medverka i projekt. Det kan ju också vara en orsak till varför just de erbjudits att medverka.

Introduktionen av arbetet med "den goda skoldagen" på Skola A (ovan, 2.3), kan ses som ett försök att identifiera "gemensamma intressen" (ovan) och som ett startskott till förändringar i just den skolans verksamhet.

Andreassons struktur ovan innehåller också en databas med risk- och skyddsfaktorer på individnivå, den sociala nivån och på samhällsnivå. Ett sammanhang som vi menar behöver undersökas grundligare är hur nätverken av sociala relationer ser ut i och runt skolan. Inställningen till och användningen av droger varierar påtagligt i olika sociala grupper. De sociala grupperna utgörs av olika kulturella koder. Larsson och Stafström (2002) talar om Pierre Bourdieus habitus och kapitalteori. Koder som barnets föräldrar och närstående har intresse av att överföra, och som barnet behöver växa upp med för att helt

kunna tillgodogöra sig. Enligt Bourdieu spelar utbildningssystemet en central roll i reproduktionen av klasser. För att motverka dominansförhållanden på så sätt att skolan utnyttjas endast för vissa gruppers reproduktion, är det nödvändigt att analysera skolans ansatser med en sådan blick (ovan, 1.4.2.2). I resultatredovisningen (ovan, 2.3) beskrivs exempelvis de referensträffar för föräldrar som ordnats på Skola C. Resultatet visar att olika föräldragruppers möjligheter och motiv för att medverka i skolans föräldrasamarbete kan upplevas vara mycket olika. För att se till att en del föräldrar inte ”tystnar” och undviker skolans möten, är det nödvändigt att skolans personal tänker igenom föräldrasamarbetet efter dessa linjer. På skolorna behöver man också diskutera hur de verksamheter som provas ska utformas, så att de inte bara gynnar redan gynnade gruppers medverkan. Hur når man de som är svåra att nå med de beprövade metoderna? En kreativ och nyskapande reflektion är här nödvändig. Annars blir det som förut – år ut och år in. När det gäller sociokulturella problem i skolan, menar vi, att grupper med små tillgångar av i skolan dominerande kapital riskerar att slås ut. Kapitalsvaga grupper måste därför kunna utveckla sina sociala perspektiv i skolan (Sivertun, 2002). Det är nödvändigt att skillnader bl.a. när det gäller levnads- och dryckesmönster kan bli föremål för förståelseorienterade diskussioner. Skolan måste lyssna till de tystade. Det är den enda framkomliga vägen

Det kan finnas en risk med den ”heja på skolan”-retorik som projektledningen har som sitt signum (ovan, 1.4.2.3) när man vill entusiasmera skolpersonal och föräldrar till ”guldsitsinsatser”. Man får inte glömma att skolan ibland *inte* är en harmonisk och solidarisk verksamhet, åtminstone inte för svagare grupper. Man kan i praktiken inte förvänta sig att föräldrar med små kapitaltillgångar (små i skolsammanhang) ”hejar” på verksamheter, som på olika sätt är inblandade i

de egna barnens utslagning. En sådan insikt kan förklara problemen och vara en förutsättning för att alla föräldrar ska kunna känna sig delaktiga i föräldraträffar. Demokratiska ambitioner från skolans sida kommer ibland till korta på grund av mer eller mindre dolda maktstrukturer. Därför måste ”heja på skolan”-retoriken balanseras med ett genuint lyssnande på ”de andra”.

Hur kan skolan skapa förutsättningar för familjer och ungdomar med små kapitaltillgångar, att kunna hämta styrka och solidaritet från gemenskaper med bas i den egna sociokulturella tillhörigheten? Enligt Larsson och Stafström (2002) kan avsaknader av ”kulturella traditioner” innebära en ökad risksituation. De hävdar också att stora ekonomiska tillgångar kan utgöra en riskfaktor för ökad drogkonsumtion. Stora kapitaltillgångar kan samtidigt tänkas utgöra en skyddsfaktor, genom ökade valmöjligheter och breda sociala skyddsnät. Skolor som vill lyckas i ett drogpreventivt arbete, måste noga ta reda på hur kapitaltillgångarna ser ut för *olika* elev- och föräldragrupper på skolan. Om inte detta sker jobbar skolorna ”blint” i kommunikationen med elever och föräldrar. Det går inte att ta hänsyn till svagare elev- och föräldragrupper om ”föräldrar” ses som en homogen grupp. Det är en förutsättning för att kunna bedriva ett framgångsrikt preventions- och folkhälsoarbete, att skolan *förstår* sociala skillnader. Problemen med att ”nå ut med språket”, handlar inte enbart om etnisk bakgrund utan också om social bakgrund.

För insatser som vänder sig till dem som har andra modersmål än svenska behövs självklart kommunikationsmöjligheter med de aktuella språken. Preventionsarbetet behöver dessutom kontextualiseras. Det räcker inte med språkliga informationsinsatser, inriktade på riskinformation. Detta har visat sig vara särskilt viktigt, enligt Larsson och Stafström (2002), om man vill nå fram till de med kortare utbild-

ningslängd. De säger: ”individer med längre utbildning har en annan riskuppfattning än de med kort utbildning, vilket gör att de senare tenderar att förändra konsumtionsmönster i mindre grad än de med längre utbildning” (op.cit. s. 247). Det är således av central betydelse, att projektarbetet på pilotskolorna innehåller diskussioner om och hänsyn till olika elev- och föräldragrupperns klass- och etniska intressen. I arbetet måste det finnas en nyfikenhet att lära sig hur de grundläggande förhållandena ser ut i det samhälle verksamheten sker. I resultat (ovan) beskrivs en skolas initiativ att genomföra föräldramöten på skolans sju största hemspråk. Hemspråklärarna hade en nyckelposition i dessa möten. De fanns med i inbjudan till mötena och när dessa genomfördes. Dvs. de lyftes fram som personer och företrädare för skolan. De var alltså inte där enbart som tolkar. De hade ett betydligt bredare ansvar. De här mötena kan sägas ha varit lyckosamma ansatser där skolan har försökt överbrygga de språkliga barriärer som ofta finns mellan skolan och de här föräldragrupperna. Vi får dock inte glömma att inte ens de här sju språkgrupperna är några enhetliga grupper. Också inom dessa grupper finns sociala skillnader. Det är också nödvändigt att skolan uppmärksammar vilka undergrupper som finns inom språkgrupperna. Annars finns det risk för att skolans ansatser endast öppnar upp dörrar för invandrargrupper som har kapitaltillgångar av passande sort.

Andréasson (2002) fjärde fas handlar om utvecklandet av arbetsplaner. Han menar att det finns fördelar med att lärdomar från preventionsforskningen kan tillämpas när sådana planer skissas. I den litteraturgenomgång som gjorts (ovan, 1.4) framkom hur viktigt det är att projekt understöds av policybeslut om de ska bli livskraftiga. Stockholms stads centrala projektledare har under projektets gång upprepande gånger manat de lokala skolorna att utveckla lokal policy. Den-

na uppmaning har endast besvarats i begränsad omfattning. I projektledningen har som tidigare nämnts dokument av det slaget inte varit föremål för några omfattande diskussioner. Också när det gäller de konkreta ansatser som tagits ute på skolorna, har dessa inte nämnvärt föregåtts av några planbeskrivningar. Det verkar som att man från skolornas sida först ”hoppas på” och testat ansatser (oftast färdiga modeller), för att i efterhand eventuellt beskriva vad som gjorts. Ett problem som utvärderingsmässigt medföljer ett sådant arbetssätt, är att det saknas målbeskrivningar av övergripande och konkret slag.

Endast två lokala projektledare har presenterat bakgrundsbeskrivningar i anslutning till sina lokala skolors ansatser (Skola A, B & C). Det har med andra ord varit otydligt vilka sammanhang som varit startpunkt för ansatserna. Det är på den här punkten som intervjuade framfört kritik (ovan, 2.2) av projektets insatser. Projektet skulle ha vunnit på att bättre undersöka behov, se vad som gjorts tidigare och slutligen analysera hur den kunskapen kan tas tillvara i Trestadsprojektet, enligt utsagor. Vi menar att detta är viktigt för det framtida arbetet med att förebygga drogproblem.

Arbetsplanerna behöver således förstärkas speciellt i tre avseenden:

1. När det gäller kartläggning av lokala behov som bör få konsekvenser för hur man lägger upp arbetet.
2. Kulturella analyser som undersöker hur de kulturella koderna ser ut hos olika grupper (se ovan, 1.4.2.2). Detta bör göras för att anpassa den drogpreventiva pedagogiken som inte kan vara av samma art för olika sociala grupper eller kön.
3. Ta hänsyn till och noggrant förbereda olika föräldragrupperns förutsättningar att medverka i skolan.



Slutligen diskuterar Andreasson (2002) planernas genomförande och tillhörande uppföljning. Grundläggande principer för folkhälsoarbete är följande:

Identifiera och mobilisera alla berörda, utnyttja befintliga idéer och kompetens, identifiera hinder för genomförande, uppmuntra och förstärka positiva initiativ. Under genomförandet är det viktigt att kontinuerligt hålla alla parter informerade om utvecklingen (op.cit. s. 292).

De lokala projektledarna på Skolorna A, B & C har genomfört ett omfattande dokumentationsarbete som de också förmedlat till övriga i projektet. De har lagt in sina dokument i LearnLoop (det diskussionsforum som projektet haft via Lärarhögskolans datanät). Projektledarna på Skola D och E har inte lagt in några dokument i forumet, eller deltagit aktivt i de diskussioner som där förts.

- Kartläggning av lokala sammanhang är nödvändigt!

Vi menar att processerna har påverkats positivt och fått en stadga av att det har bedrivits ett *planerat* och *dokumenterat* projektarbete på skolorna ett till tre. Den omfattande dokumentation som gjorts på Skola A ”den goda skoldagen” är ett bra exempel på ett material där hela personalgruppen medverkat. Även efter projektet finns dokumentering som arbetsmetod med i den skolans utveckling av verksamheten. Skolan behöver alltså dokumentera sin historia. Historien behöver vara känd för alla som arbetar där. Det kan sägas gälla allt pedagogiskt arbete som förväntas vara effektivt.

En intressant iakttagelse när det gäller Skola A är att det är personalen där som (ovan, 2.2) framför kritik som går ut på att projektet inte undersökt ”behoven” och dragit nytta av tidigare erfarenheter. Är det så, att de diskussioner och det dokumentationsarbete som bedrivits på

skolan, gjort det möjligt för personal att *se* de sammanhang som behövs utvecklas eller förändras? Med andra ord har dokumentationen förberett för att ytterligare steg i verksamheten ska kunna tas. Det hade varit en styrka för projektet som helhet och för det fortsatta arbetet om samtliga skolor hade arbetat fram en dokumentation av det här slaget.

Internationell forskning (ovan, 1.4.3) pekar även den på vikten av att kartläggningar görs. Undersökningar av både kvantitativt och kvalitativt slag behövs, där ungdomars droganvändning och motiv för detta klagörs. Internationella studier hävdar att skolor kan medverka till att drog beteenden förändras och att droganvändningen på sikt kan hejdas, om vissa ”modeller” och premisser får gälla. Påståendet inger hopp för framtiden. Vi menar dock att ansatser av sådant slag också måste innehålla reflexiva kommentarer där kritiska komponenter identifieras. Erfarenheter från USA (ovan) pekar på att användandet av alltför generella modeller ”skjuter över målet”.

Det är särskilt viktigt att det finns lokala anpassningar när skolornas elev- och föräldragrupper inte kommer från etablerade skikt. Det finns risk för att ”modellerna” tar över, dvs. att skolorna hoppar över det nödvändiga grundläggningsarbetet med kartläggningar av lokala sammanhang.

En av de lokala projektledarna sa så här, angående fokuseringen på Livskunskapen: ”Det finns en risk med de här modellerna, att lärarna inte ser att det egentligen är en förändring av förhållningssätten i all undervisning som behövs”. Dvs. förhållningssättet ändras enbart inom modellen. Det är sådana argument som ligger bakom att projektledaren på Skola A försökt ”lyfta” diskussionen till att handla om skoldagen i vidare sammanhang.

En viktig notering när det gäller att bedöma de lokala projektledarnas insatser, är att de haft olika ramar till sitt förfogande. Det kan exempelvis ha gällt vilket stöd projektet/projektledaren haft av skolledning, personal- och arbetslag. Det har även visat sig att en del av det projektet erbjudit skolorna redan introducerats där sedan några år. Bl.a. har Livskunskapen funnits på en del av skolorna sedan tidigare.

Några skolor har mångåriga erfarenheter av projektmedverkan. Bl.a. har Skola A under årens lopp varit med i en mängd projekt. Skolledning och personal är således vana att projekt kommer och går. Det är rimligt att anta att de projekt av olika slag man medverkat i, också har gjort att personalen har arbetat upp en beredskap för att projekt ska leda till att det sker förändringar av olika slag. Man har fått kunskap att förändra och som underlättar förändring.

Elev- och föräldragrupperna på undersökningsskolorna skiljer sig åt. På Skola E som är en innerstadsskola har man de kapitalstarkaste elev- och föräldragrupperna. Eleverna är nästan uteslutande godkända i sina betyg och har de ekonomiskt och utbildningsmässigt mest välbärgade föräldrarna. På skolan har bl.a. en grupp av föräldrar reagerat med missnöje mot projektets inriktning på "ANT"-arbetet. Det finns med andra ord aktörer bland föräldrarna som har bestämda uppfattningar om vad och hur skolan ska göra. På andra skolor krävs ett mer basalt motiveringsarbete. Där försöker man med olika initiativ få kontakt med sina föräldragrupper. Projektledaren på Skola C säger, att han hoppas att skolan skall bli en arena där föräldrar finns med.

Sammanfattningsvis kan sägas att de lokala projektledarna och deras skolor haft helt olika förutsättningar för sitt drogpreventiva arbete. Enligt vår bedömning skulle dock projektet överlag gynnats av att skillnader och likheter tydliggjorts i större omfattning än vad som

gjorts. Ett dokumentationsarbete borde därför ha initierats när projektet inleddes. Det bör innehålla:

- a) en skola/områdesinventering
- b) en analys av olika behov, intressen och hänsynstaganden, samt
- c) en diskussion och prioriteringar av målsättningar för arbetet.

Nu kommer vi att diskutera några av de ansatser som gjorts med anknytning till "förebyggandets konst". Den första hörnstenen handlar bl.a. om hur projektet lyckats engagera olika föräldragrupper.

### 3.3 Samarbetet mellan skola och föräldrar

Har skolorna försökt identifiera och ta till vara olika kompetenser hos olika föräldragrupper i ett drogpreventivt arbete? Skolpersonalen verkar överlag medveten om att skolprocesser sorterar, skapar konkurrens som slår ut elever, gynnar kapitalstarka föräldragrupper osv. Det är den utbildningssociologiska forskningen enig om. Egen verksamhet verkar emellertid uppfattas som ett undantag från detta. Det talas om skolans samarbete med "föräldrar". Dvs. föräldrarna nämns som en enhetlig social grupp med liknande intressen och kompetenser. Det är bara i Skola A som olika föräldragrupper erbjuds olika forum för kommunikationen. Utgångspunkten för de separerade träffarna är att skolan har många föräldrar från olika språkgrupper. En hel del av dessa kan mycket lite svenska. Här blir språkgruppen basen för gemenskapen med skolan. Hemspråkslärarna och deras kulturkompetens har varit den resurstillgång som skolan använt. Om skolan framledes kan ta ytterligare ett steg till att också ta hänsyn till sociala olikheter, som att föräldragrupper kan ha motsatta klassintressen, får framtiden utvisa.

I "Guldsitsen" (ovan, 1.4.2.3) talas om "partnerskap" med skolans föräldrar. I slutänden (ovan) menar vi att talet om partnerskap kan skapa en harmoniföreställning om skolan. Är det istället inte solidaritet med skolans "svagare" föräldrar och elever (som innehar sociala och kulturella kapitaltillgångar som inte räknas i dagens skola) som måste utvecklas? Om vi får tro Bourdieu, utkämpas intressestrider i skolan. Det är befogat att ifrågasätta att skolan kan ha "partnerskap" med alla olika föräldragrupper, åtminstone samtidigt?

Ribom (1993) hävdar att det finns tydliga skillnader mellan föräldragrupper med skilda socioekonomiska förutsättningar beträffande hur de ser på viljeyttringar från skolan om fördjupat samarbete, exempelvis hur man uppfattar skolans föräldramöten. De som yttrar sig i dessa sammanhang är vana att tala inför grupp och är högskoleutbildade. Lågutbildade föräldrar sitter tysta och upplever det som svårt att yttra sig. Han pekar på att de som upplevt sin egen skoltid som negativ ofta hade mindre kontakter med skolan samt överförde sin negativa attityd till barnen. Enligt Ribom uttrycker dock även dessa föräldrar en önskan om ökad kontakt med skolan. Ett problem som Ribom belyser, bl.a. med stöd av ett flertal tidigare gjorda undersökningar, handlar om att man från skolans sida ofta framhäver betydelsen av att föräldrarnas negativa attityder till skolan förändras. Dvs. skolan gör sociala skillnader till ett beteendeproblem, och lägger skulden för det misslyckade samarbetet alltför ensidigt på de här föräldrarna. Skolan har med andra ord svårt att se sin egen roll i den här typen av situationer, vilket inte förbättrar möjligheterna till ett bättre samarbete. Argument av det här slaget framförs också av Jurdell (ovan, 1.4.2.3), när han talar om Guldsitsen.

I Trestadsprojektet, har man försökt få till en tyngdpunktförskjutning i mötet mellan skolan och föräldrar. Skolans ansvar för att ta ini-

tiativ till samverkan med föräldrar på ett mer ”öppet” sätt, har betonats. Det är nog när det gäller skolans ”förhållningssätt till föräldrarna” som projektet har gjort sina tydligaste avtryck. Om vi utgår från skolpersonals uttalanden om vad de upplevt som den mest ”omskakande” kunskapen som Trestadsprojektet medverkat till, så handlar det om attitydförändringar av betydelsen av en dialog med föräldrarna. Skolpersonal säger allmänt med samma innerbörd att det ”känts ända ner i magen”, hur nödvändigt det är att få med föräldrar som idag har väldigt lite kontakt med skolan. Insikten handlar om att man säger sig ha förstått, att kommunikationen varit alltför ensidig och dominant från skolans sida. Man har tagit för givet att föräldrarna ska ställa upp och ta emot ”informationen från skolan”, och när de inte gjort det, så har man sett dem som ett problem. I samtal med skolpersonal har vi uppfattat, att det framförallt är projektledningens Guldsits - modell som haft betydelse.

I resultatredovisningen (kapitel 2) beskriver vi några sådana ansatser som gjorts på skolorna. De utgör försök att få igång en *kommunikation* mellan skolor och föräldrar. Man säger att man vill få igång kommunikation med föräldragrupper som idag oftast lyser med sin frånvaro. Så långt har projektet haft en inviterande karaktär. Skolpersonal säger att de har förstått att de måste ”få föräldrarnas mandat att undervisa och tillrättavisa deras barn”. Man har med andra ord insett betydelsen av att få föräldrars ”mandat”. Annars vilar undervisningen på skör grund. I ett längre perspektiv, menar vi, är det av avgörande betydelse om denna öppenhet också innehåller möjligheter för förutsättningslösa överenskommelser. Vilken möjlighet kommer dessa föräldrar att ha i relation till skolan, när de längre fram kanske ifrågasätter nuvarande undervisning och de ”uppnåendemål” som idag ställs på deras barn? Har lärarna ”mandat” att ändra ”målen” om de uppfattar

att de slår ut elever? Det här är exempel på frågor som bör uppmärksammas om eller när kommunikationen mellan skolan och svårfångade föräldragrupper utökas. Mandat får inte bli ett ”tomt” begrepp som bara entusiasmerar skolpersonal, dvs. om föräldrar ska ge skolan ”mandat” måste de också kunna påverka skolans innehåll och verksamhet.

### *3.3.1 Skolornas trivselsatsningar*

Samarbetet mellan skolan, elever och föräldrar behöver förbättras, sägs det på samtliga undersökta skolor. Man säger också att samarbetet inte behöva handla om droger för att ha en drogpreventiv funktion. Samtal och ”trivsel” i allmänhet, anses ha en drogpreventiv verkan. Ett arbetslag säger (ovan, 2.3), att man i stort sett ”aldrig talar om droger på Livskunskapen”. Det kan vara riskabelt ur drogpreventivt syfte, dvs. om ”samtalen” aldrig handlar om användningen och riskerna med droger. Boddington (ovan, 1.4) visar att relevant kunskap om droger och droganvändning, behöver etableras hos lärare, elever, föräldrar och ”andra relevanta vuxna i kommunen”. Kunskap om droger i kombination med stärkt ”självförtroende” behövs, bl.a. för att droganvändning ska upptäckas:

- a) dels för att föräldrar ska kunna upptäcka att ungdomar använder droger, och
- b) dels för att föräldrar och ungdomar ska kunna känna ett ökat självförtroende om vad som kan göras när sådana problem uppstår.

Detsamma gäller skolpersonal. De behöver känna till droger:

- c) dels för att kunna upptäcka om sådana kommer in i skolan, och

- d) dels för att kunna föra samtal med ungdomar och föräldrar om droger. Utan kunskap är det svårt att inleda samtal. Det är därför nödvändigt att utbildningar om droger och droganvändning erbjuds alla inblandade.

För att skolan ska kunna vara aktiv i preventionsarbetet räcker det således inte enbart med tillfälliga studiedagar om exempelvis samtalsbaserade undervisningssätt. Skolpersonalen måste även kontinuerligt öka sina kunskaper om droger för att kunna hålla diskussionen igång. De samtalsbaserade undervisningssätten, exempelvis Livskunskapen, innehåller inte tillräckligt omfattande material om droger. Man kan inte helt glömma bort det ”gamla” ANT- innehållet.

### 3.4 Samarbete mellan fritidsverksamhet och skola

Det andra området som ”förebyggandets konst” pekar ut som särskilt centralt för skolans förebyggande arbete gäller hur skola och fritidsaktiviteter kan samarbeta.

I resultatdiskussionen (ovan, 2.3) jämförs fritidsverksamheten och samarbetet med skolan i två av undersökningsskolorna. I det ena fallet har skolan och fritidsgården egen arbetsledning och egen personal. Mellan dem finns ett organiserat samarbete där ansvariga för de båda verksamheterna träffas en gång i veckan och ”stämmer av”. Karlsson och Kjellberg (2004) har jämfört de båda fritidsverksamheterna, och sett att den ena fritidsgården planerar och genomför sina aktiviteter som en självständig verksamhet. Den andra fritidsverksamheten bedrivs i skolans regi och i dess lokaler. Lärare och ungdomsledare på skolan finns i fritidsverksamheten också på kvällstid. Lärarna erbjuder ungdomarna bl.a. läxhjälp. På skolan talar man om träfflokalen som en naturlig övergång mellan dag och kvällstid. Karlsson och Kjellberg



(2004) menar att det är skolledningen som styr skolans fritidsverksamhet. Ungdomsledarna har en mindre framträdande plats när det gäller verksamhetens styrning och planering. Fritidsverksamheten kan sägas bli en förlängning av skolverksamheten också till kvällstid. Fritidens aktiviteter blir normala skolaktiviteter.

Vi har (ovan) pekat på att det ligger en risk i att skolan också tar över den fria tiden. En självständig fritidsgård kan i högre grad utveckla en egen verksamhet som står vid sidan om skolan och dess konkurrenssituationer. Ungdomarna kan då vända sig till vuxna som inte direkt är knutna till skolan. Gården behövs för vissa ungdomar som ett andningshål.

För ungdomar som har eller strävar efter kapitaltillgångar som krävs av skolan, kan en utökad stödmöjlighet med bl.a. "läxhjälp" upplevas som positivt. För ungdomar som värjer sig mot missförhållanden kan effekten bli den motsatta. Deras sökande kan istället leda mot ett drogberoende. Det är med andra ord inte alls säkert att en medverkan av skolan, under allt större delen av dygnet, alltid är gynnsamt.

### 3.5 Socialt och emotionellt lärande

När det gäller Livskunskapsmaterialet "Livsviktigt" som lärargruppen (ovan, 2.3) beskriver att de jobbar med, så har det väldigt lite att säga om droger. Arbetslaget säger att samtal om droger aldrig förs på Livskunskapslektionerna. Vi antar, liksom de lärare vi pratat med, att Livskunskapen allmänt sett kan ha positiva effekter när det gäller ungdomars förmåga att säga nej till droger. Även internationell forskning (ovan, 1.4) betonar att träning i sociala färdigheter har drogpreventiva effekter. Vi ser dock inte ungdomar som en enhetlig grupp. Livskun-

skapen behöver vidgas till att bli Livskunskaper. Om ämnet Livskunskap behandlas på ett ensidigt sätt i undervisningen, kan elevgrupper som har andra kapitaltillgångar än materialets marginaliseras. I detta sammanhang är vi frågande inför att det här "ämnet" så obetingat kopplas samman med drogprevention. Livskunskap som den här (ovan) beskrivs, har inte ett tillräckligt drogpreventivt innehåll för att kunna fylla hela drogpreventionsbehovet.

Erfarenheter från internationella studier säger att samtalen om droger måste ske kontinuerligt om de ska kunna utgöra ett motvärn mot olika droginfluenser. Det räcker således inte att ämnet behandlas vid något enskilt tillfälle.

På mellanstadiet är det inte ovanligt att Livskunskap behandlas vid ett par tillfällen per vecka. På högstadiet har projektskolorna "ämnet" högst en gång per vecka eller varannan vecka. Med tanke på att ungdomars livssituation ofta är som mest omtumlande när de går skolår 6–9, anser vi att det är bakvänt att "Livskunskapen" då ges ett mindre utrymme än vid lägre åldrar. Enligt studier (exempelvis Sundell 2003, ovan) är tonårsperioden på högstadiet en jobbig och utsatt tid för många ungdomar. Är det inte, sett ur drogpreventiv synvinkel, olyckligt att det är just under denna period i livet som eleverna i allt högre grad måste leva med betygskonkurrens?

Vi har uppmärksammat en skillnad beträffande hur man använder Livskunskapen på de olika skolorna. Den har bl.a. visat sig i diskussioner som förts på de centrala projektledningsträffarna. Det verkar som att projektskolornas satsningar på Livskunskapen har olika motiv. När det gäller Skola E så säger den lokala projektledaren (ovan, 2.3) att hon inte tycker att det viktiga är att alla lärare är med i undervisningen av Livskunskap. Det viktiga är att alla elever får det, säger hon. Här talas det om Livskunskap som a) *ett ämne och som ett eget*

*mål att utveckla*. Det är något som eleven "får", dvs. något specifikt och innehållsligt redan bestämt. Det är ett innehåll som kan separeras från det övriga skolinnehållet och från de lärare som inte vill eller kan vara med. Projektledarna på Skola A till C talar om modellen som ett b) *medel för ett förändrat förhållningssätt*. Deras målsättning är att Livskunskapen på sikt blir "ett naturligt inslag" i skolans verksamhet. Det är med andra ord en integrering av Livskunskaper i skolans verksamhet som helhet som eftersträvas. Det är dock, menar vi, problematiskt att använda innehåll av det här slaget som "naturliga inslag". Livskunskap kan lätt uppfattas som något givet. Att Livskunskapen schemalagts och behandlats som ett ämne, menar de, är ett sätt att säkerställa innehållet i inledningskedan. Målsättningen sägs dock vara ett förändrat förhållningssätt i *hela* verksamheten. På Skola C har Livskunskapen funnits under flera år. Finns det risk för att "medlet" blir så institutionaliserat att det förhindrar förutsättningarna för också en framtida allmän integrering?

Det ligger en svårighet i att bygga upp verksamheter som på sikt ska utveckla sig själva. De båda ansatserna (ovan) har olika synsätt på människor och kunskap. Man kan se det som en process. I det första skedet ska Livskunskapen behandlas som ett ämne (likt a) ovan). När ämnet blivit etablerat är det dags för nästa, dvs. ett ifrågasättande av det egna ämnets existens. Vi tror att en kovändning av det här slaget har små chanser att lyckas.

Skola E är en skola som har en stor andel kapitalstarka elever. Det verkar osannolikt att dessa elev- föräldra- och lärargrupper har intresse av att rådande ämnes- och betygssystem ställs på ända. Livskunskapen kan, i den tappning som den bedrivs på Skola E, troligen anknyta till huvuddelen av elevgruppens kulturella bakgrund. På Skola E har man parallellt med Trestad bedrivit ett projektarbete där betygsriterier

utvecklas. Skolledningen ser inte någon motsättning mellan dessa projekt. Båda har, säger man, betydelse för elevernas möjligheter att lyckas och trivas i skolan. De övriga projektskolorna har elev- och föräldragrupper som emellanåt ”tvingar” skolan till förändrade förhållningssätt. Olikheter när det gäller sociala, kulturella och etniska bakgrunder är påtagliga mellan skolan och dess lärar-, elev- och föräldragrupper. Skolan är om den ska kunna lyckas med sina uppgifter beroende av att det upprätthålls en kommunikation mellan skolan och dess elev- och föräldragrupper. De här skolorna är så att säga tvingade att vara beredda till förändrade förhållningssätt.

Det ligger en problematik i att som Kimber hävda att Livsviktigt - materialet ska följas till punkt och pricka. Det förutsätter ju outtalat att lärarens kunskaps- och människosyn överensstämmer med materialet och dess manualer. Skolpersonal säger att sådana här manualbaserade arbetssätt kan vara bra att kunna ta till om man inte har utvecklat egna pedagogiska arbetssätt. Som lärare vill de kunna plocka och välja stoff som anknyter till verksamheten och elevernas aktuella funderingar. Med detta synsätt blir det svårt att instrumentellt följa ett innehåll strikt efter modellmanualer, samt att inte kunna ta hänsyn till vilka diskussionsfrågor som är aktuella för elevgruppen.

Lärargruppen (ovan) har tidigare arbetat med ”ART-modellen” men har alltmer gått ifrån den. De upplever att deras elevgrupp inte kan bemötas med den ”värsting-”problematik som modellen utgår från. Exemplet belyser det omöjliga i att strikt använda färdiga modeller. Nationella och lokala förhållanden kan inte bortses. Om inte sådana hänsyn tas, objektiveras problemen och eleverna – och då blir det problem. Tillvägagångssättet skapar orättvisa, då elever utsätts för modellbeskrivningar som inte är relevanta. Kan resultatet, sett ur preventionssynpunkt, bli det motsatta? Är det möjligt att elever som

utsätts för modellbeskrivningar som ”värstingar” (fast de inte är det) kan inspireras till handlingar som de annars inte skulle göra? I så fall skapar ett modellarbete av det här slaget problem av liknande slag som tidigare ”skrämsselförsök” om droger. Dvs. att elever informeras om risker utan att få möjlighet att reflektera över på vilket sätt detta har relevans för eleven/gruppen. Eftersom innehållet presenteras elevgruppen är det relevant att denna börjar fundera på om det är något som de missat. Kan ”värsting”-modeller indirekt erbjuda elevgrupper uppfattningar om hur de förväntas vara av skolan?

En del lärare säger att de arbetar ”lösningfokuserat”. Bl.a. har man på Skola A haft föreläsningar och läst litteratur om ett sådant arbetsätt (Måhlberg & Sjöblom, 2004). Lärare som vi pratat med säger att de fokuserar på det som fungerar och ignorerar beteenden och arbetsätt som inte fungerar. Det här sättet att förhålla sig till barn och ungdomar, som är i en problematisk skolsituation, kan säkerligen ibland vara nödvändigt och ha en positiv inverkan. Vi menar dock att det även finns anledning att fokusera på det som inte fungerar, åtminstone vid tillfällen då elever inte befinner sig i en krissituation - utan mäktar med det.

Edling (1995) säger att oförrätter behöver belysas, och att vi alla har ansvar i konfliktsituationer. Det är först då vi vågar lyfta fram att vi anser oss kränkta, som konflikter kan lösas. Edling för resonemang om ”kompissamtal” och menar att de är ett forum för att lära sig konfliktlösning. Modellen är tänkt att förebygga mobbning. I detta fall är det nödvändigt att fokusera på det som *inte fungerar* – att någon känner sig kränkt – för att i nästa steg eventuellt kunna se vilka lösningar som är möjliga att uppnå.

Också när orättvisor kan kopplas till en ojämlik samhällssituation, kan det vara nödvändigt att oförrätter först ges ett erkännande, innan

det är möjligt att fokusera på lösningar. Exempelvis menar Honneth (2003) att kommunikation och solidariska handlingar måste innehålla ett ömsesidigt erkännande. Enligt honom kan känslan av social tillhörighet i en gemensam livsform endast uppstå i den mån som: ”även påfrestningar, lidanden och uppgifter erfars som något gemensamt” (op.cit. s. 151). Med andra ord, är det nödvändigt att missförhållanden och upplevda oförrätter erhåller ett ”erkännande” innan kommunikationen kan fokusera på vad exempelvis läraren ser som en ”lösning”.

Ovan har vi i flera verksamhetssammanhang pekat på att det är nödvändigt att problem och möjligheter inventeras, innan skolor börjar använda modeller av olika slag. Ett ”lösningsfokuserat arbetssätt” tar i sämsta fall inte lärdom av det som ”inte fungerar”, och riskerar att missa kunskaper om i vilka sammanhang som det inte fungerar. I denna modell blir det svårt att synliggöra vad elever upplever som grundorsak till upplevda problem. ”Lösningarna” riskerar på så sätt att inte bli föremål för prövning. I pedagogiska sammanhang finns det risk för att ”lösningarna” inte är elevens, utan vad som är gångbart i den pedagogiska situationen. Dvs. att det är lärarens prövning av olika lösningar som avgör vad som blir den ”lösningsfokuserade” lösningen. Är det inte så, att modeller med lösningsfokuserade inriktningar, liksom andra pedagogiska modeller med forskningsanknytning, måste förstås med bakgrundsammanhang för att bli begripliga? Bör inte en pedagog som använder sig av ett ”lösningsfokuserat” arbetssätt ha en god kännedom om elevens situation i allmänhet och till skolsituationen i synnerhet? En kännedom om detta, förutsätter att pedagogen är bekant med vad som inte fungerar, vad som prövats tidigare och erfarenheter av det. Bör inte eleven också ha rätt och möjlighet att göra prövningar innan och under ”lösningsfokuseringens” gång?

I detta resonemang har vi pekat på att det finns problem med ”modeller” som redan inledningsvis har bestämda syften för vart/vad kommunikationen ska mynna ut i. Elever, föräldrar, och färdiga lösningar, kan lätt bli objekt i de modeller som skolorna använder. Således kan modellerna sägas stå för en problematisk objektiverande kunskaps- och människosyn i verksamheten.

”Det svåra är att få skolpersonalen att se att det här är ett förhållningssätt – färdiga program kan vara ett hinder för detta”, säger en av de lokala projektledarna (ovan). På skolan pågår utvecklingsarbeten som ”den goda skoldagen”. I det arbetet handlar mycket av resonemangen om samarbete i arbetslagen, med andra institutioner i kommunen, och med föräldrarna. Helhetsperspektiv på verksamheten och i synen på eleverna, är ett annat av de honnörsord som används. På den här skolan har de påbörjat förändringsarbeten som rör mer än hur arbetet med en metod ska gå till. Projektledaren har ambitionen att skolpersonalen ska förändra sina förhållningssätt. Av det vi har sett, verkar det finnas förändringsvilja på skolan. Det är dock omfattande och mångtydiga begrepp som används i skolans arbetsmaterial (ovan). Begrepp som den aktuella skolan måste reda ut och utveckla innehållet i, för att de ska kunna förändra bl.a. det som de benämner ”förhållningssätt”. De har påbörjat ett sådant definitionsarbete. Vi menar att inventeringar av lokala behov kan leda till kunskaper om behov av fördjupade eller nya inventerings- och definitionsarbeten. Dvs. till att skolan själv hamnar in i en kunskapsprocess kring sitt eget arbete och funktion. Det är dock frågan om vart det påbörjade arbetet kommer att ta vägen – när projektmedel och projektledning inte längre finns.

### 3.6 Samarbete mellan elevhälsan och pedagogisk verksamhet

Den fjärde hörnstenen handlar om att elevhälsan och den pedagogiska verksamheten behöver utveckla sitt samarbete. Förutom ovanstående fyra områden, anger Statens folkhälsoinstitut (Bergman, 2002) två ytterligare områden av stor betydelse: Det första gäller insatser mot skolk, som man menar är en ”larmsignal och en indikator på skolans hälsa” (s. 5). Det andra området är att kamrat- och elevstödande arbete bör vidareutvecklas. Enligt institutet måste skolorna ”lägga kraftigt ökad vikt vid att utveckla en socialt stödjande och motverka utslagning, mobbning och missbruk” (s. 5). En avgörande förutsättning för arbetet, säger de, är att man från skolledningarnas sida agerar målmedvetet och entydigt till stöd för förändringar inom skolan. Om detta resonemang stämmer, är det av yttersta vikt för projektarbetet vilken inställning de lokala skolledningarna har tagit till projektet. Det är således betydelsefullt att sätta de lokala skolornas (och de lokala projektledarnas) möjligheter till insatser, i relation till det stöd som rektor, övrig skolledning, kolleger samt elevhälsan har bidragit med.

Projektledningen har skett i skiftande lokala sammanhang. Det är därför inte fruktsamt att försöka göra en ensartad beskrivning för hur en framgångsrik projektledning inom projektet har sett ut. En projektledare som är lyckosam i ett sammanhang behöver nödvändigtvis inte vara det i ett annat. Det har dock, har vi sett, haft betydelse för projektets genomförande, hur den lokala projektledaren har kunnat manövrera projektarbetet i relation till rådande skolledningsstilar, elevhälsans- och arbetslagens förhållnings- och arbetssätt, intressen hos olika elev- och föräldragrupper, och andra kommunala intressen:



Projektledaren på Skola A och B menar exempelvis (ovan, 2.2) att den skolledarerfarenhet som hon besitter har varit betydelsefull för hennes möjligheter att agera. Vi uppfattar att förhållanden på Skola E gjort att det har varit nödvändigt för denna projektledare att hålla en ”lägre profil”. Som byggnad utstrålar skolan för oss som besökare att det finns hierarkier där som man förväntas ta hänsyn till. Att det finns starka föräldragrupper som hävdar sina intressen, kan exemplifieras med den brevväxling om skolans ”ANT”-arbete som (ovan) nämnts ha skett mellan en grupp föräldrar, skolledning och den lokala projektledaren. Det är med andra ord en äldre skola med traditioner, pampiga byggnader och kapitalstarka elev- och föräldragrupper. Projektledaren på Skola C verkar ha haft förtroende från både skolledar- och arbetslagshåll att leda projektet. Han beskrivs av dessa som en både kunnig och lyhörd person (ovan). De här ”förmågorna” har vi uppfattat att de skolledare och personal vi talat med, lyft fram som viktiga ingredienser i skolans kod. På Skola D har projektledningen delats och bytts ut under projektets gång. Turbulensen har påverkat genomförandet av projektet på skolan. En viss osäkerhet kan uppfattas utifrån den vidd på föreläsningar och projektansatser som startats på skolan. Exempelvis talas (ovan) om satsningar på olika föreläsningar likt ett smörgåsbord. Den här osäkerheten kan också förstås utifrån det nedslående skolinspektionsutlåtande som skolan fick för ett par år sedan. En viktig ansats som skolan tagit sedan dess, är att de har satsat på att utveckla arbetslagen. Den satsningen kan ha påverkat att man velat få med fler personer i projektets ledning. Det verkar som att projektet har haft en nytändande inverkan på skolan. Där liksom på övriga projektskolor har vi enbart mött positiva reaktioner till att skolan varit med i projektet. Där, som på samtliga undersökningsskolor, sägs att projektet har medverkat till en ”skolutveckling”.

När det gäller initiativ som syftat till att integrera elevhälsans arbete med den pedagogiska verksamheten, ser vi ännu inte att det hänt så mycket i praktiken. De representanter för elevhälsan som vi talat med har alla varit positiva till den ”förebyggande” inriktning som introducerats med projektet. Man anser sig ha sett att enskilda elever stärkt sin självkänsla genom att delta i Livskunskapsträning. Enligt en studievägledare och en skolsköterska har de börjat fundera på om övningar i Livskunskapen kunde användas i deras samtal med elevgrupper. Kunskapen sipprar sakta ut i övriga verksamheter. Oavsett om ”ANT”-inslag kommer att leva vidare eller ersättas av exempelvis Livskunskap, menar man att det här är verksamheter som kan komplettera varandra.

Skolorna har ett fungerande samarbete med de centrala stödverksamheter av olika slag som finns i stadsdelarna. Exempelvis har man på Skola D en tät kontakt med den sociala stödverksamheten i stadsdelen. Samarbetet med enhetens socialsekreterare och fältassistenter beskrivs som mycket givande av skolans personal. Vi uppfattade i våra samtal med enheten att de såg skolan som en viktig samarbetspartner. För att tala med ”Guldsitsens” termer, verkade det finnas underlag för att utveckla det som (ovan) benämns som en ”kollegialitet” mellan skola och sociala verksamheter i stadsdelen.

I den här undersökningen är det inarbetade kommunala skolor som funnits med. En intressant aspekt av drogpreventiv pedagogik som vi tyvärr inte har kunnat titta på men som får allt större betydelse i och med att antalet fristående skolor ökar, är hur friskoleverksamhet påverkar förutsättningarna för att en kollegialitet ska kunna utvecklas mellan privata enheter och kommunens verksamhet.

### 3.7 Några slutord

**Två huvudsakliga tyngdpunkter** finns i talet om prevention. Den första har fokus på förebyggande arbete: Prevention diskuteras övergripande och ses som resultat av ett förebyggande arbete med miljö, sociala förhållanden, folkhälsa osv. Det är inslag av exempelvis trivsel, upplevelse av delaktighet, ökad självkänedom osv. som anses ha denna förebyggande inverkan, även om det var drogproblematik som föranledde behovet av olika aktiviteter. Drogpreventionen kommer här i praktiken i ”andra hand” – som ett resultat av utökade insikter och upplevelser av möjligheter för förbättrade förhållanden. Detta åstadkoms genom förstärkta *skyddsfaktorer*.

I den andra ses drogprevention som en specifik verksamhet dvs. det handlar om vissa innehåll som knyts till specifika pedagogiska metoder och arbetssätt. Det kan ske på något olika sätt. Inslag av det som ovan benämns förebyggande kan också framhållas här. Exempelvis nämns vikten av att den specifika verksamheten präglas av trygghet, medverkan och delaktighet i kommunikationen om droger. Detta kan dock sägas vara kommunikationsmedel för drogpreventionen. Kärnan i undervisningen har ett innehåll som bygger på fakta, information och samtal om droger, dvs. fokus ligger på *riskfaktorer* vid droganvändning.

Som en avrundning på den utvärderingsdiskussion som här förts, menar vi att det finns belägg för att skolans tidigare ”ANT och drogfokus” genom ”hornstenarna” ersatts med ett mer allmänt fokus på skolan som dialog- och samarbetsskapande institution. Processen har alltså gått från det specifika mot det allmänna. Kommer information och specifika samtal om droger alltför mycket i skymundan med denna fokusändring, dvs. om ”skyddsfaktorer” betonas i skolans verksamhet?

Ett faktum som vi menar att skolorna inte får glömma bort i sina trivselansatser, är att det fortfarande finns riskfaktorer och att elev- och föräldragrupperna i skolan inte är homogena intressegrupper. Det innebär att det som kan anses vara en skyddsfaktor för vissa elever, samtidigt kan utgöra en riskfaktor för andra. Exempelvis menar vi att betygskonkurrens ur trivselsynpunkt kan upplevas både stärkande och/eller sänkande beroende på dess utfall. Det här är ett dilemma som skolor med heterogena grupper måste börja ta hänsyn till. Vi har valt att diskutera ojämlikheter i samhälle och skola med hjälp av Bourdieus kapitalbegrepp. Det är ett begrepp som skolorna skulle kunna använda sig av vid analyser av de problem och möjligheter som finns i deras olika socioekonomiska och sociokulturella sammanhang. Skolpersonal måste bli bättre på att undersöka, beskriva och redovisa vilka sammanhang de anser sig arbeta med. Hur ska det annars bli möjligt för föräldrar att kunna uppfatta, granska och ha synpunkter på skolans arbete? Hur kan skolorna annars engagera ”svagare” elev- och föräldragrupper i ett drogpreventivt arbete? Först då är förutsättningarna grundade där för ett drogpreventivt arbete av mer omvälvande art. Preventionen måste kopplas till en genomgripande skolutveckling av verksamheter, och inte inskränkas av tämligen begränsande modell- eller ämnesstrukturer. Ett par av skolorna har tagit några första steg. Av det skälet är det olyckligt om projektarbetet nu kommer att stanna av på dessa skolor.

Ett argument som framförts centralt är, att det saknas effektiva drogpreventionsmodeller avsedda för skolan. Därav kommer projektintresset för modeller som Livskunskap. En intressant reflektion av projektarbetet är, menar vi, att de lärare vi mött inte har gett uttryck för att det är brist på preventionsmodeller. När det gäller ”samtalsbaserade undervisningsmodeller” så är inte heller det något nytt feno-

men, åtminstone inte för dem som arbetat med dem sedan länge. En av projektledarna säger så här när det gäller det intresset för modeller, som är vanlig i diskussioner om preventionsarbete: "Lärare efterfrågar inte program med femminutersintervaller" (projektledare C). På Skola C har man arbetat med Livskunskap sedan fem år! Som vi ser det, är det inte mer av modellen som saknas. Denna skola har påbörjat ett förändringsarbete i vilket de bl.a. har börjat att ifrågasätta ett traditionellt ämnes- och modelltänkande. Att Livskunskapen hamnat på schemat, säger man, hänger samman med att den här typen av innehåll skulle få fotfäste. Dvs. inte bli kvar i den här formen för gott. Det är en verksamhetsutveckling av det slaget som nu borde få fortsatta medel, menar vi.

Ytterligare ett arbetsområde är angeläget. Samarbetsinsatser mellan skola och andra institutioner i stadsdelarna/kommunen har tagits några gånger tidigare och under senare år (se ovan, 1.2). Vi menar att den syn på samarbete mellan skola och exempelvis socialförvaltningen, som Guldsitsen diskuterar, skulle kunna vara en utgångspunkt för sådana insatser. Här bör man fortsätta att utveckla de ansatser som påbörjats i Trestadsprojektets undersökningsskolor. Tidigare erfarenheter används alltför sällan. De lokala projektledarna och deras skolor har nu en stabil erfarenhet och kunskap för att medverka i utvecklandet av samarbetsansatser i stadsdelen och kommunen i övrigt. En sådan ansats skulle kunna bli både verkningsfull och kostnadseffektiv. Projektledarna har redan en vana att prata om projektet med personalgrupper i andra verksamheter. De kunskaper, erfarenheter och kontakter som arbetats fram bör nu användas för en utvidgad implementering.



## Referenser

- Alvasdotter, A. (1999): *Skolungdomars drogvanor. Drogvanor i årskurs nio i Stockholm åren 1993, 1996 och 1998*. FoU-rapport 1999:14. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Andersson, B. & Stafström, M. (2003): *Projektplan för Trestadsprojektets kvalitativa undersökningsdel*. Stencil.
- Andersson, K. & Isaksson, A-K. (2004): *Livskunskap. En studie om förebyggande arbete i skolan*. Stockholm: Examensarbete 10p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde, IOL, LHS i Stockholm.
- Andreasson, S. (2002): *Den svenska supen i det nya Europa*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Arnman, G. & Torpner, U. (1990): *"Fem fallstudier"*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1985): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv Förlag.
- Beijer, U. & Lönnback, E. B. (1999): *Hur fungerar drogförebyggande ungdomsarbete? En utvärdering av Ungdomsprojektet – en del i Stockholms stads drog- och alkoholpolitiska strategi*. FoU-rapport 1999:15. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Bergman, L. (2002): *Förebyggandets konst*. Rapport nr: 2002:34. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Boddington, N., Perry, D., Clements, I., Wetton, N., McWhirter, J. (1999): A multi-level approach to community-focused training in drug education: part I working with parents, governors and school staff. *Health Education*. Bradford. Vol. 99. Iss. 6. pg 244-251.

- Butters, J. E. (2004): The impact of peers and social disapproval on high-risk cannabis use: gender differences and implications for drug education. *Drugs: Education, Prevention and Policy*. Vol. 11, No 5. pg 381-390.
- Bourdieu, P. (1991): *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1993): *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Daniulaityte, R. et. al 2004: Qualitative Epidemiologic Methods Can Improve Local Prevention Programming among Adolescents. *Journal of Alcohol and Drug Education*, sept. 2004, Vol. 48. No 2. 73-83, 11p
- Dusenbury, L., Falco, M. (1995): Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *The Journal of School Health*. Vol 65, Iss. 10; pg 420-429
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A. (1997): A review of the evaluation of 47 drug abuse prevention curricula available nationally. *The Journal of School Health*. Vol 67, Iss. 4; pg 127-133.
- Edling, L. (1995). *Kompissamtal - kommunikation istället för tystnad eller våld*. Arlöv: Ekelunds förlag AB.
- Gesser, B. , Bourdieu, P. (1991): *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Gonet, M. M. (1994): *Counselling the adolescent substance abuser: school-based intervention and prevention*. London: Sage.
- Gustavsson, E. (2004): *Nej. Om drogförebyggande arbetssätt i mindre undervisningsgrupp*. Stockholm: Examensarbete 10p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde, IOL, LHS i Stockholm.
- Hagström, U., Redemo, E. & Bergman, L. (1998): *Låter sig skyddsänglar organiseras? Hälsofrämjande strategier för ungdomar i utsatta bostadsområden*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.



- Honneth, A. (2003): *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Huxtable, M. & Blyth, E. (2002): *School social work worldwide*. Washinton, D. C.: NASW Press.
- Johansson, G. & Westberg, S. (2004): *Två skolor i samarbete med föräldrar? En jämförande studie i olika föräldrars upplevelser av mötet med skolan*. Stockholm: Examensarbete 10p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde, IOL, LHS i Stockholm.
- Johansson, K., Lohmann, M. & Saaristo-Löv, O. (2004): *Den goda lektionen, den goda skoldagen – det goda livet. En studie om drogpreventivt arbete i skolan*. Stockholm: Examensarbete 10p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde, IOL, LHS i Stockholm.
- Jones, M., Salmon, D., Orme, J. (2004): Young people's involvement in a substance misuse communications campaign. *Drugs: Education, Prevention and Policy*. Vol. 11, No 5. 391-405.
- Karlsson, M-L. & Kjellberg, Y. (2004): *Samverkan mellan ungdomsverksamheter, skola och föräldrar – ur ett drogförebyggande perspektiv*. Stockholm: Examensarbete 10p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde, IOL, LHS i Stockholm.
- Karlberg, M. & Sundell, K. (2004): *Skolk. Sund protest eller riskbetende?* FoU-rapport 2004:1. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Kimber, B. (2004): *Att främja barns utveckling*. Solna: Ekelunds förlag.
- Larsson, S., & Stafström, M. (2002): *Klass- och etnicitetsperspektiv*. (I Andreasson, S. 2002: *Den svenska supen i det nya Europa.*): Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Lind, J. (1984): *Alkohol och narkotika*, häfte nr. 3: Drogundervisningens innehåll; fakta, attityder – eller bådadera?

- Lorentzson, P. (2000): *Alkohol och narkotika*, häfte nr. 2: Skolornas ANT-undervisning domineras av riskinformation.
- Lgr 69: *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber AB.
- Lgr 80: *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber AB.
- Lpo 94: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Marklund, U. (1984): *Alkohol och narkotika*, häfte nr. 3: Svårt utvärdera undervisningsmetoderna; ger ökad kunskap minskat missbruk?
- Merriam, S. B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Måhlberg K. & Sjöblom, M. (2004): *Lösningssinriktad pedagogik*. Smedjebacken: Mareld.
- Ohlsson, B. (2001): *Drogförebyggande arbete. En handbok*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Ribom, L. (1993): *En analys från två håll*. Uppsala Universitet. Stockholm: Gotab.
- Regeringen (2000): *Proposition, 2000/01:20*
- Sennerfeldt, P. (1981): *Tobaken och vi*, nr. 3: "Inte bara tobak, alkohol och motion."; Skapa självförtroende och framtidstro, viktiga uppgifter för skolans hälsoarbete.
- Sivertun, U. (2002): *Utslagning eller demokratiskt samarbete i gymnasieskolan?* LHS, IOL/Forskning nr. 13.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999. Undervisning om tobak, alkohol och andra droger*. Rapport: Dnr 99:208. Stockholm: Liber förlag.
- Socialdepartementet (2001): *Propositionen; "Nationell handlingsplan för att förebygga alkoholskador."*
- Stothard, B. Romanova, O. (1999): Moscow materials: useful habits. *Drugs; Education, Prevention and Policy*. Vol. 6, Iss. 3.

- Sundell, K., Colbiörnson, M. & Ågren, G. (1998): *Rika barn krökar mest. Drogvanor bland elever i årskurs nio år 1993 och 1996*. FoU-rapport 1997:12. Stockholms stad: resursförvaltningen för skola och socialtjänst, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Sundell, K. (2001): *Stockholmsungdomars drog- och riskbeteenden. Resultat från fyra drogvaneinventeringar mellan 1993 och 2000*. FoU-rapport 2001:2. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Sundell, K. & Kraft, Y. (2002): *Femteklassares kunskap, attityd och erfarenhet av tobak, alkohol och andra droger*. FoU-rapport 2002:1. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Sundell, K. (2003): *Drog- och riskbeteenden hos Stockholmsungdomar. Resultat från 2002 års drogvaneinventering i grundskolans årskurs nio och gymnasiets år två*. FoU-rapport 2003:2. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemet og lovende tiltak i skolan: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis.
- Thorsen, T. & Andersson, T. (2000): *Upplysning och undervisning – begränsar det alkohol och narkotikaproblem?* Stockholm: Elanders Gotab.

## Informationsfoldrar och elektroniska referenser

Dialog för livet – om konsten att förebygga. (2005) Informationsfolder. Preventionscentrum Stockholm, Socialtjänstförvaltningen, Stockholm stad.

[www.Stockholm.se/usk](http://www.Stockholm.se/usk). Källa för statistik om Stockholms stadsdelar.

[www.can.se](http://www.can.se)

[www.mobilisera.nu](http://www.mobilisera.nu)

## Övrig litteratur

- Aguirre-Molina, M., & Gorman, D. M. (1996): Community-based approaches for the prevention of alcohol, tobacco, and other drug use. *Annual Review of Public Health*.
- Best, D. (2004): Adolescent psychological health problems and delinquency among volatile substance users in a school sample in South London. *Drugs: Education, Prevention and Policy*. Vol. 11, No 6. 473-482.
- Black, D. R., Tobler, N. S., & Sciacca, J. P. (1998): ... efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth. *Journal of School Health*.
- Botvin, G. J. (2000): Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual- ... *Addictive Behaviours*.
- Klepp, K., Halper, A., & Perry, C. (1986): The efficacy of peer leaders in drug abuse prevention. *Journal of School Health*.
- Martino-Mc Allister, J. M. (2004): PULSAR: A qualitative study of a substance abuse prevention program. *Journal of Drug Education*. Vol. 34. No 2. pg 89-103
- Wilson, R. (2003): *Drug abuse prevention: a school and community partnership*. Sudbury: Jones and Bartlett.

# Bilaga 1

## Utvärderingsfrågor i Trestadsprojektet

### Genomförande i tid och innehåll

Nedan följer exempel på frågor som belyser det fokus som funnits i utvärderingen under olika terminer (vår och höst), samt till de faser som ovan beskrivits. Frågorna anger riktningen på undersökningen innehållsmässigt, men också när de tidsmässigt har stått i fokus.

1. *Inledande processfokus: (vt04) Fas ett och två.*
  - a) Vilka drogpreventiva målsättningar har ni med projektet?
  - b) Motiv till att ni satsar på vissa modeller/metoder?
  - c) Hur hör målen och valet av vissa modeller/metoder samman?
  - d) Vilka är drivande/ledande i arbetet?
  - e) Har andra mål, modeller/metoder varit på tal?
  - f) Om/varför har dessa inte tagits upp för vidare arbete?
  - g) Hur ska er ansats följas upp/utvärderas? (processens utfall, se nedan 4).
  
2. *Implementering och sammanhang: (vt04) Fas två och tre.*
  - a) Har drogförebyggande projekt tidigare bedrivits på skolan (projektvana)?
  - b) Hur har ni tidigare arbetat med drogprevention?
  - c) Entusiasm eller projekttrötthet?
  - d) Vilka elev/föräldragrupper är med?
  - e) Vilka elev/föräldragrupper vill ni nå?
  - f) Hur är föräldrar/hem involverade?
  - g) Upplever ni att er ansats har stöd av stadsdelens förvaltning, politiker osv?
  - h) Beskriv: Miljön, bebyggelse, socioekonomiska och klasskulturella resurser, fritids- nöjes- och föreningsliv.
  
3. *Arbets- och förhållningssätt: (ht04, vt05) Fas tre och fyra.*
  - a) Vilken metodutveckling har skett på skolan?
  - b) Avvikelser från metodbeskrivningar?
  - c) Anpassningar och improvisationer lokalt?
  - d) Något av särskilt stor betydelse för metodgenomförandet?
  - e) Något problem eller motstånd vid genomförandet?
  - f) Vad vill ni uppnå?

4. *Utfall: (ht04, vt05) Fas fyra och fem*

- a) Det viktigaste resultatet?
- b) Blev det som ni trott, om inte?
- c) Andra utfall än de avsedda?
- d) Har förändrade/nya kommunikationsvägar/platser uppstått?
- e) Vad har varit betydelsefullt för resultatets genomförande?

## Bilaga 2

### Utvärderingsfrågor i Trestadsprojektet, 2005

- a) Beskriv skolans drogpreventiva projektmålsättningar – är de samma som vid projektets inledning?
- b) Hur hänger dessa målsättningar ihop med er beskrivning/uppfattning av områdets/skolans miljö, bebyggelse, socioekonomiska och klasskulturella resurser, fritids- nöjes- och föreningsliv eller annat?
- c) Uppfattas projektet på skolan med entusiasm eller projekttrötthet?
- d) Vilken metodutveckling har skett på skolan?
- e) Avvikelse från metodbeskrivningar?
- f) Vilka elev/föräldragrupper har ni fått med er?
- g) Vilka elev/föräldragrupper ville ni nå?
- h) Upplever ni att er ansats har stöd av stadsdelens förvaltning, politiker osv?
- i) Hur ser de – och ni - på det fortsatta arbetet med drogprevention?
- j) Hur följer skolan upp och utvärderar arbetet?

Utfall:

- k) Det viktigaste resultatet? Blev det som ni trodde, om inte?
- l) Har förändrade/nya kommunikationsvägar/platser uppstått?
- m) Vad har varit mest betydelsefullt för resultatets genomförande?
- n) Vilken betydelse har den lokala projektledaren, skolledningens eller andras insatser haft för resultatet?
- o) Nämn någon förutsättning som har en avgörande betydelse för att det lokala preventionsarbetet ska kunna utvecklas och fortleva?

Trestadprojektet är ett utvärderingsprojekt, utfört av Lärarhögskolan i Stockholm, med Stockholms stad (Precens) som ansvarig beställare.

Preventionsarbetet i projektet har varit inriktat på drogförebyggande pedagogiskt arbete på några stockholmsskolor. Inslag av exempelvis trivsel, delaktighet och ökad självkänedom anses av skolpersonal ha en förebyggande inverkan. Projektets medverkande skolor lyfter i sitt drogförebyggande arbete fram s.k. *skyddsfaktorer*, som att eleven trivs i skolan och har en bra relation med någon utanför familjen. Den tidigare "ANT"-undervisningen (Alkohol, Narkotika och Tobak) hade ett innehåll som byggde på fakta, information och samtal om droger, dvs. fokus låg på s.k. *riskfaktorer*. Skolorna har i projektet arbetat med ett allmännare samarbetsfokus. Man kan således i utredningen konstatera att den pedagogiska processen har ändrats från det specifika mot det allmänna.

Vi framhåller att det finns en risk för att information och samtal om droger kommer alltför mycket i skymundan med denna ändring. Riskfaktorer finns fortfarande och elev- och föräldragrupperna i skolan är inte alltid homogena med avseende på social status. Det som kan vara en skyddsfaktor för vissa elever kan samtidigt utgöra en riskfaktor för andra. Ojämligheter i samhälle och skola diskuteras med hjälp av Pierre Bourdieus kapitalbegrepp. Hans teori är användbar, menar vi, vid analyser och bearbetningar av de problem som finns i skolornas drogförebyggande verksamheter.

Rapporten finns att hämta i pdf-format på  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 91-89503-43-0

**Institutionen för individ, omvärld och lärande**  
**Lärarhögskolan i Stockholm**