



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for barnevern og sosialt arbeid

Familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, hvordan oppleves de for ferdighetstrenerne?

En kvalitativ studie om familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner

Marthe Solli-Bordewich

Masteroppgave i barnevern BVE 3940, mai 2024



Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en toårig master i barnevern på UIT, campus Harstad. Veien til målet har til tider vært langt, samtidig som den har gitt meg mye ny kunnskap, og interesse for forskning. Jeg vil rette en stor takk til mine informanter, uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Jeg vil også takke min familie for forståelse, støtte og kjærighet i denne prosessen. Mine studievenner, uten dere hadde lyset i enden av tunellen vært lengre unna. Sist, men ikke minst, min veileder, Turi Enoksen. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, tilgjengelighet og tålmodighet.

Harstad, 15.mai 2024

Marthe Solli-Bordewich

Sammendrag

NOU (23:24) gir anbefalinger om hvordan man skal jobbe med familier til barn som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Blant annet anbefaler den tett samarbeid med familien, hvor målet er å styrke familiens mulighet til å ivareta omsorgen for barnet. I tillegg anbefaler NOU 'en individuell tilnærming til hver familie, for å forstå familien sine ulike ressurser, behov og utfordringer. Dette tenker jeg familieferdighetsgrupper kan være med å bidra til.

Problemstillingen i studien er: *Hvordan opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?*

Jeg har deretter to underspørsmål:

- Hvordan mener ferdighetstrenerne at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte?
- Hvordan påvirker familieferdighetsgruppene sannsynligheten for tilbakeføring?

Formålet med studien er å undersøke hvordan ferdighetstrenerne opplever familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner. Jeg ønsker å finne ferdighetstrenerenes subjektive opplevelse av hvordan gruppene opplevdes for ungdommene og deres foresatte.

Metoden jeg brukte for å svare på problemstillingen min er kvalitativ, og jeg valgte case-studie med gjennomføring av halvstrukturerte intervju og innhenting av kontekstdata fra ulike omsorgsinstitusjoner i Norge. Studien avgrenses til å gjelde to omsorgsinstitusjoner i Bufetat som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen. Utvalget var tre miljøterapeuter som har vært ferdighetstrenerne i familieferdighetsgrupper på institusjonene. Funnene er analysert med tematisk analyse.

Funn fra undersøkelsen indikerer at informantene opplever familieferdighetsgruppene som positive for ungdom og foresatte. Ungdommer og foresatte opplevde en bedre forståelse for hverandre, bedre samarbeid og vektlegging på å ha en ikke-dømmende holdning ovenfor hverandre.

Funnene i denne studien vil kunne gi implikasjoner på praksis av gjennomføring av familieferdighetsgrupper, slik at flere institusjoner som jobber med Omsorgs- og

endringsmodellen kanskje starter opp med familieferdighetsgrupper. Det vil være interessant å forske videre på ungdommen og foresattes opplevelse av gruppene.

Nøkkelord: DBT, Omsorgs- og endringsmodellen, OEM, familieferdighetsgrupper, dialektikk, validering, mindfulness

Summary

The report NOU (23:24) provides recommendations on how to engage with families of children residing in child welfare institutions. It suggests close collaboration with the family to enhance their ability to care for the child, along with an individualized approach to understand the family's resources, needs, and challenges. Family skills groups are seen as a potential contributor to this effort.

The research problem addressed in this study is: *How do skills trainers experience family skills groups in care institutions, and what challenges and benefits do they identify?* This is further broken down into two sub-questions:

- How do skills trainers perceive the impact of family skills groups on the interaction between young people and parents?
- How do family skills groups affect the likelihood of reversion?

The study aims to explore skills trainers' experiences with family skills groups in care institutions, particularly focusing on their subjective perceptions of how the groups are perceived by young people and their parents.

The methodology employed is qualitative, utilizing a case study approach with semi-structured interviews and contextual data collection from two different care institutions in Norway. The study focuses on two care institutions within Bufetat that operate according to the care and change model. The sample consists of three environmental therapists who have served as skills trainers in family skills groups at these institutions. Analysis is conducted using Brown & Clarke's thematic analysis.

The findings indicate that informants view family skills groups positively for both youths and parents. Improved understanding between each other, cooperation, and a non-judgmental attitude are highlighted. The findings carry implications for practice, suggesting wider adoption of family skills groups in institutions following OEM. Future research on young people and their parents' experiences with these groups is warranted.

Keywords: DBT, Omsorgs- og endringsmodellen, OEM, Family skills Groups, dialectics, validation, mindfulness

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling.....	2
1.2	Oppbygging av studien.....	3
1.3	Avgrensninger	4
2	Teoretisk grunnlag.....	6
2.1	Foreldreveiledningsmodeller.....	6
2.2	Dialektisk atferdsterapi, DBT	6
2.2.1	Teoretisk forankret	7
2.2.2	Funksjoner for endringsarbeid og modaliteter i DBT	8
2.2.3	Ferdighetsgrupper med familier	9
2.3	Omsorgs- og endringsmodellen	10
2.3.1	Funksjoner for endringsarbeid og modaliteter i OEM	12
2.3.2	Ferdighetsgrupper i OEM.....	13
2.3.3	Biososial teori og transaksjonsmodellen	17
2.4	Familieterapi.....	19
2.5	Tilbakeføring.....	19
2.6	Motivasjon og forpliktelse	20
3	Metode.....	21
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring	21
3.2	Kvalitativ metode	22
3.3	Forskningsprosessen.....	23
3.3.1	Utvalg av informanter	23
3.3.2	Case-studie	25
3.3.3	Utarbeiding av intervjuguide.....	26

3.3.4	Gjennomføring av halvstrukturert intervju	26
3.3.5	Transkribering av intervjuene	27
3.4	Analyse av data	28
3.5	Datamaterialets kvalitet.....	33
3.5.1	Forforståelse	33
3.5.2	Validitet.....	34
3.5.3	Reliabilitet	35
3.5.4	Overførbarhet	36
3.6	Etiske vurderinger	37
4	Presentasjon av funn.....	39
4.1	Nytte av familieferdighetsgruppene	39
4.1.1	Opplevelse av nytte	39
4.1.2	Motivasjon/forpliktelse	41
4.1.3	Struktur.....	42
4.1.4	Skreddersydd.....	44
4.2	Utfordringer med familieferdighetsgruppene.....	45
4.2.1	Utfordringer med motivasjon/forpliktelse.....	45
4.2.2	Utfordringer med struktur	46
4.2.3	Motstand.....	48
4.3	Resultater/evaluering av familieferdighetsgruppene.....	50
4.3.1	Resultater/evaluering.....	50
4.3.2	Tilbakeføring.....	52
4.3.3	Forutsetninger for gjennomføring av familieferdighetsgrupper.....	54
4.4	Kontekstdata.....	55
5	Diskusjon.....	57
5.1	Opplevelse av familieferdighetsgrupper	57

5.2	Motivasjon og forpliktelse	60
5.3	Struktur.....	62
5.4	Resultater/Evaluering	66
6	Oppsummering/Avslutning	71
6.1	Forslag til videre forskning	74
7	Litteraturliste	76
	Vedlegg 1	1
	Vedlegg 2	2
	Vedlegg 3	6
	Vedlegg 4	8

Figurliste

<u>Figur 2-1</u>	<u>Funksjoner og modaliteter i DBT.....</u>	<u>8</u>
<u>Figur 2-2</u>	<u>OEM bygger på relasjoner og prinsipper</u>	<u>11</u>
<u>Figur 2-3</u>	<u>Funksjoner og modaliteter i OEM.....</u>	<u>12</u>
<u>Figur 2-4</u>	<u>Ferdighetsmoduler og problemer de skal redusere</u>	<u>13</u>
<u>Figur 2-5</u>	<u>Timeplan for gjennomgang av ferdighetsgrupper.....</u>	<u>15</u>
<u>Figur 3-1</u>	<u>Eksempel på fremstilling/analyse av empiri</u>	<u>31</u>

1 Innledning

Under mitt utdanningsforløp var jeg i praksis på en av Bufetat sine omsorgsinstitusjoner, og etter jeg var ferdig utdannet som barnevernspedagog i 2014 begynte jeg å jobbe der i 100% stilling. I løpet av årene jeg har jobbet på omsorgsinstitusjon har mye endret seg på bakgrunn av utredninger, forskning og liknende. Alt fra tilnærmingen til barnet og familiene, faglige anbefalinger og organisering av institusjonene er endret i løpet av disse årene.

I Norge er det Bufdir (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet) som har ansvar for områdene barnevern, barn, ungdom og oppvekst, familievern, adopsjon, ikke-diskriminering, likestilling og vold og overgrep i nære relasjoner. Bufdir er et statlig forvaltningsorgan som ligger under Barne- og familiedepartementet. Etter en lovendring i januar 2014 ble Bufdir fagorgan for hele barnevernet, både det kommunale og det statlige (Bufdir, u.å.).

Under Bufdir ligger Bufetat (Barne-, ungdoms- og familieetaten). Bufetat er organisert i fem regioner, og det er Bufetat som har ansvar for det statlige barne- og familievernet. Bufetat skal gi barn, unge og familier tiltak med riktig kvalitet. De tilbyr det kommunale barnevernet spesialiserte og differensierte barnevernsinstitusjoner, fosterhjem, spesialiserte hjelpetiltak i hjemmet og fosterhjem. I tillegg har Bufetat ansvar for godkjenning av private, kommunale og statlige barnevernsinstitusjoner (Bufdir, u.å.).

Den siste utredningen som er publisert er NOU 2023:24 «Med barnet hele vegen – Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit». NOU (Norges offentlige utredninger) er faglige utredninger som publiseres av arbeidsgrupper eller utvalg nedsatt av regjeringen og departementet bruker dem som grunnlag i politiske forslag som regjeringen overleverer stortinget. Noen sentrale punkter fra NOU 23:24 er at utvalget presenterte et helhetlig forslag til fremtidens institusjonsbarnevern. Barna skal få være i ro, ha tilgang til nødvendig helsehjelp, få oppleve normalitet, samt at barna skal få hjelp i egen kommune. I tillegg vektlegger NOU at helse- og justissektoren skal kunne ivareta sitt ansvar for barn med store og sammensatte behov (NOU 2023:24).

NOU (23:24) gir anbefalinger om hvordan man skal jobbe med familier til barn som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Blant annet anbefaler den tett samarbeid med familien, hvor målet er å styrke familiens mulighet til å ivareta omsorgen for barnet, samt individuell

tilnærming til hver familie, for å forstå familien sine ulike ressurser, behov og utfordringer. Dette tenker jeg familieferdighetsgrupper kan være med å bidra til.

På omsorgsinstitusjoner som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen (forkortet til OEM) gjennomføres det ukentlige ferdighetsgrupper på institusjonene, hvor ungdom får lære seg nye ferdigheter. Ferdighetsgruppene omhandler blant annet å lære seg mellommenneskelige ferdigheter, lære om mindfulness og hvordan regulere følelser. Kjernen i arbeidet med OEM handler om å gi omsorg, trygghet og tilbakemelding på at ungdom er gode nok i seg selv, og samtidig skal de få hjelp til å utvikle ferdigheter som kan bistå i å skape positive endringer i livene deres. OEM sitt overordnede mål er å skape et liv verdt å leve for hver enkelt ungdom (Faglig beskrivelse, 2019 s. 7).

Jeg har i flere år vært med å gjennomføre ferdighetsgrupper med ungdommer på Kvæfjord ungdomssenter. Den siste tiden har jeg også gjennomført ferdighetsgrupper med foresatte og ungdommer. Mitt inntrykk er at familieferdighetsgrupper hjelper familienes med å se hverandres perspektiv og forbedrer samspillet i familien.

Masteroppgaven min omhandler familieferdighetsgrupper på omsorgsinstitusjoner som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med forskningen min er å samle informasjon om hva som har vært nyttig og hva som har vært utfordrende med ferdighetsgrupper med familier. Jeg ønsker å finne ut hvordan ferdighetstrenerne opplever gruppene, se om det kan finnes en sammenheng mellom ferdighetsgrupper med familier og endringer i familiene sin dynamikk, samt om familieferdighetsgruppene øker sjansen for tilbakeføring til hjemmet.

Jeg har valgt dette temaet fordi ungdommer som er plassert på omsorgsinstitusjoner kan ha et vanskelig forhold til sine foresatte, de kan ofte boende lenge på institusjon og det kan ta lang tid å finne egnede fosterhjem. Ved å gjennomføre ferdighetsgrupper med familiene gis både ungdommene og de foresatte mulighetene til lære seg de samme ferdighetene og forhåpentligvis kunne fungere bedre sammen. Kanskje gjennomføring av familiegrupper kan bidra til at flere ungdommer får et bedre forhold til sine foresatte, og dermed øke sannsynligheten for en vellykket tilbakeføring. Jeg tenker derfor det vil være svært nyttig å

forske mer på ferdighetsgrupper som gjennomføres med familier, og å se på hvordan familieferdighetsgruppene kan bistå inn i et positivt familiearbeid. I tillegg er familieferdighetsgrupper lite belyst i forskning.

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?

Jeg har deretter to underspørsmål:

- Hvordan mener ferdighetstrenerne at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte?
- Hvordan påvirker familieferdighetsgruppene sannsynligheten for tilbakeføring?

1.2 Oppbygging av studien

Studiens oppbygging begynner med en introduksjon av studiens tema, etterfulgt av en presentasjon av studiens kapittel. Temaet for studien er ferdighetstrenerne sin opplevelse av familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen.

Den første delen av studien gir en innføring i formålet, konteksten og problemstillingen for studien. I den andre delen av studien presenteres det teoretiske grunnlaget for studien, med hovedvekt på DBT og OEM, familieterapi, motivasjon og forpliktelse, og tilbakeføring blir også presentert. I tillegg presenteres den eksisterende kunnskapen om temaet. I del tre presenteres studiens metode og begrunnelse for metodevalg. I del fire blir funnene presentert, og i del fem blir resultatene diskutert, sett opp mot problemstillingen og underspørsmålene, underbygget av forskningslitteratur og teori. I del seks vil funnene i studien bli oppsummert i forhold til problemstillingen, og om studien har svart på problemstillingen. I tillegg vil jeg komme med forslag om videre forskning.

1.3 Avgrensninger

Denne oppgavens tema er avgrenset til å handle om familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner i Bufetat som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen. Det foreligger lite forskning på temaet jeg har valgt å skrive om. Forskningen det er redegjort for i denne oppgaven omhandler dialektisk atferdsterapi, ferdighetsgrupper gjennomført med ungdom og ferdighetsgrupper gjennomført med kun foresatte. Det er gjennomført forskning på Omsorgs- og endringsmodellen, av Kristin Espenes, finansiert av RBUP. Denne forskningen tar ikke for seg temaet familieferdighetsgrupper.

Familieferdighetsgrupper er ferdighetsgrupper hvor ungdommer deltar sammen med sine foresatte. Jeg valgte å avgrense oppgaven til ferdighetsgrupper med ungdom, og ungdom sine foresatte. Bakgrunnen til dette er at det ikke er gjennomført forskning på temaet i omsorgsinstitusjoner tidligere, og fordi jeg ønsker å se på nytten og utfordringene familieferdighetsgrupper kan gi de foresatte. Jeg ønsker at oppgaven skal kunne gi kunnskap som kan bidra til at flere omsorgsinstitusjoner setter i gang med bruk av familieferdighetsgrupper, da jeg selv har sett at familieferdighetsgrupper kan være nyttige.

I OEM institusjoner gjennomføres det ikke familiegrupper med flere familier sammen, kun ferdighetsgrupper med en ungdom og dens foresatte. Jeg velger å bruke ordet foresatt istedenfor foreldre, da foresatte kan være biologisk mor, far eller begge. Det kan også være fosterforeldre, adopsjonsforeldre, eller besteforeldre.

Temaet i oppgaven er avgrenset til å handle om miljøpersonal som gjennomfører eller har gjennomført familieferdighetsgrupper på to institusjoner i Norge.

Jeg har valgt å bruke begrepet miljøpersonal i min oppgave, dette for å ikke skille på om den ansatte har sosialfaglig utdanning eller ikke. En miljøterapeut er en yrkesutøver innen helse- og sosialarbeid. En miljøterapeut har grunnutdanning fra høgskole som sosionom, barnevernspedagog, sykepleier eller vernepleier. Det er ingen offentlig godkjenningsordning for yrkesgruppen. (Braut, 2019).

En miljøarbeider er en som kan jobbe med mennesker i alle aldre og livssituasjoner. Arbeidsoppgavene varierer fra arbeidsplass til arbeidsplass, og det finnes ingen offisiell utdanning som gir tittelen miljøarbeider. Det vanligste er å ha fagbrev i for eksempel barne- og ungdomsarbeiderfaget (utdanning.no, u.å.).

Bakgrunnen for valgene med avgrensninger er tatt med hensyn til konfidensialitet og anonymitet av informantene, da det ikke er så mange omsorgsinstitusjoner som gjennomfører ferdighetsgrupper med familier i Bufetat (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 21). Jeg har valgt å bruke uttrykket ungdom gjennomgående i oppgaven, dette fordi manualene i DBT er laget for adolescents, altså ungdommer (Rathus & Miller, 2015).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode, og kvalitativt forskningsintervju. Dette fordi jeg ønsker å få frem opplevelser til miljøpersonalet som gjennomfører familieferdighetsgrupper, og det kan ikke måles eller tallfestes.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet skal jeg se på hvilken teori som kan belyse mitt forskningsspørsmål. Jeg ønsker å gjøre rede for hva Omsorgs- og endringsmodellen er gjennom «Faglig beskrivelse». Da må jeg først tilbake til starten og DBT, Dialectical Behavior Therapy, en modell laget av Marsha Linehan. Deretter må jeg se på DBT ferdighetsmanualen for ungdom skrevet av Rathus og Miller. Jeg vil også komme innom familierapi, tilbakeføring, motivasjon og forpliktelse, samt andre foreldreveilednings modeller. Jeg har valgt å redegjøre for forskning tilknyttet temaene underveis i dette kapittelet.

2.1 Foreldreveiledningsmodeller

Det finnes mange modeller for foreldreveiledning i Norge som gjennomfører foreldregrupper. De utrolige årene (DUÅ) er en foreldreveiledningsmodell som gjennomfører ferdighetsgrupper med foreldre. Det samme har PMTO-foreldregrupper (tidligere kalt TIBIR) og COS-P (Circle of security- Parenting) (ungsinn, u.å.). Likhetene mellom disse foreldregruppene og familieferdighetsgruppene i OEM er at de strekker seg over flere uker med ulike tema for hver uke. I tillegg har foreldrene oppgaver de skal gjennomføre mellom gruppene, samt at målet for gruppen er å redusere problematferd hos ungdommen. Det finnes også flere ulikheter. I familieferdighetsgrupper deltar foresatte og ungdommen sammen, mens i foreldregruppene som beskrevet ovenfor er det i de fleste tilfeller foreldrene som deltar. I tillegg sier OEM at det ikke nødvendigvis bare er ungdommen som må endre seg, også de foresatte må lære seg og jobbe med ferdighetene. Det er derfor jeg har valgt å skrive om familieferdighetsgrupper i OEM, og jeg vil derfor ikke skrive mer om de andre foreldreveiledningsmodellene videre i oppgaven.

2.2 Dialektisk atferdsterapi, DBT

DBT, eller dialektisk atferdsterapi, begynte som et tillegg til standard atferdsterapi fra 1970, for å behandle suicidale mennesker (Linehan, 1987; Miller, Rathus & Linehan, 2017, s. 38). Marsha M. Linehan utviklet modellen i 1993 for å gi virkningsfull hjelp til mennesker med diagnosen emosjonell ustabil personlighetsforstyrrelse (EUP) og/eller mennesker med vedvarende selvmordstanker (Presteng, 2020 s. 202). Gruppen med pasienter kjennetegnes

med impulsiv atferd, og svingende, sterke, negative følelser som virker ukontrollerte og er vanskelig å regulere. Pasientene har vansker med å opprettholde sosiale relasjoner, noe som de lett kan føle seg avvist. De har ofte en sort/hvit forståelse av seg selv og andre, de ser få nyanser av situasjoner som oppstår og kjennetegnes også med selvskading og selvmordsforsøk (Presteng, 2020 s. 214).

DBT er en prinsippstyrt, delvis manual-basert metode. Metoden gir retningslinjer og redskaper til behandlere i møte med pasienter som har selvskadingsproblematikk, selvmordsforsøk og ulike utfordringer med å regulere følelser. I DBT finnes det flere grunnleggende antakelser, som at mennesker med EUP mangler ferdigheter på ulike nivåer, blant annet i å regulere følelser, mellommenneskelige relasjoner, atferd, samt å tolerere eller holde ut emosjonell smerte. I tillegg sier antakelsene i DBT at mennesker med EUP ikke klarer å ta i bruk de ferdighetene de faktisk har (Mehlum & Tørmoen, 2014).

Forskning viser at DBT har god effekt på ungdom som sliter med å regulere følelsene sine (Mehlum et.al, 2014; Kothgassner et.al., 2021; Espenes & Tørmoen, 2023, s.55). Jill H. Rathus og Alec L. Miller (2015) har i senere tid utviklet en tilpasning av modellen til ungdom.

2.2.1 Teoretisk forankret

DBT er teoretisk forankret i læringsteori, dialektisk filosofi, zen buddhistisk filosofi og kognitiv teori. I læringsteori må vi se på læringspsykologi. Læringspsykologien forteller oss at læring er en relativt varig endring i atferd og opplevelse, og kommer som følge av tidligere erfaringer. Mennesker har evner til å fortolke og å lære på mer konstruktive måter, samt å handle på bedre måter enn tidligere. (Faglig beskrivelse, 2019 s. 12).

Den dialektiske filosofien forteller oss at utvikling skjer når to synspunkter, som tilsynelatende er motstridende, møter hverandre. Man kan finne en motsats til et hvert standpunkt, og man kan tenke at enten det ene eller det andre er sant, men de fleste motsetninger kan være sanne samtidig. I tillegg sier dialektiske perspektiver at virkeligheten ikke er statisk, men i bevegelse og endring hele tiden (Faglig beskrivelse, 2019 s. 13).

Zen buddhistisk filosofi lærer oss om oppmerksomt nærvær, som vi kaller mindfulness. Mindfulness omhandler å være til stede her og nå, ha en ikke-dømmende holdning og observere og beskrive det som skjer (Faglig beskrivelse, 2019 s. 14).

2.2.2 Funksjoner for endringsarbeid og modaliteter i DBT

Det er fem funksjoner i endringsarbeidet i standard DBT. Hver funksjon har en tilhørende modalitet, som forklares senere i kapittelet. De fem funksjonene er å forbedre motivasjon til endring, forbedre ferdigheter, sikre at ferdigheter generaliseres, strukturere miljøet for å støtte terapeut og klient og å forbedre terapeuters motivasjon og evne til å hjelpe (Miller, Rathus & Linehan, 2017 s. 73).

Funksjon	Modalitet
Forbedre motivasjon til endring	Individuell terapi
Forbedre ferdigheter	Ferdighetsgrupper
Sikre generalisering av ferdigheter	Telefon konsultasjon
Strukturere miljøet for å støtte terapeut og klient	Konsultasjon med familie
Forbedre terapeuters motivasjon og evne til å hjelpe	I institusjonsmiljøet og alle arenaer ungdommen oppholder seg

Figur 2-1 Funksjoner og modaliteter i DBT

Modaliteter refererer til komponentene i behandlingen som til sammen blir DBT. Den første modaliteten er individuell terapi. Individuell terapi gjennomføres ukentlig sammen med pasient og terapeut. Samtalen varer i ca. en time. Den andre modaliteten er ferdighetsgrupper. Alle pasienter må delta i ferdighetsgrupper under terapi. Ferdighetsgruppen gjennomføres hver uke i ca. 2 timer. I den første timen gjennomgås hjemmeoppgaven fra forrige uke, og i den andre timen læres ny ferdighet (Linehan, 1993 s. 103). Ferdighetsgrupper vil jeg beskrive nærmere i kapittel 2.2.2, hvor jeg vil beskrive innholdet i ferdighetsgruppene.

Den tredje modaliteten er telefon konsultasjon. Pasienten kan ringe sin terapeut imellom de individuelle timene for å få veiledning i vanskelige situasjoner. Dette på bakgrunn av at mange pasienter med EUP og suicidale tanker har vanskeligheter med å be om hjelp, og ved å ringe terapeuten sin kan de få hjelp til å generalisere ferdighetene i hverdagslivet (Linehan, 1993 s. 104).

Den siste modaliteten i DBT er konsultasjonsteam. Alle terapeuter som gjennomfører behandling med pasienter, deltar også i konsultasjonsteam. Konsultasjonsteamene er en time hver uke. Bakgrunnen for konsultasjonsteam er at å jobbe med EUP pasienter er svært

krevende og stressende for terapeutene. Mange pasienter blir utbrente av å jobbe med denne gruppen pasienter (Linehan, 1993 s. 105). Å øke terapeuten sin motivasjon og evne til å benytte DBT er den primære funksjonen til konsultasjonsteam. Man kan si at konsultasjonsteam er samfunn av terapeuter som behandler et samfunn av ungdommer. Deltakerne i konsultasjonsteamet skal være lojale med prinsippene i DBT, samt bidra til å maksimere terapeutenes motivasjon for å gi terapi (Miller, Rathus & Linehan, 2017 s. 74). Å gi konsultasjon til miljøpersonalet er et element som ikke finnes i en del andre familieveiledningsmodeller. Jeg mener konsultasjonsteam kan være en styrke, da det forplikter miljøpersonalet til å være tro mot modellen, samt at miljøpersonalet opplever at de er flere som står sammen for å hjelpe ungdommene.

2.2.3 Ferdighetsgrupper med familier

Utførelsen av ferdighetsgrupper med ungdom i DBT og OEM er såpass like at jeg har valgt å skrive om ferdighetsgrupper under kapittel 2.3.2; ferdighetsgrupper i OEM.

I OEM er det ikke beskrevet hvordan man utfører ferdighetsgrupper med familier. Rathus & Miller (2015 s. 13) beskriver at de anbefaler multi-familie grupper (flere familier deltar sammen) når det er mulig. I disse gruppene vil foresatte lære seg ferdigheter side om side ved barna sine, og dette formatet på gruppen vil gi et forum som kan forbedre samhandling og øke nærhet mellom foresatte og barna deres.

Å ha flere familier i samme rom kan gi familiene et støttende nettverk som gir motivasjon og håp, og har en tendens til å utvide gruppemedlemmenes repertoar for ferdighetsbruk. For eksempel ved gjennomgang av hjemmeoppgave, så eksponeres hvert gruppemedlem for 10 andre eksempler på bruk av en ferdighet. Dette kan gi medlemmene en mer grundig forståelse av bruk av ferdigheten. Familiegruppene gir også mulighet for tilbakemeldinger og praktisk ferdighetstrening på tvers av familiene. Et eksempel er at en ungdom praktiserer en ferdighet med en annen ungdom sine foreldre, eller en forelder som gir innspill til en annen forelder sin ungdom. Ved å gjøre dette klarer både foresatte og ungdommer å bedre regulere følelsene sine, og dermed være mer mottakelig for læring. I tillegg rapporterer både foresatte og ungdommer at de opplever seg validerte når de hører at andre også opplever liknende situasjoner, spesielt etter en lang periode der de nok har opplevd å føle seg alene (Rathus & Miller, 2015).

«Dialektisk atferdsterapi for barn: En pilotstudie av ferdighetstreningssgrupper for foreldre» er en studie gjennomført av Marit Coldevin et.al. (2024). Studien sitt mål var å innhente kunnskap om behandlingsutfall etter foreldreferdighetstreningssgrupper i DBT-C (dialektisk atferdsterapi- barn). Deltakere var foreldre og barn, som strevde med alvorlig emosjonell dysregulering. Studien er konsentrert til modulen som omhandler ferdighetstreningssgrupper for foreldre. Resultatene viser en reduksjon i barnas grad av vansker, samt at foreldrene rapporterte en opplevd nytteverdi for samspeilet i familien. Det antyder at ferdighetstreningene kunne bidra til symptomlette hos barna, samt at foreldrene opplevde forelderrollen som mer håndterbar og mindre problematisk (Coldevin, 2024).

Resultatene antyder også symptomlette hos barna, selv om de selv ikke hadde mottatt behandling, noe som kan indikere at ferdighetstrening for foreldre alene kan bidra til endring hos barna. I evalueringen kom det frem at validering (en ferdighet under modulen: finne mellomtingen) var den ferdigheten som opplevdes som mest virksom (Coldevin, 2024).

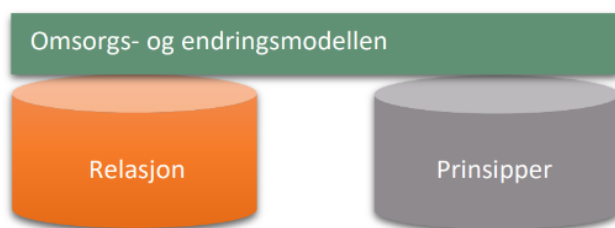
Dette var en studie gjennomført på barn. Goldstein et. al. gjennomførte i 2007 en studie som hadde søkelys på å beskrive en tilpasset versjon av dialektisk atferdsterapi for ungdom med bipolar lidelse. Studien foregikk over 1 år og hadde hovedvekt på individuelle ferdighetsgrupper med familier, som en av to modaliteter. Studien sine deltakere var 10 ungdommer mellom 14 og 18 år, og resultatet ga oss informasjon om at 9 av 10 fullførte behandlingen, det var 90% oppmøte på oppsatte mter, og høye tall på fornøydhet med behandlingen. Resultatene gav også signifikant endring fra pre til post målinger, og viste stor reduksjon i suicid atferd, selvskadning, emosjonell dysregulering og depressive symptomer (Goldstein et.al., 2007).

2.3 Omsorgs- og endringsmodellen

Bufetat, region nord har i lang tid jobbet med å utvikle og etablere en fagmodell for omsorgsinstitusjonene som ivaretar behovene til hver enkelt ungdom og familien deres. Målet har vært å innlemme familie- og nettverksarbeid, redusere ungdommens oppholdstid på institusjonen, samt å øke forsvarlig-, faglig- og økonomisk kvalitet på institusjonene (Faglig beskrivelse, 2019 s. 3).

Region nord innledet et samarbeid med University of Washington og RBUP Øst/Sør og utviklet sammen med dem Omsorgs- og endringsmodellen. Omsorgs- og endringsmodellen bygger på DBT, men er tilpasset til de juridiske- og kulturelle forhold for institusjonsdrift i Norge. Det er fra integrated treatment model, ITM, som er utviklet ved University of Washington og Juvenile Rehabilitation Administration i Washington State, tilpasningene til institusjonsdrift er hentet fra (Faglig beskrivelse, 2019 s. 10).

OEM er en delvis manualbasert og prinsippstyrt modell. Modellen har i tillegg flere tilnærminger for endring, som hjelper terapeuten til å være bedre rustet i møte med ulike ungdommer. Man kan si at OEM står på to likeverdige pilarer, hvor god relasjon står på den ene siden og prinsipper som er med på å bidra til sunn endring og utvikling står på den andre siden. På bildet under vises dette. Med prinsipper menes dialektikken mellom endring og aksept (Faglig beskrivelse, 2019 s. 8).



Figur 2-2 OEM bygger på relasjoner og prinsipper

Kjernen i arbeidet handler om å gi trygghet, omsorg og tilbakemelding om at ungdom er gode nok i seg selv, noe også navnet beskriver. Samtidig skal ungdommene få hjelp til å utvikle ferdigheter som kan bistå i å skape positive endringer i livene deres. Institusjonene tilpasser modellen etter hver enkelt ungdom, da ungdommene har ulike behov og utfordringer. OEM tar også høyde for at ungdommene er forskjellige, har ulik bakgrunn, ulike familieband og det varierer hvor de skal etter endt institusjonsopphold. OEM sitt overordnede mål vil uansett være å skape et liv verdt å leve for hver enkelt ungdom (Faglig beskrivelse, 2019 s. 7).

Det er flere vesentlige forskjeller på OEM og DBT. Den viktigste er at i DBT kommer pasienter til poliklinisk behandling frivillig, mens i OEM er det blant annet kommunal barneverntjeneste som har bestemt at ungdom skal flytte til en institusjon hvor de vil få OEM som en del av tilbudet. I DBT er det den individuelle terapeuten som jobber med endringsarbeid med ungdommene, mens i OEM er det institusjonsmiljøet sitt ansvar. I tillegg

vil modalitetene være noe ulike, da ungdommen kan søke hjelp fra miljøpersonalet gjennom hele døgnet på institusjonen de bor på (Faglig beskrivelse, 2019 s. 10) Vi skal se nærmere på modalitetene i neste kapittel.

Kristin Espenes startet i 2018 et PhD-prosjekt, finansiert av RBUP. Prosjektet var: Implementering av evidensbasert behandling for bedre psykisk helse i barneverninstitusjoner: Omsorgs- og endringsmodellen. Målet med forskningen var å undersøke gjennomførbarheten og aksepten av en ny modell for omsorg og endring i barneverninstitusjoner. Studien viste lovende resultater som indikerte at tilnærmingen kunne være passende for en institusjonssetting, med vurderinger fra ungdommer, omsorgsgivere og institusjonsansatte som støttet dette. Den identifiserer også utfordringer og forbedringspunkter for videre utvikling og formidling av evidensbaserte intervensjoner i institusjonsmiljøer, og avslutter med å si at det er nødvendig med mer forskning på temaet (Espenes et.al. 2022 s. 20).

2.3.1 Funksjoner for endringsarbeid og modaliteter i OEM

Funksjonene for endringsarbeid er noe ulikt fra DBT til OEM, siden funksjonene er tilpasset miljøterapeutisk arbeid i institusjoner. De fem funksjonene og modalitetene som hører til er:

Funksjon	Modalitet
Motivere og forplikte ungdommer og familier til å lære nye ferdigheter	Ukentlige individuelle samtaler
Motivere og forplikte personalet til å støtte ungdommer og familier	Ukentlige konsultasjonsteam (terapi for terapeuten)
Strukturere miljøet slik at læring kan skje	I institusjonsmiljøet
Lære nye ferdigheter	Ukentlige ferdighetsgrupper
Generalisere ferdigheter	I institusjonsmiljøet og alle arenaer ungdommen oppholder seg

Figur 2-3 Funksjoner og modaliteter i OEM

Flere av modalitetene vil overlappe hverandre i arbeidet med ungdom da for eksempel å lære og å generalisere nye ferdigheter ofte skjer i individuelle samtaler. Det er også viktig å jobbe med alle de fem funksjonene for å klare å fylle målene i behandlingen til ungdommen (Presteng, 2020 s. 205).

Modaliteten telefonkonsultasjon er byttet ut med miljøterapi i institusjonsmiljøet, hvor fokuset er læring, forsterking og generalisering av ferdigheter i miljøet (Espenes & Tørmoen, 2023).

2.3.2 Ferdighetsgrupper i OEM

I OEM er som nevnt en av modalitetene å lære seg nye ferdigheter. Ferdighetene læres i ukentlige ferdighetsgrupper, med en fastsatt struktur. Gruppene består av ungdommer på institusjonen, og ledes av to ferdighetstrenerne, som er ansatte på institusjonene. Målet for ferdighetsgruppene er at ungdom skal få opplæring i konkrete ferdigheter, og som skal trenes på i institusjonsmiljøet som en del av eget endringsarbeid. Ferdighetene løftes også inn i den individuelle samtalen, og det individuelle arbeidet med ungdommen. Ferdighetsgruppene er delt inn i ulike ferdighetsmoduler; Mindfulness, å holde ut, følelsesregulering, mellommenneskelige relasjoner og å finne mellomtingen (Presteng, 2020 s. 214).

Å finne mellomtingen er spesielt utviklet for ungdommer og familiene deres (Miller et.al., 2007 i Rathus & Miller, 2015 s. 14).

De fem ulike modulene korresponderer direkte med de fem hovedproblemene ungdom har når det kommer til dysregulering av følelser (Rathus & Miller, 2015 s. 3). Se figur 4.

Problemer som skal reduseres	Ferdigheter som skal økes
Redusert fokus og oppmerksomhet, og forvirring om hva du selv vil eller føler	Mindfulness-ferdigheter
Impulsivitet, handle uten å tenke på konsekvenser. Unngå, eller flykte fra følelser	Hold ut ferdigheter
Foreldre/ungdomskonflikter. Sort-hvit tanker, handlinger og følelser. Ha vansker med å løse konflikter og å ikke kunne endre seg	Finne mellomtingen ferdigheter
Ustabile følelser og tanker. Intense og raske endringer i humør uten å ha kontroll. Konstant vonde følelser	Regulere følelser ferdigheter
Sosiale utfordringer. Vansker med å holde på gode relasjoner, vansker med å beholde selvrespekten, føle seg ensom	Mellommenneskelige ferdigheter

Figur 2-4 Ferdighetsmoduler og problemer de skal redusere

Det å lære seg nye ferdigheter i grupper kan være vanskelig og utfordrende for ungdommene. Det er viktig at ferdighetstrenerne er motiverende og engasjerende, og gir av seg selv i ferdighetsgruppene, slik at ungdommene føler seg inkludert og trygg. Av ulike årsaker kan det være ungdommer som ikke deltar i ferdighetsgrupper. Det er viktig at disse ungdommene får opplæring i ferdigheter individuelt, med en målsetting om at de etter hvert skal inn i ferdighetsgruppen sammen med de andre ungdommene (Presteng, 2020 s. 215).

For å lære nye ferdigheter må ungdommen først, gjennom ferdighetsgruppe, få informasjon om hvorfor det er viktig å lære akkurat denne ferdigheten, samt få informasjon om innholdet i ferdigheten. Gjennom rollespill og demonstrasjoner får ungdommene se hvordan ferdigheten praktiseres, for så å øve på dette selv. Etter ferdighetsgruppen må ungdommen øve på ferdigheten i situasjoner som er hensiktsmessig for dem, for eksempel i institusjonsmiljøet, på skolen eller når de gjennomfører aktiviteter. Samtidig jobbes det i individuelle samtaler med å sikre at ungdommene har forstått hensikten med ferdigheten, og hva de selv kan oppnå med å lære seg den spesifikke ferdigheten (Presteng, 2020 s. 216).

Når ungdommene skal øve på ferdighetene er det viktig at de får gjøre dette i et miljø med fravær av triggere og lavt stressnivå, og når ungdommene tar i bruk nye ferdigheter må miljøpersonalet legge merke til og gjenkjenne ferdighetsbruken. Når ungdommene blir forsterket på bruk av ferdigheter er det større sannsynlighet for at handlingen gjentas. Det er også viktig at miljøpersonalet på institusjonen kan ferdighetene, og demonstrerer dem i institusjonsmiljøet, slik at ungdommene kan gjenkjenne ferdighetsbruk hos andre (Presteng, 2020 s. 216).

Det tar 24 uker å gjennomgå alle ferdighetene (Rathus & Miller, 2015 s. 14). Figuren nedenfor viser hvordan de 24 ukene ser ut i OEM:

Uker	Ferdighetsmodul
2 uker	Orientering til ferdighetsgruppe og Mindfulness
5 uker	Å holde ut
1 uke	Mindfulness
3 uker	Å finne mellomtingen
1 uke	Mindfulness
6 uker	Regulere følelser
1 uke	Mindfulness
5 uker	Mellommenneskelige ferdigheter
24 uker	Ferdig med en syklus gjennom alle ferdighetene

Figur 2-5 Timeplan for gjennomgang av ferdighetsgrupper

For å få en full oversikt over ferdighetene i de ulike modulene se vedlegg 1.

Ferdighetsgruppene varer i 2 timer. Første time starter med mindfulness-øvelse, før forrige ukes ferdighetsgruppe gjennomgås. Deretter gjennomgås hjemmeoppgaven fra forrige uke, før gruppen har pause i 10 minutter. I andre time presenteres denne ukens ferdighet, og deltakerne får deretter utdelt hjemmeoppgave til neste uke (Rathus & Miller, 2015 s. 29).

«Dialektisk atferdsterapi for ungdom i Norge: Teori, metode og erfaringer fra et behandlingstilbud» er en norsk studie gjennomført av Anne T. Brager-Larsen, Solveig Magnussen og Ingebjørn Hestetun i 2007. Studien handler om ungdom som har fått tilbud om ferdighetstrening i grupper. Resultatet viste at ungdommene satt igjen med positive erfaringer fra ferdighetsgruppene. Det var også rapportert en nedgang i suicidalatferd tre måneder etter behandling, samt at de fleste av ungdommene at de ikke hadde skadet seg selv siden de startet i ferdighetsgruppe. I tillegg rapporterte ungdommene å ha fått bedre kontroll over egne impulser og hadde lært seg strategier for å håndtere det som ble vanskelig for dem (Brager-Larsen et.al. 2007).

2.3.2.1 Familieferdighetsgrupper

Når man gjennomfører familieferdighetsgrupper er det en modul som er spesielt laget til grupper med familier og ungdommer sammen. Det er «å finne mellomtingen». Modulen tar for seg flere utfordringer som oppstår hyppig i denne populasjonen, og inkluderer polariserte, ikke-dialektiske tanker og atferdsmønstre som familier med ungdommer med følelsesmessige

dysregulerte ungdommer opplever. Modulen lærer ungdommer og foresatte et dialektisk syn på at motsetninger kan begge være sanne, samt at det er mer enn en måte å se på en situasjon og løse et problem på. Dette perspektivet lar ungdom og foresatte arbeide med å endre smertefulle og vanskelige tanker, følelser og situasjoner mens de samtidig aksepterer dem selv, andre og situasjoner som de er i øyeblikket (Rathus & Miller, 2015 s. 156).

Dialektikken lærer oss flere viktige punkter:

- Det er alltid mer enn en måte å se på en situasjon på, og mer enn en måte å løse et problem på.
- Hver person har unike kvaliteter og ulike mennesker har forskjellige synspunkter.
- Endringer er den eneste konstanten.
- To ting som ser ut som motsetninger kan begge være sanne.
- Respektere sannheten på begge sider av en konflikt.

Mennesker som sitter fast i at en situasjon kun kan sees på en måte vil merke at konfliktnivået i familien øker. Ved å benytte en dialektisk tilnærming kan man hjelpe en fastlåst situasjon med å se på nåværende synspunkt og et motsatt synspunkt, som igjen fører til en syntese av begge synspunktene, og endring kan skje (Rathus & Miller, 2015 s. 159).

Validering er en måte å håndtere forskjellige perspektiv på. Definisjonen av validering er: «Validering kommuniserer til en annen person at hans eller hennes følelser, tanker og handlinger gir mening og en forståelig for dem i den spesifikke situasjonen» (Rathus & Miller, 2015 s. 171).

Man kan vise forståelse for hvordan et annet menneske kan se en situasjon, samtidig som vi ikke er enige i situasjonen. Det handler om å se etter kjernen av sannhet i den andre sitt perspektiv. Validering senker den emosjonelle intensiteten hos den vi samhandler med, og øker sjansen for at vedkommende vil bli i samtalen, samtidig er validering med på å styrke forholdet mellom mennesker. Det er viktig å huske på å kun validere det som er valid, man kan validere en følelse uten å validere en handling. Et eksempel er en ungdom som er irritert for å ha fått en dårlig karakter på en prøve som ungdommen ikke har lest til. Den foresatte kan validere følelsen av irritasjon, samtidig som man ikke validerer handlingen som førte til en dårlig karakter, som var å ikke lese til prøven. Validering betyr heller ikke at man er enig

eller liker det den andre gjør, sier eller føler, men at man forstår hvor det kommer fra (Rathus & Miller, 2015 s. 171).

Noen av stegene i validering er å aktivt lytte, være fokusert og være mindfull på egen verbale og nonverbale kommunikasjon. Dette fører meg til modulen «mindfulness» som er viktig å lære i familieferdighetsgruppene. Mindfulness ferdighetene lærer ungdommene å øke en ikke-dømmende bevissthet, og forbedre oppmerksomhetskontrollen. Ungdommene lærer å redusere egen lidelse, og øke kapasiteten til nytelse ved å lære å delta fullt og helt i øyeblikket. Mindfulness ferdighetene beskrives som kjernen i ferdighetssettet, da man trenger ferdigheten for å kunne benytte seg av de andre ferdighetene (Rathus & Miller, 2015 s. 99). Mindfulness handler om å være til stede «her og nå», å delta fullt ut i det du gjør, og styrke evnen til oppmerksomhet, økt tilstedeværelse og kontroll. Når du øver på mindfulness er det en bevisst prosess hvor du fokuserer sinnet ved å øve på å observere, beskrive og delta ved å være ikke-dømmende. Det innebærer å observere det som faktisk er, slik det er, uten å fortolke. Et eksempel er å si: «Han ville ikke høre hva jeg syntes» istedenfor «han er en idiot». Man skal beskrive, ikke bedømme. Ved å fortolke en situasjon feil kan man vekke sterke følelser som igjen kan føre til uhensiktsmessig atferd. Målet er å erstatte bedømminger med beskrivelser (Faglig beskrivelse 2019, s. 70).

2.3.3 Biososial teori og transaksjonsmodellen

I OEM og DBT gjennomgår vi en introduksjon til modellen til ungdom og foresatte før vi starter på ferdighetsgrupper. Introduksjonen inneholder en kort introduksjon til DBT, hva målene med de ulike ferdighetene er, formatet til ferdighetsgruppene, en gjennomføring i biososial teori og transaksjonsmodellen, antakelser i DBT, samt reglene for ferdighetsgruppene. Siste side er en kontrakt som signeres av alle deltakerne (Rathus & Miller, 2015 s.75).

Bio refererer til biologi og involverer biokjemien i hjernen, som bidrar til hvordan man opplever og kontrollerer følelser, handler på trang o.l. Det er en biologisk sårbarhet til følelser. Forskning sier at noen mennesker er skrudd sammen på en annen måte enn sine søsken og/eller medelever. Følelsessenteret i hjernen vises annerledes på hjerneskanninger for mennesker som ofte kjenner på følelsesmessig- eller atferdsmessig dysregulering. Disse menneskene kjenner ofte på høy følelsesmessig sensitivitet, høy følelsesmessig reaktivitet og langsom returnering til baseline. I tillegg opplever ofte disse menneskene en manglende evne

til å effektivt regulere følelser. Sosial refererer til det sosiale miljøet til et menneske. De sosiale miljøene inneholder familie, venner, lærere, trenere, terapeuter o.l. (Rathus & Miller, 2015 s. 83).

OEM beskriver biososial teori som de biologiske forutsetningene et barn har, samspiller med miljøet, der det ene påvirker det andre, vice versa. Individ og miljø kan ikke sees på uavhengig av hverandre. De barna som har utfordringer med å kontrollere følelser og handlinger, og reagerer sterkt på for eksempel frustrasjon kan oppleve utfordringer i samspill med omsorgspersonene sine. Det krever mye validering og forståelse fra omsorgspersonene, og hvis de ikke klarer dette vil barnets frustrasjon øke, som igjen fører til negative responser fra omsorgspersoner og andre i miljøet rundt. Hvis ikke barna blir møtt med validering og forståelse, vil barnet oppleve at deres følelser og uttrykk blir straffet eller bortforklart, og barnet opplever at deres måte å reagere på eller fortolkning av situasjonen er feil. Dette blir beskrevet som invalidering (Faglig beskrivelse, 2019 s. 18).

Et invaliderende miljø kommuniserer at det du tenker, føler eller gjør ikke gir mening eller blir vurdert som feil eller en overreaksjon. Noen ganger kan det skyldes at man ikke passer så godt sammen, for eksempel at man har ulikt temperament. Et invaliderende miljø kan straffe eller belønne emosjonelle reaksjoner og kan bidra til at personen noen ganger skjuler følelsene sine eller forsterker følelsene, som igjen kan føre til at personen føler seg forvirret og ute av stand til å stole på sine egne følelser (Rathus & Miller, 2015 s. 262).

Alle er et resultat av samspillet mellom vårt sosiale miljø og egenskapene våre. OEM er tydelig på at våre egenskaper og miljøet sine egenskaper endres over tid, på bakgrunn av at de har en gjensidig påvirkning av hverandre. Det er en kontinuerlig prosess. Hvis man endrer miljøet et menneske er i vil dette være med på å endre mennesket, og hvordan mennesket samhandler med miljøet. Samtidig vil miljøet endres hvis et menneske kommer inn i det, og endrer måten den samhandler med miljøet på. Sagt på en annen måte; hvis en ungdom flytter inn på en institusjon vil ungdommen påvirke institusjonsmiljøet (både ungdommer og ansatte), og ungdommen vil påvirkes av miljøet (Faglig beskrivelse, 2019 s. 19).

2.4 Familieterapi

Familieterapi er en betegnelse på flere terapeutiske tilnærminger som har som fellestrekk å vektlegge hvordan språk, mellommenneskelige relasjoner og kontekst påvirker systemer og individer. Familieterapi som metode tas i bruk ved utfordringer i familiene, eller i parforholdet (Teigen, 2020).

Johnsen og Torsteinsson (2015 s. 15) definerer familieterapi på denne måten: «Familieterapi handler om hvordan problemer kan forstås, meningen problemene har fått, hvorfor problemer opprettholdes og hvordan de kan løses».

Terapi delen i begrepet handler om forandring, og det er ulike oppfatninger av hvordan forandringen skal skje. Flere familieterapeuter mener at forandring forutsetter forståelse, noe som systematiserte erfaring viser; at når man behandler ungdommer uten familien sammen med dem, er det stor sannsynlighet for at endringene oppnådd på institusjonen ikke klarte å videreføres til hjemmet. Dette fordi både løsningene og problemene handlet om det som foregår mellom mennesker, i deres relasjon. Det er i relasjonen symptomene blir opprettholdt, og i relasjonene mulighetene for løsning og forandring ligger (Johnsen & Torsteinsson, 2015 s. 16).

Johnsen og Torsteinsson (2015 s. 16) sier også at ansvar og skyld henger sammen, og at det å være en del av hverandres liv betyr at man påvirker hverandre på godt og vondt, samt at alle er ansvarlig for egne handlinger. Hvis man klarer å se hvordan en situasjon henger sammen, kan være en hjelp til å se at selv med de beste tanker kan man være med på å opprettholde et problem.

2.5 Tilbakeføring

Med tilbakeføring mener jeg i denne oppgaven barn som flytter fra institusjon og tilbake til foreldre, fosterforeldre eller annet tidligere bosted som for eksempel adoptivforeldre eller annet nettverk. Hvis barnevern- og helsenemnda har fattet vedtak etter §3-2 og barnet er plassert med frivillig hjelpetiltak på omsorgsinstitusjon, skal kommunal barneverntjeneste jf. § 8-1, «(...) *systematisk og regelmessig vurdere om hjelpen fungerer etter hensikten*» (Barnevernsloven, 2021, §8-1). Barnet kan dermed flyttes hjem om kommunal barneverntjeneste vurderer at det er hensiktsmessig for barnet og familien. Har barnevern- og

helsenemnda derimot fattet vedtak etter § 5-1, «*Vedtak om omsorgsovertakelse*», må nemnda fatte et vedtak etter §5-7, «*Oppheving av vedtak om omsorgsovertakelse*» for at barnet kan tilbakeføres til hjemmet. Vedtaket fattes «*når det er overveiende sannsynlig at foreldrene kan gi barnet forsvarlig omsorg*» (Barnevernsloven, 2021, §5-7). I denne oppgaven tas det høyde for at barna er plassert på institusjon som et frivillig hjelpetiltak etter § 3-2 når det skrives om tilbakeføring til hjemmet.

2.6 Motivasjon og forpliktelse

I Store Norske Leksikon beskrives forpliktelse som noe man er bundet til å gjøre. Ordet brukes også om plikter i forhold, for eksempel i familieforhold (Torvund, 2022). Begrepet forpliktelse blir brukt mye i Omsorgs- og endringsmodellen. Ordet forpliktelse brukes til å referere til om ungdommen er villig til å jobbe med å lære seg ferdigheter og å redusere problematisk atferd. Ordet villig er viktig i denne sammenheng, om ungdommen er villig til å jobbe med endring. I tillegg beskrives forpliktelse som et løfte, å være bundet til noe/noen. Det er ikke bare ungdommene som forplikter seg til endringsarbeid. Miljøpersonalet som jobber med ungdommene må også være forpliktet til å hjelpe ungdommene innenfor institusjonen sine rammer, det samme gjelder familien deres (Faglig beskrivelse, 2019 s. 24). I denne oppgaven brukes ordet forpliktelse om villighet, og som et løfte.

Motivasjon beskrives som en samlebetegnelse for de faktorer som styrer og igangsetter atferd hos mennesker og dyr. I det meste av de vi mennesker og dyr gjør er motivasjon grunnleggende viktig, og sees ofte på som en direkte og bevisst drivkraft for bestemte handlinger (Svartdal, 2023). I OEM brukes ordene motivasjon og forpliktelse ofte sammen. Å jobbe med å oppnå en forpliktelse hos ungdom og foresatte er høyt prioritert. Dette forutsetter motivasjon hos ungdommen og de foresatte. Motivasjon beskrives som en begrunnelse eller en tilstand med driv, der en vil oppnå noe (Faglig beskrivelse, 2019 s. 25).

3 Metode

Ifølge Jacobsen (2005 s 24) er metode en måte å gå frem for å samle inn data om virkeligheten på. Metode kan også sees på som et redskap i undersøkelsen, og i dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg av forsknings- og analysemetode. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, og case-studie for å besvare mitt forskningsspørsmål.

Datainnsamlingsmetoden er kvalitativt forskningsintervju. Deretter bruker jeg tematisk analyse for å analysere dataen jeg har fått inn. I dette kapitlet vil jeg også se på forskningsprosessen og de etiske vurderingene som er gjort underveis i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil starte med å utforske den vitenskapsteoretiske konteksten som er relevant for min oppgave.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I min studie har jeg valgt å ta utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapssyn.

I den subjektive opplevelsen til miljøpersonalet, skal jeg søke etter en dypere mening i deres erfaringer. I fenomenologi er forskeren sine refleksjoner over egne erfaringer med på å danne et utgangspunkt for forskningen. Erfaringene til menneskene som skal studeres er viktig for forskeren (Thagaard, 2013 s. 40). Jeg skal forstå fenomenene gjennom perspektivene til mine informanter, og beskrive omverdenen slik de beskriver og erfarer den.

Fenomenologi kommer av det greske ordet «phainomenon og logos», og kan oversettes til læren av det som kommer til syne eller viser seg. Fenomenologien undersøker ting i verden slik vi opprinnelig og umiddelbart erfarer dem. I helse- og sosialfag brukes fenomenologien både som forskningstilnærminger og forståelsesrammer for praksisfeltet. Fenomenologien påpeker at for å forstå et menneske og et samfunn, må man se på subjektets egne opplevelser av sin egen situasjon. Thomassen sier: «Vi forstår ikke klienter, pasienter og brukere uten å gå veien gjennom deres egne opplevelser av sin situasjon og deres forståelse av hva de blir utsatt for» (Thomassen 2021 s. 105).

Min viktigste oppgave som forsker blir å se på miljøpersonalet som gjennomfører familieferdighetsgrupper, og deres erfaring med bruk av dem. Samtidig vil jeg se på hvordan opplevelser ferdighetstrenerne har av familieferdighetsgruppene.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning preges av følsomhet ovenfor den konteksten den gjennomføres i og søker forståelse og innsikt da informantene må sette ord på sine erfaringer (Tjora, 2012). En kvalitativ metode gir oss muligheten til å kunne se helheten og sammenhengen ved at det i metoden settes søkelys på opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2017).

En kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved et mangfold i typer av analytiske fremgangsmåter og data, og tradisjonelt sett har kvalitativ metode blitt sett på som forskning som innebærer nær kontakt mellom de som studeres og forsker, gjennom intervju og observasjoner (Thagaard, 2013 s. 11).

I min forskning gjennomførte jeg en grundig analyse av de kvalitative dataene for å utforske fenomener innenfor mitt studieområde. Først valgte jeg en forskningsmetode som var i tråd med de vitenskapsteoretiske rammene jeg hadde valgt, og som passet med formålet med studien min. Deretter rekrutterte jeg informanter som var relevante for mitt forskningsspørsmål, for så å samle inn data gjennom intervjuer og kontekstdata jeg fikk fra institusjonene.

Det kan oppstå utfordringen ved bruk av kvalitativ metode, og man må være innstilt på å måtte justere på eget prosjekt underveis. I noen tilfeller forandres hele idéen når man møter feltet og deres oppfatning. Man kan oppdage at forholdene ikke er slik man trodde på forhånd (Tjora, 2012).

En målsetting i kvalitativ forskning er å skape en forståelse av sosiale fenomener. På bakgrunn av dette har fortolkning en stor plass i kvalitative metoder, og kan knyttes til fortolkede teorier om blant annet fenomenologi og hermeneutikk. Den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen gjøres gjennom den vitenskapelige fortolkningsrammen, og gir i noen grad retningslinjer for hva en forsker legger vekt på når dem gjennomfører intervjuer (Thagaard, 2013 s. 14).

Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg ønsker å skape forståelse av familieferdighetsgruppene som fenomen, og hvordan de fungerer.

Metode er fremgangsmåten en velger for å skape eller samle inn data som er egnet til å svare på problemstillingen, samt fremgangsmåten man anvender for å analysere data. Metode er

noe man konkret anvender, som et redskap i forskningen (Thoresen, 2020 s. 45). Jeg har valgt å spørre dem som er nærmest familieferdighetsgruppen, erfarne ferdighetstrenerne, som jobber med å gjennomføre gruppene.

3.3 Forskningsprosessen

I denne delen av forskningsprosessen vil jeg utforske de ulike stegene som er involvert i å gjennomføre en grundig kvalitativ studie, inkludert utvalg av informanter, beskrivelse av case-studie, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av halvstrukturerte intervju, og transkripsjon av intervjuopptak.

3.3.1 Utvalg av informanter

Hvem en forsker skal innhente informasjon fra, handler om å definere hva undersøkelsen søker å finne ut av. I kvalitativ metode baserer de seg på strategiske utvalg, man velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på undersøkelsen sitt teoretiske perspektiv og problemstilling (Thagaard, 2013 s. 60). En måte å finne deltakere på er å rette en formell henvendelse til en setting hvor man kan finne mulige deltakere til forskningsprosjektet. Dette kan gjøres ved å rette en henvendelse til og presentere prosjektet i et miljø hvor vi kan gjennomføre forskning. Det kan være vanskelig å rekruttere informanter på denne måten da en kvalitativ studie ofte kan omhandle nærgående og personlige spørsmål. Det kan være fordeler med å benytte seg av tilgjengelighetsutvalg som fremgangsmåte, som sikrer oss et utvalg som er villige til å delta i forskningen. Det er et strategisk utvalg da informantene representerer relevante egenskaper for problemstillingen vi skal forske på, og informantene velges ut basert på at de er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2013 s. 61). Når jeg skulle rekruttere informanter til mitt forskningsprosjekt valgte jeg å benytte meg av tilgjengelighetsutvalg. Jeg jobber selv i Bufetat og har god kjennskap til ulike institusjoner som var relevant å kontakte for å rekruttere informanter. Jeg var jo også ute etter å snakke med informanter som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen, og som har gjennomført familieferdighetsgrupper på institusjonen.

Jeg valgte et strategisk utvalg som er typisk i forhold til fenomenet jeg skal studere (Thagaard, 2013 s. 64).

Et avgjørende utvalgsprinsipp i en kvalitativ studie er at utvalget er stort nok og egner seg til å utforske problemstillingen. Man vurderer utvalget sin størrelse og utforming basert på analytiske mål med prosjektet, og utvalget bør ikke være større enn at det skal være mulig å gjennomføre omfattende analyser på gitt tid. Et annen utvalgsprinsipp er metningspunkt, som sier at utvalget må være stort nok til å gi en god forståelse av de prosesser og det fenomenet vi utforsker (Thagaard, 2013 s. 64).

I forkant av intervjuene sendte jeg ut e-post til to institusjoner som jeg viste jobbet etter Omsorgs- og endringsmodellen, og som har gjennomført familieferdighetsgrupper.

Bakgrunnen for min forkunnskap er at jeg selv har jobbet på en omsorgsinstitusjon i Bufetat, og at jeg nå jobber i spisskompetansemiljøet for omsorgsinstitusjoner i Norge, SKM endringsarbeid i omsorgsinstitusjoner¹. Henvendelsen ble sendt ut til leder ved den ene institusjonen og til familieterapeut ved den andre. Sammen med e-posten sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema jeg hadde utarbeidet, slik at respondentene kunne sette seg inn i mitt forskningsprosjekt, og hva formålet med forskningen var. Dette for å ivareta de generelle forskningsetiske retningslinjene om frivillig informert samtykke, konfidensialitet og habilitet (De nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Informasjonsskriv og samtykkeskjema legges ved oppgaven, se vedlegg 2.

Inklusjonskriteriene til studien min var at informantene arbeidet på en omsorgsinstitusjon som jobbet etter OEM og som har gjennomført familieferdighetsgruppe. Jeg valgte å ikke ha flere inklusjonskriterier, da det kun er to institusjoner som p.t. som gjennomfører familieferdighetsgrupper.

Jeg valgte å intervju tre ferdighetstrenerne, to på den ene institusjonen og en på den andre. Jeg mener at utvalget vil gi meg mulighet til å gjennomføre en omfattende analyse av innsamlet data. Per nå er det kun to institusjoner som gjennomfører familieferdighetsgrupper på landsbasis, jeg vurderer utvalget som stort nok til å få en god forståelse av fenomenet jeg utforsker.

¹ Spisskompetansemiljøene har nasjonalt ansvar for opplæring, kvalitetssikring og veiledning av faglig praksis i tjenestene (Bufdir, 2023).

Siden jeg valgte å gjennomføre case-studie vil jeg også innhente annen informasjon fra institusjonene jeg har valgt å studere. Dette for å få et bedre bilde av konteksten OEM brukes i.

3.3.2 Case-studie

Med case-studie, som kilde for å finne svar på mitt forskningsspørsmål, får jeg dykket dypere inn i to caser og kan finne frem til informasjon jeg ikke vil få tilgang til gjennom intervjuer. En case-studie kan inkludere en rekke kilder, blant annet dokumenter, interne rapporter, møtenotater, observasjoner og samtaler med ansatte (Denscombe, 2021 s. 30). Thagaard (2013) beskriver at en case-studie kjennetegnes ved en undersøkelse som skal studere mye informasjon om få caser eller enheter. En case-studie kan beskrives som analyser av fenomener i en naturlig sammenheng, og undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Yin, 2009; Thagaard, 2013 s. 56). Dette vil kunne gi meg en bred innsikt i hvordan familieferdighetsgruppene driftes, fungerer og hvilke resultater det har gitt familiene.

Jeg skal rette analysen mot to enheter som representerer studiens caser, hvor hovedmålet er å innhente rikholdig informasjon om de enhetene som studien tar sikte på. Ifølge Creswell (2013) kan case-studier deles i tre kategorier, hvor «collective case studies» er kategorien jeg har valgt til mitt forskningsprosjekt. «Collective case studies» beskrives som å studere et fenomen ved å utforske flere enheter, og bakgrunnen for utvalget er å få en utdypende forståelse av fenomenet. Dette fordi særegne trekk eller spesielle situasjoner kjennetegner enhetene som studeres (Thagaard, 2013 s. 56).

Jeg har brukt halvstrukturert intervju som metode for innhenting av data. Dette fordi jeg får snakket med flere institusjoner om hvordan familiegrupper fungerer hos dem, og hvilke erfaringer de har med bruken. Formålet med et halvstrukturert intervju er å se sider ved problemstillingen som ellers ikke ville kommet fram på et spørreskjema. I et halvstrukturert intervju kan man ha en rekke temaer som skal dekkes, og man skriver forslag til spørsmål. Et halvstrukturert intervju er åpen for forandring, både i rekkefølge og i spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og/eller historien informantene kommer med (Mehmetoglu, 2004 s. 69).

I tillegg til de to casene innhentet jeg kontekstdata fra institusjonene. Jeg har fått oversendt en rapport som er skrevet i etterkant av et prosjekt en av institusjonene har gjennomført knyttet opp til familie- og nettverksarbeid på institusjonen, se kapittel 4.4 for mer informasjon.

3.3.3 Utarbeiding av intervjuguide

For å kunne gjennomføre et godt kvalitativt intervju er det viktig at forskeren har satt seg godt inn i informantens situasjon. For å kunne stille spørsmål som oppleves som relevante er det også nødvendig med god kunnskap om konteksten, noe gir et godt grunnlag for å utforme spørsmål som er relevante for teamene som skal tas opp, samt å utforske de temaene man skal innhente informasjon om. Når man stiller spørsmål er det viktig å gjøre dette på en måte som øker sannsynligheten for at informanten reflekterer over temaene det spørres om (Thagaard, 2013 s. 100).

For å kunne stille gode spørsmål er det viktig å utvikle en god intervjuguide, hvor tilnærmingen er åpen. Jeg utarbeidet tre temaer, med to til tre underspørsmål til hvert tema som kunne være relevant å spørre om for å få frem informantens erfaringer og holdninger til fenomenet. I tillegg hadde jeg med en innledning hvor informantene fikk presentert seg selv og hvor vi snakket om deres bakgrunn, samt en avslutning hvor vi fikk oppsummert intervjuet og sett på overordnede tanker om fenomenet. Intervjuguiden ligger vedlagt, se vedlegg 3.

Kvale og Brinkmann (2021 s. 141) sier at forskeren bør ha god kjennskap til det temaet som skal undersøkes for å stille relevante spørsmål til informanten. En tematisering av intervjuundersøkelsen kan være avgjørende for å kunne skape integrasjon og tilføyelse av ny kunnskap. Min forkunnskap om fenomenet jeg undersøker vil kunne være en fordel i utarbeidelse av intervjuguide da jeg vil få med relevante spørsmål som kan hjelpe meg å svare på min problemstilling.

Jeg ønsket at intervjuguiden skulle være fleksibel. Når man har temaer å diskutere i intervjuguiden kan man være litt mer fleksibel i intervjusituasjonen. Dette vil si at man kan avvike fra den planlagte intervjuplanen og man kan diskutere andre temaer som vil være nyttig i forhold til problemstillingen (Mehmetoglu, 2004 s. 70).

3.3.4 Gjennomføring av halvstrukturert intervju

Formålet med intervju er å innhente omfattende og fylldig informasjon om hvordan noen oppfatter sin livssituasjon, samt hvilket perspektiv og synspunkter de har på temaer som kommer opp under intervjuet. Intervju blir betegnet som en kilde til god innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013 s. 95).

Intervjuene ble gjennomført på teams etter at respondentene hadde sendt inn signert samtykkeskjema. Før vi startet intervjuet presenterte jeg meg selv, ga informantene informasjon om utdannings-programmet master i barnevern, informasjon om forskningsprosjektet, samt at forskningsprosjektet var meldt til SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Søknad til SIKT ligger vedlagt, se vedlegg 4. Jeg informerte om at jeg ville bruke to lydopptakere, diktafon-appen til nettskjema og en iPad (i back-up, som ville bli slettet med det samme lydopptaket på appen ble lastet opp til nettsiden). Deretter informert jeg om hvordan dataene ble lagret, samt at samtykkeskjema ble gjennomgått på nytt. Dette for å sikre et frivillig og informert samtykke fra respondentene, samt å gi dem muligheten til å trekke seg. I tillegg ble det sagt at all identifiserbar informasjon vil bli anonymisert, og at opptakene vil bli slettet etter endt forskningsprosjekt i tråd med De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

Deretter startet jeg med å stille respondenten spørsmål ut fra intervjuguiden jeg hadde laget. Jeg valgte å ha få spørsmål, men heller ha flere underspørsmål jeg kunne stille hvis jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket. Respondentene spurte hvis det var noe som var uklart, og jeg stilte tilleggsspørsmål hvis jeg tenkte jeg manglet informasjon etter at spørsmålet var besvart. Intervjuene varte fra 40 minutter til 60 minutter. Informantene ved den ene institusjonen satt sammen.

Jeg hadde to informanter i det ene intervjuet og en informant i det andre. Grunnen til dette er at utvalget er lite, det er kun to institusjoner som har gjennomført familieferdighetsgrupper og på den ene institusjonen var det to miljøpersoner som hadde gjennomført grupper og på den andre var det kun en. Jeg valgte å ta de to miljøpersonalet på den ene institusjonen sammen, dette fordi jeg hadde en tanke om at de kunne være med å utfylle hverandre.

En grunnleggende forutsetning for en fenomenologisk studie er at det er umulig å opprettholde fullstendig objektivitet, nøytralitet og en ekstern posisjon i en intervjusituasjon. Forskeren vil alltid være involvert i en form for gjensidig dialog med den som blir intervjuet, og dermed vil forskerens tilstedeværelse også påvirke hva som kommer frem (Thoresen et.al. 2020 s. 50).

3.3.5 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, å transformere. Det er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og intervjusamtalen blir strukturert slik at de egner seg bedre til

analyse. Det er lettere å få oversikt over intervjuene i tekstform, og en transkribering er en god start på en analyse (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 204).

Jeg valgte å bruke nettsiden «Nettskjema» for opptak og transkribering av intervjuene mine.

Etter at transkriberingene var lagret i nettskjema, kopierte jeg teksten over i et word-dokument. Jeg erstattet informantene sine navn med IN, IN1 og IN2. Navnet på institusjonene ble erstattet med «institusjon», og andre kjennetegn som kunne gi informasjon om hvilken institusjon informantene kom fra ble endret. Når jeg presenterer funnene mine har jeg gitt informantene fiktive navn; Anne, Ola og Emil.

Jeg måtte gå gjennom alle intervjuene flere ganger for å sikre at informantene ble anonymiserte, transkriberingene var rett, samt å sikre hver setning for skrivefeil og se på setningsoppbygging.

3.4 Analyse av data

Tematisk analyse beskrives som en av de vanligste metodene for å analysere tekst-data på. Det er en metode for å identifisere, rapportere mønster (tema) og analysere i et datasett og (Braun & Clarke, 2006 s. 79).

Metoden gir forskeren en måte å ta tak i kvalitative data på, å få bestemme hva som er signifikante opplysninger og hva som ikke er det, samt å redusere massive mengder data som tillater forskeren å forstå hva teksten egentlig betyr. Det er en metode som leter etter tema i et datasett. Analysen følger en prosess av koding av data, og bruker kodingen til å identifisere brede temaer som går igjen i datasettet. Temaene gir innsikt i hva som kan være kjernen i datasettet (Denscombe, 2021 s. 329).

Prosesen med tematisk analyse starter når forskeren begynner å legge merke til og se etter mønster, samt ser temaer som er spesielt interessante. Dette kan være allerede i datainnsamlingen. En kvalitativ analyse er ikke et sett med regler, men retningslinjer man følger. Analyse er ikke en lineær prosess som går fra den ene fasen til den neste. Istedenfor går man frem og tilbake gjennom fasene, så mange ganger som er nødvendig, gjennom hele analyseprosessen (Ely et.al., 1997; Braun & Clarke, 2006 s. 87).

Fase 1, gjør deg kjent med dataene: Det er viktig at du setter deg godt inn i dataene du skal analysere. Du må vite dybden og bredden av dataene, og du må lese over dataene flere ganger, i søken etter mønster og mening i dataene. Hvis man jobber med verbale data, som intervju, må man transkribere intervjuene til skriftlig form for å kunne gjennomføre en tematisk analyse. Riessman (1993) sier at å transkribere et intervju er en super måte å bli kjent med dataene på. Bird (2005) strekker den lengere, og sier at transkribering burde bli sett på som en nøkkel fase av dataanalyse i fortolkende kvalitativ metodologi (Braun & Clarke, 2006 s. 87).

Det viktigste å ta hensyn til når man transkriberer er at transkriberingen beholder den informasjonen du trenger, fra en verbal fortelling til en skriftlig fortelling som er tro mot sin opprinnelse. Tiden brukt til å transkribere er tid brukt til en start på analysen, og du vil utvikle en grundigere forståelse av dataene dine ved å transkribere den (Braun & Clarke, 2006 s. 88).

Braun & Clarke (2006, s. 87) sier at gjennom denne fasen er det en god ide å starte å notere ned ideer for koding, som man går tilbake til gjennom de neste fasene. Når dette er gjort er man klar til å gå videre til den mer formelle kodingen.

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene mine hørte jeg over lydopptaket flere ganger, før jeg gikk gjennom transkripsjonene. Jeg brukte som nevnt tidligere nettskjema, diktafon og transkribering. Selv om jeg ikke transkriberte lydfilen selv måtte jeg inn å redigere hver setning for skrivefeil og setningsoppbygging. Dette gjorde at jeg fikk en grundig forståelse av dataen min, og jeg startet med å skrive ideer for koder.

Fase 2, generere innledende koder: Fase to starter når du har lest og gjort deg kjent med dataen, samt generert en foreløpig liste med ideer om hva dataen inneholder og hva som er interessant med dem. Fasen fortsetter med innledende koding av dataen. Kodene identifiserer trekk ved dataene som virker interessant for analytikeren, og refererer til grunnleggende segmentet eller elementet av rådataene som kan vurderes angående fenomenet (Boyatzi, 1998; Braun & Clarke, 2006 s. 88). Kodingen er en del av analysen siden man organiserer dataene i meningsfulle grupper (Tuckett, 2005; Braun & Clarke, 2006 s. 88). Når man skal kode dataen er det viktig å arbeide systematisk gjennom hele datasettet, og identifisere og definere interessante aspekter datasettet, som danner grunnlag for gjentatte mønster (temaer) på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2006 s. 89).

Det finnes mange måter å kode dataene på; man kan skrive notater i teksten, man kan bruke merkepenner hvor hver farge indikerer mulige mønster, eller man kan bruke «post-it»-lapper for å identifisere datagrupper. Det er definert tre råd i denne fasen; a) Kode for så mange mulige temaer/mønstre som mulig. Du vet aldri hva du får bruk for senere, b) behold litt av de omkringliggende dataene hvis de er relevante, da en vanlig kritikk av koding er at konteksten blir borte, og c) man kan kode individuelle utdrag av data i så mange forskjellige temaer som de passer inn i (Braun & Clarke, 2006 s. 89).

Etter å ha lyttet til lydfiler, gjennomgått transkribering og startet med ideer for koding startet jeg med en mer systematisk koding av mine data. Jeg valgte å skrive notater i teksten til hvert avsnitt i transkriberingen min. Jeg valgte å ikke utelate noe data, da det kunne vise seg at dataen var relevant etter hvert.

Fase 3, søker etter temaer: Fase 3 begynner når all dataene er kodet og sammenstilt, og man har en liste over de ulike kodene man har identifisert på tvers av datasett. I denne fasen skal man sortere de ulike kodene i mulige temaer, og samle alle relevante kodede dataekstrakter inn i de ulike temaene. Man skal analysere kodene sine, og vurdere hvordan forskjellige koder kan danne overordnede temaer. Det kan være lurt å bruke visuell hjelp, for eksempel et tankekart, for å sortere kodene inn i temaer. Deretter starter man å tenke på forholdet mellom kodene, mellom temaene og mellom de ulike nivåene av temaer, for eksempel et hovedtema med ulike undertemaer innenfor hvert tema (Braun & Clarke, 2006 s. 89).

Noen av kodene kan ende opp med å danne et hovedtema, andre kan danne undertemaer, mens andre kan bli vraket. Man kan også ha et sett med koder som ikke oppleves å passe inn noen plasser. Disse kan man plassere i et tema man kaller «diverse», og så tar man de kanskje med i et annet tema senere. Denne fasen avsluttes med en samling av temaer og undertemaer, og man opplever at man har en idé om hvordan temaene kan bli. Samtidig skal man ikke legge bort noe ennå, da temaene kan endre seg ved å kombineres, separeres eller forkastes (Braun & Clarke, 2006 s. 90).

Etter at dataen var kodet og jeg hadde laget en liste over alle kodene (se figur 3.1. for eksempel) valgte jeg å lage et tankekart for å se sammenhengen. Jeg gikk flere runder med å se etter mulige temaer, og samlet alle relevante koder inn i temaene. Jeg vurderte hele veien hvordan koder kunne danne eventuelle temaer.

Empiri	Kode	Kategori	Tema
<i>(...) i familiegruppen får man skreddersydd de ferdigheter og temaene man tar opp når man organiserer det. Det er akkurat det familien strever med. Å vær sak er ulik, og varigheter og innholdet, og hvordan man tilpasser språket og ferdighetene, vil være individuelt i hver sak og hvert gruppeforløp.</i>	Tilpasser familieferdighetsgruppen til hver enkelt familie, ut fra deres utfordringer.	Tilpassing	Skreddersydd

Figur 3-1 Eksempel på fremstilling/analyse av empiri

Fase 4, gjennomgang av temaer: Fase fire starter når man har utviklet et sett med foreløpige temaer. Det vil bli tydelig at noen temaer ikke egentlig er temaer, da man ikke har nok data til å støtte dem opp. Samtidig kan to nokså ulike temaer slå seg sammen til et. Dataene innenfor temaene bør henge sammen, og det burde være klare og identifiserbare skiller mellom temaene. Fasen involverer to nivåer av gjennomgang av temaene. I nivå 1 må man lese gjennom alle utdragene for hvert tema, og vurdere om de ser ut til å danne et sammenhengende mønster. Hvis dataene danner et sammenhengende mønster går man over til nivå 2, hvis ikke må man vurdere om det er temaene i seg selv som er problematiske eller om det er noen av datautdragene som ikke passer inn. Da er man nødt til å omarbeide temaene, lage et nytt tema, og finne ut hvor utdragene som ikke passer inn skal plasseres, eller om man skal forkaste dem fra analysen (Braun & Clarke, 2006 s. 91).

Når man er fornøyd med nivå1 går man over til nivå 2. I nivå 2 gjør man en liknende prosess, men man gjør det på hele datasettet. Man skal vurdere validiteten til temaene sett opp mot datasettet. Man leser hele datasettet for to ulike formål, hvor den første gjennomgangen, er som nevnt, å se om temaene fungerer sett opp mot datasettet. Den andre gjennomgangen er for å kode eventuelle tilleggsdata innenfor temaene, som man har gått glipp av i tidligere faser av kodingen. (Braun & Clarke, 2006 s. 91).

Braun og Clarke (2006 s. 92) sier i midlertidig at koding av data og generering av temaer kan fortsette i det uendelige. De sier at det er umulig å gi klare retningslinjer for når man skal stoppe, men når forbedringene ikke tilfører noe vesentlig er det på tide å gi seg.

I denne fasen av analysen hadde jeg utarbeidet noen foreløpige temaer. Jeg leste gjennom datasettet til hvert tema, og vurderte om dataene dannet et mønster. Jeg måtte flytte noen av datautdragene til andre tema, da jeg så at det ikke passet inn. Jeg valgte å ikke forkaste noe av dataen, samtidig som jeg var åpen for at dette kunne komme til å skje etter hvert. Det som var mest utfordrende i denne fasen var å gi seg, og tenke at de temaene jeg hadde satt var gode nok.

Fase 5, definere og navngi temaene: Fasen begynner når du har et tilfredsstillende kart over dataene dine. På dette tidspunktet avgrensner og definerer man temaene man vil presentere i analysen, og analyserer dataene i dem. Med å avgrense og definere menes å identifisere essensen av hva hvert tema handler om, og bestemme hvilket spekter hvert tema fanger. Temaene må ikke romme for mye, eller være for kompleks eller mangfoldig. Dette gjør man med å gå tilbake til det sammenstilte datautdraget for hvert tema og organisere dem i en sammenhengende og intern konto med tilhørende narrativ. Det er viktig at man ikke bare omskriver innholdet i dataen som presenteres, men identifiserer hva som er av interesse med dem, og hvorfor. For hvert tema må man skrive en detaljert analyse. I tillegg til å identifisere «historien» som hvert tema forteller, er det viktig å se hvordan historien passer inn i den bredere historien man forteller om dataene, sett opp mot forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006 s. 92).

Videre sier Braun og Clarke (2006 s. 92) at man er nødt til å se som hvert tema har et undertema. Et undertema er tema inni temaene, og kan være nyttige i å gi struktur til et stort og komplekst tema, men også for å demonstrere et hierarki av mening i dataene.

Avslutningsvis kan man teste temaene sine med å se om man kan beskrive innholdet i hvert tema med en setning. Kan man ikke det må man jobbe videre med temaene. Hvert tema har en arbeidstittel, og man skal jobbe med å finne navn temaene skal ha i den siste analysen. Navnene må være presise, slagkraftige og med det samme gi leseren en forståelse av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006 s. 93).

Jeg startet fase fem når jeg hadde et godt kart over temaer som jeg syntes var interessante, og som beskrev datasettet mitt. Jeg valgte å gi hvert tema flere undertema, dette for i best mulig

grad klare å beskrive innholdet i temaene, og få frem essensen i hvert tema. Til slutt satte jeg navn på hvert tema.

Fase 6, produsere rapporten: Fasen starter når du har et sett av gjennomarbeidede temaer, og innebærer den endelige analysen og skrivning av rapporten. Oppgaven med å skrive en tematisk analyse, enten det er for en publisering, en forskningsoppgave eller en avhandling, er å fortelle leserne den kompliserte historien til dataene dine på en måte som overbeviser leserne om verdien og gyldigheten i analysen din. Det er viktig at analysen gir en kortfattet, logisk, sammenhengende, ikke-repeterende og interessant redegjørelse for historien dataene forteller. Analysen må gi nok datautdrag for å demonstrere utbredelse av tema. Velg gode eksempler eller utdrag som fanger opp essensen av det du demonstrerer, uten unødvendig kompleksitet. Utdraget skal være som et eksempel på problemet og skal være lett identifiserbart. Samtidig må analysen gjøre mer enn å bare gi oss data. Utdragene må være en del av en analytisk fortelling som på overbevisende måte illustrerer historien du forteller om dataene fine, samt argumentere til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006 s. 93).

I denne fasen startet jeg med å skrive analysen min inn i oppgaven. Jeg valgte å bruke ulike utdrag som virkemiddel for å forsterke hvert tema. Det var utfordrende å vite hvor mye av dataen jeg skal ta med inn i oppgaven, da hvert utsagn oppleves som relevant. Jeg var nødt til å begrense meg til utdrag som ville være med på å best illustrere temaene jeg forsker på.

3.5 Datamaterialets kvalitet

Jeg skal her beskrive forforståelse, validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.5.1 Forforståelse

Når man skal undersøke en problemstilling mener Husserl (i Thoresen, et.al.) at man kan forsøke å sette parentes rundt forforståelsen for å klare å undersøke en problemstilling fordomsfritt, om mulig (Thoresen, et. al., 2020 s. 75)

Man kan også ta utgangspunkt i at man har forstått noe for å forstå noe annet. Man kan velge å ta med det man allerede mener, vet og tenker i forståelsen av et fenomen vi skal undersøke. Forforståelsen vil og skal utvikle seg, modifiseres eller endres underveis i forskningsarbeidet, og å redegjøre for hva slags kunnskap man har om studiens tema kan være bevisstgjørende og nyttig (Thoresen et.al. 2020 s. 75).

Forforståelse består av antakelser, spesifikk faglig kunnskap og mer allmenne holdninger og forestillinger, samt språket vårt. Se for deg dette som referanser vi har med oss og som aktiveres i møte med undersøkelsen vår. Vi må øke vår oppmerksomhet på egne referanser, samtidig som vi viser større åpenhet for det vi skal undersøke (Thoresen et.al. 2020 s. 76).

Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg god kjennskap til DBT, OEM og familieferdighetsgrupper, da jeg selv har jobbet som miljøpersonal på en omsorgsinstitusjon som jobber etter OEM. Jeg måtte i denne oppgaven forsøke å sette parentes rundt min forståelse av OEM og familieferdighetsgrupper for å være så lite forutinntatt som mulig. Jeg har måtte være bevisst min holdning i møte med informantene og deres opplevelse av familieferdighetsgruppene. Jeg har blitt oppmerksom på at min tolkning av informantenes beskrivelser kan påvirke hvordan jeg ser på et fenomen, jeg har også blitt mer bevisst på mine egne preferanser. Dette har jeg gjort gjennom å være åpen, ikke-dømmende og undrende gjennom intervjuene jeg gjennomførte.

Jeg tenker også at det kan være fordeler med jeg har jobbet etter OEM og har vært med å gjennomføre familieferdighetsgrupper. I intervjuene kan jeg stille nødvendige oppfølgingsspørsmål for å få mer klarhet i informantene sine opplevelser av temaet jeg forsker på.

3.5.2 Validitet

Ordet validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldighet av tolkningene forskeren har kommet frem til. Resultatene av undersøkelsen vår må representere den virkeligheten vi har studert for at vi kan vurdere (Silverman, 2011; Thagaard, 2013 s. 204). Sagt på en annen måte: Er de tolkningene vi har kommet frem til gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert? (Thagaard, 2013 s. 204). Seal (1999) skiller mellom ekstern og intern validitet. Ekstern validitet sees på som hvordan forståelsen som utvikles innenfor forskning kan være gyldig i andre sammenhenger. Begrepet knyttes til overførbarhet, som jeg skal se mer på i kapittel 3.4.4. Intern validitet sees på som hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en studie, en vurdering av fortolkning som omfatter en studie (Seale, 1999; Thagaard, 2013 s. 205). I analyseprosessen min har jeg beskrevet hvordan jeg forsøkt å finne temaer som hadde betydning for hverandre, og hvordan jeg satte dem sammen. Temaer som ikke var relevante for min problemstilling ble til slutt forkastet.

Et annet begrep som dukker opp når jeg leser om validitet er gjennomsiktighet eller å være transparent. Silverman (2011) beskriver gjennomsiktighet som forskeren sin tydeliggjøring av grunnlaget for fortolkninger ved å beskrive hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen forskeren kom frem til (Thagaard, 2013 s. 205). For å styrke validiteten kan forskeren gå gjennom analyseprosessen med kritiske øyne. Man forsterker egne verdier av tolkningene ved å vise til at alternative tolkninger ikke er like relevante, og man kan gjerne få hjelp av en kollega til å være «djevelens advokat» og ha en kritisk stemme inn i forskerens vurderinger. For å styrke validiteten i min studie har jeg fulgt intervjuguiden i mine intervjuer, samtidig som jeg har stilt oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg at jeg har forstått hva informanten ønsker å fortelle meg. I tillegg benyttet jeg meg av lydopptak gjennom nettskjema for å kunne kvalitetssikre informantene sine beskrivelser. Som grunnlag for transkriberingen ble lydopptakene lyttet til gjentatte ganger, samt at prosessen har vært transparent ved at jeg har beskrevet forskningsprosessen og analysemetoden grundig.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om vurdering av forskningens pålitelighet. Det er en kritisk vurdering av om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013 s. 201). Begrepet refererer til et spørsmål om en annen forsker ville kommet frem til det samme svaret ved bruk av samme metode. Reliabiliteten refererer til repliserbarhet, men det er omdiskutert om repliserbarhet er kriterium som skal legges vekt på i kvalitativ forskning. Repliserbarhet er positivistisk forskningsideal, hvor nøytralitet fremheves som et ideal innen forskningen, og resultatet skal ses som uavhengig av relasjon mellom de som studeres og forsker (Thagaard, 2013 s. 202).

Et konstruktivistisk ståsted sier derimot at prosesser hvor kvalitativ data utvikles, skjer i samarbeid mellom mennesker i feltet og forskeren (Holstein & Gubrium 2004; Thagaard, 2013 s. 202). Her vil repliserbarhet ikke være relevant, da det ikke er holdbart i studier der mennesker forholder seg til hverandre å si at forskeren skal oppfattes som uavhengig i relasjon til deltakerne. For å argumentere for reliabilitet kan man som forsker istedenfor å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosjektet (Thagaard, 2013 s. 202).

Seale (1999) forteller om et dilemma knyttet til begrepet reliabilitet ved å skille mellom intern og ekstern reliabilitet. Ekstern reliabilitet blir knyttet opp til begrepet repliserbarhet, og han

konkluderer med at repliserbarhet er vanskelig å oppnå i en kvalitativ studie. Intern reliabilitet knytter han til grad av samsvar i data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt. Han mener at forskeren må være spesifikk og konkret i rapporteringen av fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data for å oppnå denne typen reliabilitet. Dette samsvarer også med andre forskere sine syn på å oppnå reliabilitet (Seale, 1999; Thagaard, 2013 s. 202). I min oppgave har det vært viktig at alt jeg har gjort er begrunnet og beskrevet, slik at både informanter, veileder og andre som skal lese oppgaven kan være trygge på at datamaterialet jeg har innhentet, transkribert og beskrevet på en pålitelig måte. Jeg har spesifikt og konkret beskrevet hvordan jeg har innhentet og analysert dataen min. I tillegg har jeg bevist skilt mellom mine vurderinger og innsamlet data gjennom oppgaven. Dette er med på å fortere oppgavens pålitelighet (Thagaard 2013, s.203).

Jeg tenker at det er vanskelig å oppnå ekstern reliabilitet. Selv om en forsker studerer samme situasjon flere ganger, vil ikke forskeren opptre på samme måte som tidligere, og dermed ikke få de samme resultatene gang på gang. En forsker opptre forskjellig i relasjon til de ulike deltakerne, samt i relasjon til samme deltaker på ulik tid (Thagaard, 2013 s. 203).

3.5.4 Overførbarhet

Å skape en forståelse for de fenomenene som studeres er viktig i kvalitativ forskning. Det er ikke mønster i dataen, men fortolkning som gir grunnlag for overførbarhet. Kan denne tolkningen også være relevante i andre sammenhenger? Det er spørsmålet når vi diskuterer overførbarhet. Når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et prosjekt settes inn i en sammenheng, kan overførbarhet betegnes som en rekontekstualisering. Slik kan en enkelt undersøkelse bidra til en generell forståelse der det ikke er enkeltstående situasjoner, men sosiale fenomener som er i fokus (Thagaard, 2012 s. 211).

Seale (1999) sier at prinsippene for overførbarhet kan knyttes til fremgangsmåter for «teoretisk generalisering», som er basert på logiske resonnementer. Hvis det i en studie kommer frem sentrale trekk ved et fenomen, så skal en forsker kunne argumentere for at forståelsen utviklet i den sammenhengen kan antas å være gyldig i en annen sammenheng også (Thagaard, 2013 s. 211).

Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjennelse, hvor mennesker med erfaring fra fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i tolkningene som formidles i teksten. Gjenkjennelse innebærer også at tolkningene gir en dypere mening og tilleggsinfo til tidligere

erfaringer og kunnskap, samtidig som det overgår lesernes tidligere forståelse (Thagaard, 2013 s. 213).

Jeg brukte lang tid i starten på å finne ut om det var gjennomført tidligere forskning på temaet, samt eventuelt hvilken forskning. Dette for å kunne se på overførbarhet fra tidligere forskning og min forskning. Det er ikke gjennomført forskning på akkurat samme tema tidligere og jeg vil derfor ikke ha data som støtter funnene mine.

3.6 Etiske vurderinger

Det er mange ting man må tenke over når man gjennomfører forskning. Som forsker har jeg ansvar for alle personer som deltar eller inngår i forskningen min. Dette innebærer å ta hensyn til deres integritet, velferd og sikkerhet, samt å respektere deres menneskeverd (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

En forskningsetisk hovedregel er at det skal innhentes samtykke og gis informasjon til alle som deltar i forskningsprosjektet. Det forskningsetiske samtykket skal være informert, frivillig og utvetydig. Dette gjelder selv om man ikke innhenter sensitiv informasjon eller personopplysninger og selv om man anonymiserer personen når man offentliggjør resultatene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Frivillighet betyr at samtykket er gitt uten begrensninger av valgfrihet eller ytre press, mens informert betyr at forskeren har gitt forståelig og tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse i forskningen innebærer. Informasjonen må inneholde formålet med forskningen, hvilken metode som er valgt og hvilken tilnærming forskeren vil bruke. Informasjonen skal også inneholde en plan for behandling av informasjonen, lagring av informasjonen, hvordan dataen blir brukt og gjenbrukt, vilkår for konfidensialitet og anonymisering, samt informasjon om mulig risiko for belastning og skade. Det er også viktig at informasjonen er tilpasset alder og bakgrunn for deltakerne og formidles på et språk som er forståelig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Dette har jeg gjort gjennom å sende ut et samtykkeskjema i forkant av intervjuene.

Det er viktig å tenke på klarhet mellom ansvar og roller. Som forsker har jeg ansvar for å klargjøre forventninger, grenser og krav knyttet til rollen som forsker ovenfor forskningsdeltakerne. Dette vil være ekstra viktig med tanke på at jeg skal forske i egen

organisasjon. Jeg vil som forsker opptre i flere roller for forskningsdeltakerne da jeg veileder institusjonene som jeg skal forske i. En tydelig klarhet i hvilken rolle jeg har som forsker og hvilken rolle jeg har på jobb må kommuniseres til forskningsdeltakerne.

Thagaard (2015) sier at det kan være lettere å oppnå en forståelse av deltakerne sin situasjon når forskeren er observatør i egen kultur. Hammersley & Atkinson (2004) ser på utfordringene, og sier at det kan være vanskelig å se på sidene av kulturen vi forsker på som informantene og forskeren tar for gitt. Siden informanten og forskeren har en felles kunnskaps- og erfaringsbakgrunn kan det være vanskelig å stille spørsmål ved det selvsagte innenfor kulturen vi forsker på. På bakgrunn av dette er det viktig at en forsker som forsker i sin egen kultur forsøker å oppnå et perspektiv hvor forskeren kan se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2015 s. 86).

I forskning kan det oppstå etiske dilemmaer. I min forskning har jeg sett på mulige etiske dilemmaer som kan oppstå når jeg skal forske i egen organisasjon. Informantene ønsker ikke å svare ærlig på spørsmålene fordi de er redd for negative konsekvenser i etterkant. Det kan under intervjuene komme frem informasjon som går mot lovverket, kritikkverdige forhold på arbeidsplassen, informasjon som går mot Bufetat sine verdier (Respekt, Åpenhet og Deltakelse). Foruten om dette kan det også oppstå situasjoner der informantene trekker samtykke (fordi de er redd for konsekvensene av sine uttalelser i intervjuet o.l.). Dette kan føre til at jeg ikke har nok informanter til å kunne gjennomføre forskningen. Det blir derfor viktig med en rolleavklaring før oppstart, slik at min rolle som forsker blir godt kommunisert til informantene.

Siden det kun er to institusjoner i Norge som gjennomfører familieferdighetsgrupper per nå, er det vanskelig å få til et større utvalg. Risikoen for å kunne identifisere institusjonene er større siden utvalget er lite. Samtidig har SIKT godkjent forskningen min, og jeg har ikke spurt informantene om spørsmål av vurderende karakter eller spurt dem om testspørsmål.

I tillegg er det viktig å få med at min forforståelse til OEM og familieferdighetsgrupper kan påvirke mine antakelser til resultatene.

4 Presentasjon av funn

Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt er:

Hvordan opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?

Med bakgrunn i problemstillingen presenterer jeg resultatene fra analysen med utgangspunkt i tre temaer, med undertema. Resultatene illustreres med noen utsagn fra informantene.

De tre hovedtemaene er:

- Nytte
- Utfordringer
- Evaluering/resultater

I tillegg presenteres funn knyttet til hva institusjonene har av rutiner og beskrivelser av familieferdighetsgruppene.

4.1 Nytte av familieferdighetsgruppene

Her vil funnene knyttet til informantenes tolkning og opplevelse av nytte av familieferdighetsgruppene presenteres. Funnene presenteres i underkategoriene som kom opp under intervjuene:

- Opplevelse av nytte
- Motivasjon og forpliktelse
- Struktur
- Skreddersydd

4.1.1 Opplevelse av nytte

Alle informantene beskriver at de opplevde at familieferdighetsgruppene hadde vært nyttig for ungdom og foresatte.

Anne sier det slik: Det jeg synes er det mest positive, om jeg skal skjære alle under en kam, er at vi snakker samme språket.

Det trekkes frem at foresatte opplevde at de ble involvert i viktige spørsmål rundt ungdommene sine, at foresatte satte pris på å få satt ord på og definert hva de trengte hjelp til, samtidig som de jobbet mot et felles mål. Ola beskriver det slik: *Ja, den endringen som var mest positiv som jeg kunne vurdere at jeg så, var en økt forståelse for hverandre. (...) ikke minst en datter som også anerkjente at mor hadde noen utfordringer knyttet til henne, at hun kunne være redd for henne, og en mer forståelse av hvorfor ting var blitt sånn som det var blitt (...) en økt dialektikk i hvordan man så at den andre også forsøkte. Og det var på en måte for meg det store gjennombruddet i arbeidet.*

Videre kommer det frem at istedenfor at en diskusjon tidligere kunne føre til en stor krangel, klarte dem i større grad å se hverandre sitt perspektiv og ordne opp i situasjonen på en ordentlig måte.

Anne opplever også mindfulness øvelsen i starten som nyttig. Dette da den er med å sette stemningen, regulere opp eller ned, ut fra hvordan familien sin sinnsstemning er i når de kommer til ferdighetsgruppene. I tillegg hjelper mindfulness deltakerne til å finne ro til å lytte til den andre. Ola beskriver at familieferdighetsgruppen opplevdes som nyttige da man kunne kutte bort mye av støyen rundt andre ting, snakke direkte med menneskene det gjelder og de utfordringene som var i familien.

Emil sier at hans opplevelse er at ungdommene som har deltatt på «vanlig» ferdighetsgruppe i forkant av familieferdighetsgruppe hadde mer kontroll på ferdighetene, og kunne vise hva de hadde lært på institusjonen og for en gang skyld oppleve å være eksperten. Dette beskrev han som nyttig.

Oppsummering av funn:

- Ferdighetstrenerne opplevde at ferdighetsgruppene var nyttige for familiene, både ungdommene og de foresatte.
- Det beskrives at ungdommer og foresatte har tatt i bruk ferdigheter i situasjoner hvor det tidligere kunne utarte krangler mellom partene.
- Familieferdighetsgruppene har ført til at ungdom og foresatte opplever å prate samme språk, og at deltakerne i gruppene får satt ord på hva som er utfordrende for dem, og får hjelp til å løse det ved bruk av ferdigheter.

4.1.2 Motivasjon/forpliktelse

Både Ola, Emil og Anne forteller at deltakerne opplevdes som motiverte til å delta i familieferdighetsgruppene. Ola fortalte at uten motivasjon og forpliktelse til å delta i gruppene vil det nærmest bli umulig å gjennomføre, da ungdom og foresatte lett kan kjenne på unngåelse til å møte opp til. Emil forteller at ungdommene opplevdes som regel som veldig forpliktet, og ønsker å prate om vanskelige temaer med sine foresatte. I tillegg forteller han at på bakgrunn av at ungdommene blir satt forventninger til i forkant kan han som ferdighetstrener bygge på dette når forpliktelsen opplevdes skjør i forkant av gruppen. Emil kunne her også bruke miljøpersonalet til å forberede og å påminne ungdommen på ferdighetsgruppen. Ola sa blant annet: *(...) det var ikke ungdommen som på sett og vis skulle svare for seg og være under lupen her. Vi så på hele familiekonstruksjonen, inkludert mor. Vi satt krav til mor, og ungdom fikk mulighet til å beskrive hvordan hun ønsket at sin mor skulle være i gitte situasjoner.*

Videre sier han dette om sin opplevelse med en gruppe med en ungdom og hens mor: *Alle tre måtte forplikte seg og jobbe med utfordringene. Min opplevelse var at ungdommer merket at mor også måtte gjøre noen ting annerledes. Noen ganger måtte jeg gjøre ting annerledes. Det sørget for en slags likevekt mellom deltakerne, som jeg mener og tror ungdommen opplevde som positivt, og som bidro til at ungdommen møtte opp hver gang.*

Anne forteller om dialektikken, at det er viktig med en god bolk på det. Dette fordi familiene opplever mye utfordrende sammen, men de ser situasjonen ulikt. Her er det viktig å snakke om at det ikke er noe som er mer rett enn noe annet, de har bare ulike opplevelser av situasjonen. Ved å snakke om dette i starten mener Anne er med på å motivere og forplikte ungdommene til deltakelse i familieferdighetsgruppene.

Ola forteller at de fra starten hadde en stor oppmerksomhet på konfliktnivå, å finne mellomtingen og dialektikken. Han sier videre at i den ene familien valgte de å snakke om de viktige tingene når de var emosjonelt oppjusterte, at de skulle snakke om utfordringene når de var midt i en krangel eller diskusjon. Denne familien hadde ofte det fint sammen, og når det var fint ville de nyte det, istedenfor å ta tak i utfordringene. Den store endringen med denne familien var at de jobbet med å snakke om de utfordrende tingene i fredstid, noe som førte til at når det igjen ble opphisset stemning kunne han minne dem på forpliktelsen til å få det bedre sammen.

Oppsummering av funn:

- Informantene opplevde at de fleste ungdommer og foresatte var motivert og forpliktet til å delta i familieferdighetsgrupper.
- Ola opplevde en likevekt mellom deltakerne i ferdighetsgruppen, noe som bidro til forpliktelse

4.1.3 Struktur

De ulike informantene forteller om stort sett lik struktur på ferdighetsgruppene, hvor de istedenfor to timer ferdighetsgrupper, slik OEM og DBT manualene sier, gjennomfører ca. en times-grupper. Det beskrives at dette gjøres fordi familiene står i mye møtevirksomhet ettersom ungdommene deres er plassert på institusjon, samt at konsentrasjonen skal klare å holdes gjennom ferdighetsgruppene. Anne, Ola og Emil startet alle tre med en mindfulness-øvelse før forrige ukes hjemmeoppgave ble gjennomgått. Deretter startet innlæring av ny ferdighet.

Ola forteller: *Jeg har ikke opplevd at det har vært noen tilbakemeldinger på strukturene.*

Dette var jo en gang i uka og ettermiddagen, og tilbakemeldingen var at det var gjennomførbart. Strukturelt var det ikke en utfordring å få verken den ene eller den andre deltakeren til å møte opp, de møtte opp etter avtale.

Strukturen satt nesten bedre enn man av og til kan gjøre i ordinær ferdighetstrening, hvor det av og til kan være litt mer usikkert. Her var jeg ganske sikker når jeg satt meg ned at de kom til å møte opp.

Emil forteller at familieferdighetsgruppene ble gjennomført annenhver uke, fordi han gjennomførte to ulike grupper parallelt. Det passet best for familiene å gjennomføre det sånn, mens Anne gjennomførte ferdighetsgruppene hver uke.

Anne forteller også at de bestandig var to ferdighetstrenerne i familieferdighetsgruppene. Hun sier: (...) så er jeg veldig opptatt av at familieansvarlig skal ikke sitte på det alene. For da blir det mitt prosjekt. Så det er kjempeviktig at det er flere som deltar. Og derfor er det ulike hovedkontakter² som deltar. For det er de som skal følge opp familien først og fremst etterpå. Det er egentlig en suksessfaktor på (navn på institusjon), at vi har satt av tid til at to stykker

² Ansatt som har hovedansvar for ungdom under institusjonsoppholdet.

er med. Ola og Emil har stort sett gjennomført familiegruppene alene, se mer om dette i kapittel 4.4.2.

Både Anne og Emil har startet opp en familieferdighetsgruppe hvor ungdom ikke var deltaker selv fra start. Anne sier: *Vi har hatt begge deler, men målet er bestandig at ungdommen skal bli med etter hvert. Så jeg tror ikke vi har hatt noen grupper der ungdommen ikke har deltatt underveis (...)* På tross av at ungdom ikke deltok fra start vet de alltid om familieferdighetsgruppene, ifølge Anne. *Ungdommen vet bestandig om familiegrupper og vet bestandig hva vi prater om i familiegrupper, og hvordan ferdighet vi er gjennom da.*

Struktur handler også om forarbeid, hvordan man forbereder seg selv, familien og ungdommen på familieferdighetsgrupper. Anne forteller: *Det er den biososiale teorien, vi bruker ganske mye tid på den. Det å forstå det som har vært, det handler om å akseptere situasjonen man står i som en familie. (...) Hvorfor ble det sånn? Ja, nå er vi der i dag. Hvordan skal vi gjøre det fremover? Så vi bruker veldig lang tid på akkurat den biososiale biten i OEM da, det er det elementet som jeg synes i modellen et veldig godt utgangspunkt for å jobbe med familie og nettverk.*

Både Ola og Emil bruker god tid på å forberede seg selv, ungdom og familie i forkant av familieferdighetsgruppene. Emil sier: *(...) som jeg tror er veldig viktig er at den som skal lede denne typen grupper har god kompetanse på det innholdet man skal lære.*

At man tror på det selv, og at man faktisk er en god rollemodell for hvordan vi tenker dette skal være. Det blir spisset inn, og det blir på en måte sett av at vi har god kontroll, vi er forberedt, vi forplikter oss til å kjenne godt denne familien, og ser ulike sider av det, og kan være en objektiv part (...). Emil måtte bruke lengere tid i forkant av gruppene til å forberede seg enn Ola. Dette med bakgrunn i at Ola hadde god kjennskap til ferdighetsgrupper med ungdom fra før, og hadde deltatt på mange.

Oppsummering av funn:

- Strukturen var stort sett lik blant informantene.
- En informant forteller at en av suksessfaktorene deres er at de bestandig er to ferdighetstrenerne, slik at ikke familieansvarlig sitter på informasjonen om hva som skjer alene.

- Ungdommene er ikke bestandig deltaker selv i oppstarten av familieferdighetsgrupper, de kommer i alle tilfeller inn underveis, og vet om hva som skjer i gruppene.
- Man må forberede seg selv, ungdom og familie godt i forkant av familieferdighetsgruppene.

4.1.4 Skreddersydd

Alle informantene beskriver at de tilpasser gruppen til den enkelte ungdommen. Anne forteller at de vurderer fra sak til sak hvor lenge gruppa skal vare, og at gruppen må tilrettelegges ut fra funksjonsnivå og kognitiv fungering til både ungdom og foresatte.

Emil sier at: *Jeg tenker det at for noen vil det være nyttig å kunne ha ferdighetsgrupper med andre ungdommer, men i familiegruppen får man skreddersydd de ferdigheter og temaene man tar opp når man organiserer det. Det er akkurat det familien strever med. Å vær sak er ulik, og varigheter og innholdet, og hvordan man tilpasser språket og ferdighetene, vil være individuelt i hver sak og hvert gruppeforløp.*

Ola er enig, og beskriver at man kan se på behovene i de ulike familiene, og at istedenfor å gi en «one size fits all» så ble opplegget tilpasset til de utfordringene akkurat den familien sto i.

Emil forteller også at enkelte ferdigheter kan gjentas flere ganger: *(...) i ordinær ferdighetsgruppe har en bolk på 24 ulike grupper, der jeg kunne plukke det som jeg tenkte var nyttig for denne tilbakeføringen. Dette vil man bruke tid på. Kanskje vi måtte ta samme gruppe flere ganger, nettopp for at man så at kanskje ikke ungdommen eller en foresatte forsto det.*

Han beskriver også at hvis et samvær ikke gikk etter planen, så kan ferdighetstrener planlegge at neste ferdighetsgruppe skal handler om utfordringene, og hvordan ferdighet det var mangel på under samværet.

Ola sier at under samvær kunne familien øve på spesifikke ferdigheter knyttet opp mot egne utfordringer og målsetninger, og at ungdommene opplevde at foresatte kunne «ta dem» i å bruke ferdigheter hjemme. Dette synes ungdommene var positivt. I tillegg så ungdommene at de foresatte også øvde på ferdighetene, noe som gjorde at ungdommene opplevde at de var likeverdige i ferdighetstreningen.

Oppsummering av funn:

- Alle informantene tilpasset ferdighetsgruppene til den enkelte familie. Dette opplevdes som en suksessfaktor.
- Familieferdighetsgruppene tok for seg ferdigheter den enkelte familie trengte å øve på ut fra de utfordringer de står i.
- Familieferdighetsgruppene er fleksible, slik at et samvær som ikke gikk etter planen kunne bli et tema på neste ferdighetsgruppe.

4.2 utfordringer med familieferdighetsgruppene

Her vil funnene knyttet til informantenes tolkning og opplevelse av utfordringer med familieferdighetsgruppene presenteres. Funnene presenteres i underkategoriene som kom opp under intervjuene:

- Utfordringer med motivasjon og forpliktelse
- Utfordringer med struktur
- Motstand

4.2.1 utfordringer med motivasjon/forpliktelse

Alle informantene har opplevd utfordringer knyttet til motivasjon og forpliktelse hos ungdom, i ulik grad. Anne beskriver at målene til både ungdommene og de foresatte kan endre seg underveis i oppholdet på institusjonen. Målet i forkant av ferdighetsgruppen kan være at ungdommen skal flytte hjem, så skjer det endringer hvor foresatte kan innse at de ikke klarer å stå i oppgaven som forelder akkurat nå, eller at ungdommen klarer å fortelle mer om opplevelsen de hadde i forkant av plassering på institusjon. Endring av mål kan i stor grad påvirke motivasjon og forpliktelse til å fortsette i familieferdighetsgruppene.

Ola forteller at motivasjonen til ungdom kan forsvinne hvis ungdommene tror det kun er de som er under lupen og at familieferdighetsgruppene kun er for at de skal endre seg. Han sier det slik: *Hadde det blitt et ensidig fokus bare på ungdommens utfordringer, og hvor man hadde lagt lokk på foreldrenes utfordringer, så tror jeg vi ikke hadde fått det like god samarbeid.*

Selv om ferdighetstrenerne hadde forbered ungdom på familieferdighetsgruppene kunne forpliktelsen være skjør. Emil forteller at han brukte miljøpersonalet som jobbet tettest på ungdommen til å snakke med hen, og forberede ungdommen.

En av informantene forteller også at noen av ungdommene i starten ikke hadde en motivasjon til å delta i familieferdighetsgruppene, og at det da ble startet opp grupper med kun foresatte. Etter hvert som ungdommene skjønnte hva de foresatte gjorde i ferdighetsgruppen, ble litt nysgjerrige på hva som ble snakket om og opplevde at de foresatte lærte deg ferdigheter ønsket de i større grad å delta selv.

Anne forteller at en familie ikke var motivert til å delta på familieferdighetsgrupper da de hadde mange negative opplevelser av hjelpeapparatet. *Det jeg opplevde var kanskje nettverket og familien rundt som veldig negativ, eller misfornøyd med barnevernstjenesten.*

De har følt at de har fått lite hjelp opp igjennom.

Ola beskriver at han opplevde at det å ha en ikke-dømmende holdning i gruppa påvirket motivasjonen til en av ungdommene. Han forteller om en situasjon hvor en mor ble møtt med tilbakemeldinger på sine dømmende uttalelser om sin datter. Mor brukte uttrykk som «hysterisk» og «dramaqueen» for å beskrive sin datter, og ble da stoppet av ferdighetstrener.

Oppsummering av funn:

- Alle respondentene hadde opplevd utfordringer knyttet til motivasjon og forpliktelse, selv om de fleste ungdommene og foresatte viser motivasjon for deltakelse.
- En av grunnene til at ungdommene og foresatte sin motivasjon og forpliktelse kunne variere, og skape utfordringer, er at målene for oppholdet på institusjon ble endret underveis i plasseringen.

4.2.2 Utfordringer med struktur

Alle informantene opplevde noen utfordringer knyttet til strukturering av familieferdighetsgruppene.

Anne opplevde mest utfordringer rundt fysisk deltakelse på familieferdighetsgruppene da det ofte er store avstander fra hvor familien bor og hvor institusjoner er lokalisert. Anne sier at hun ikke synes teams fungerer ideelt; *Jeg har prøvd familiegruppe på Teams, men det synes jeg ikke fungerer noe godt for meg. Det er noe med å være til stede og i samme rommet, du går glipp av så mye informasjon med å ta det digitalt.*

Ola og Emil forteller også om utfordringer knyttet til å gjennomføre ferdighetsgrupper på teams. Emil sier: *Det skjer elektronisk, over teams, lyd kvalitet. De der type tingene har kanskje vært en liten utfordring enkelte ganger. Det blir ikke like genuint heller når man ikke er til stede, men det er veldig viktig at den som gjennomfører sitter sammen med ungdommen, det vil jeg påpeke. Det tenker jeg er viktig, fordi man kan føle stemningen i rommet mye mer enn at alle deltakerne sitter på hver sin skjerm.*

Emil setter også ord på at det kan være utfordrende å ta opp vanskelige temaer over skjerm.

En av forskjellene mellom informantene er at Anne alltid gjennomfører familieferdighetsgrupper med to ferdighetstrener, mens Ola og Emil i størst grad har gjennomført gruppene med en ferdighetstrener.

Anne beskriver fordeler med å være to, blant annet at det er flere som tar tak i det som blir sagt og gjort i gruppene, samt at hvis det oppstår en opphetet diskusjon, og at en ungdom forlater, så kan en ferdighetstrener gå etter ungdom, mens den andre blir igjen for å prate med de foresatte. Ola sier at dynamikken hadde blitt annerledes med to ferdighetstrener, og at hvis det skulle vært med en til ferdighetstrener måtte denne vært med fra start, og at alle i gruppa brukte tid på å bli kjent, å skape en konfidensialitet.

Emil forteller at han har hatt en familieferdighetsgruppe hvor det var to ferdighetstrener og de andre familieferdighetsgruppene var det en ferdighetstrener. I gruppen med to ferdighetstrener satt Emil sammen med ungdom, og den andre ferdighetstreneren og foresatt satt hver for seg på teams. Han beskriver at det var lettere å spille på hverandre når de var to ferdighetstrener, og sa at det som var positivt med en slik hybrid løsning var at han kunne fange opp kommentarer fra ungdom som ikke kom like godt frem over skjermen. I tillegg sier han at det viktigste å tenke på når noen deltar over teams, er at ungdommen har noen sammen med seg.

Hindring:

Anne sier at hun savner at Omsorgs- og endringsmodellen i sin helhet har satt av liten tid og plass i modellen til familie og nettverksarbeid og strukturene rundt det. *Men det handler på mange nivåer, det er på systemnivå. Det er i skole, familie og nettverksarbeid. Så jeg savner det. Og det er derfor vi har satt i gang hele prosjektet vi har hatt i et år. Der jeg jobbet bare med familie og nettverk, og ordner struktur for vår måte å jobbe OEM på.* Hun forteller

videre at de har hatt god erfaring med å bruke de verktøyene som ligger i standardisert forløp, og nevner blant annet livslinje og genogram (verktøy for nettverkskartlegging). Dette relaterer Anne til biososial teori i OEM, og dette gjør at de ikke trenger å gjøre dobbel jobb, at de har flere verktøy, men jobber med samme modell.

Oppsummering av funn:

- Alle informantene beskriver utfordringen med å gjennomføre ferdighetsgrupper på teams, både når det gjelder lyd kvalitet, og at det er mer utfordrende å snakke om vanskelige temaer.
- Anne mener at det ikke lønner seg å være kun en ferdighetstrener på familiegruppene da de er flere om kan ta tak i det som blir sagt, og at en ferdighetstrener kan gå etter ungdom som eventuelt forlater.
- Liten tid satt av til familie og nettverksarbeid i OEM beskrives som en hindring i å få gjennomført familieferdighetsgrupper. Det finnes ikke egne rutiner for dette i OEM.

4.2.3 Motstand

Alle informantene har opplevd utfordringer knyttet til motstand mot familieferdighetsgrupper. Både når det kom til motstand mot saken, rammene, situasjonen og motstand til deltakelse i gruppene.

Anne beskriver at underveis i familiejobbingen har dem avdekket at ungdommen ikke kan flytte hjem, noe som har ført til at ungdommen har fått en motstand til å delta på familieferdighetsgruppene. *Det som skjer underveis er at det er veldig ofte vi avdekker at ungdommen ikke kan flytte hjem, underveis i løpet. Da kan det noen ganger stoppe seg opp litt. Det er familiearbeidet vi har startet opp med, så da føler jeg vi må begynne litt på nytt. Det er kanskje den største utfordringen som skjedde med familiegruppen.*

Hun beskriver videre at målene ofte endrer seg underveis i familieferdighetsgruppene, enten fordi de foresatte innser at de ikke klarer å stå i oppgaven (hvis ungdommen flytter hjem), og fordi ungdommene blir såpass trygge at de snakker mer åpent om hva som har skjedd med dem, noe som gjør at de trenger å jobbe litt ekstra før de flytter hjem. Dette har også gjort at noen av ungdommene og foresatte viser en motstand til gruppene.

Ola har opplevd motstand underveis i familieferdighetsgrupper hvor ungdom og foresatte har hatt vansker med å håndtere emosjonelle responser der og da. Han beskriver videre at det da

er hans oppgave å diffuse, roe ned og minne om jobben som skal gjøres og målet som skal nås.

Emil forteller at det kan bli vanskelig for både ungdom og foresatte i familieferdighetsgruppene, da det snakkes om vanskelige temaer. *Så kommer det «sleivspark» i samtalen som skaper reaksjoner for deltakerne, der man måtte adressere det underveis. Det ene gang måtte vi avslutte gruppa for da var det ikke produktivt lengere.* Slike situasjoner kan være med på å skape motstand til familieferdighetsgruppen. Emil forteller også at det er viktig å tenke på dynamikken i gruppa (...) *blir vi for mange voksne også, så blir det kanskje under et tema der man utfordrer noe, i barnet blir det plutselig tre voksne i møtet, og et barn.* Videre sier han at hvis det blir for mange voksne kan det bli vanskelig for ungdommen å delta, noe som kan føre til motstand hos ungdommen.

Anne beskriver at det har vært tilfeller der ungdommen var veldig i motstand til å involvere foresatte. Anne sin rolle som familieansvarlig har gjort at hun ikke jobber turnus, og derfor ikke er oppe i miljøet sammen med ungdommene i det daglige. Anne har gjennomført ferdighetsgruppen likevel, med kun foresatte. *Det har jo endt med at ungdommen har vært med selv etter hvert, og vært veldig delaktige og aktive med. Men det er jo ikke bestandig ungdommene er det i starten. Min tanke er at vi er voksne og vi snakker sammen uansett, og så trygger vi heller ungdommen på hva vi snakker om.*

En annen utfordringen som kan føre til motstand er at det i noen familieferdighetsgrupper har vært høylytte krangler og høy temperatur. Noen ganger har også foresatte kommet med nedlatende kommentarer om ungdommen sin, når ungdommen er til stede. Dette har før til at ungdom har forlatt gruppa. Ferdighetstrener har da snakket med de foresatte: *Det er noe med at jeg er voksen jeg også, og kan si noe om hva jeg synes er ok og ikke.* Det beskrives videre at det er viktig å snakke med alle parter i etterkant, og ta det opp før man skal gjennomføre neste familieferdighetsgruppe, slik at man får løst kommunikasjonsfloker før man forlater.

Oppsummering av funn:

- Alle informantene hadde opplevd motstand i familieferdighetsgruppene på ulike måter. Det kan være konflikter, endring av mål eller noe som har avdekket at ungdommen ikke kan flytte hjem som har skapt motstand.
- Noen ganger har ungdommene vært i motstand, andre ganger er det de foresatte.

- Informantene sier at det er viktig å prate om det som skaper motstand før neste familieferdighetsgruppe.

4.3 Resultater/evaluering av familieferdighetsgruppene

Her vil funnene knyttet til informantenes tolkning og opplevelse av resultater og evaluering av familieferdighetsgruppene presenteres. Funnene presenteres i underkategoriene som kom opp under intervjuene:

- Resultater/evaluering
- Tilbakeføring
- Forutsetninger/hindringer

4.3.1 Resultater/evaluering

Resultater

Det er vanskelig å skulle se på resultater av familieferdighetsgruppene da ferdighetstrenerne sjelden har kontakt med familiene i etterkant av en plassering på institusjon. Resultatene som beskrives her er en beskrivelse fra ferdighetstrenerne om hvordan de opplever at resultatet har vært for familiene.

Anne beskriver at hun generelt har positive erfaringer ved bruk av familieferdighetsgruppene: *Det er utelukkende positive tilbakemeldinger fra foreldre. Fordi de er veldig takknemlige for å bli involvert i viktige spørsmål rundt ungdommen sin. Og så er de veldig nysgjerrig på OEM som metode. Det er veldig lettfattelig, ferdighetene er veldig enkle og greie. Så jeg tror mange foreldre setter veldig pris på å få satt ord på og definert hva de trenger hjelp med. Også det å ha et felles mål å jobbe imot, at vi jobber sammen. Det er utelukket positivt, synes jeg.*

Emil forteller om en opplevelse av positive resultater: *Jeg er del av den samme oppfatningen at det har vært veldig nyttig for alle saker vi har forsøkt dette, og lyktes. Jeg kan ikke se en eneste bakside på å ikke prøve når det er aktuelt. Gjør man et godt arbeid og har timing på det, er det en overgangsfase eller en begynnelse av en overgangsfase, så er det absolutt nyttig.*

Ola beskriver at den endringen som var mest positiv var en økt forståelse av hverandre. Dette tenker han kommer på at han har konsentrert seg om to ting, en ikke-dømmende holdning og en grunnleggende dialektisk tenkning rundt problematikk; *det er ikke den ene eller den andre sin feil, det er et resultat av alle ting i lag, og alle har noe å bidra med, og alle har noe å gjøre bedre.*

Han forteller videre at når foresatte lærer seg de samme ferdighetene som ungdommen øver på, er det lett for dem å veilede ungdommene og minne dem på når de merker at ungdommen blir emosjonelt oppjustert. I tillegg trekkes generalisering av ferdigheter frem, når dette ikke bare skjer i institusjonsmiljøet, men også på hjemmebane, gir det resultater.

Emil beskriver at han opplevde en likeverdighet i familieferdighetsgruppene. Han sier videre; *Jeg kunne ha overskjedd noen dømmende kommentarer her og der, for kanskje det ikke var så viktig, men det er viktig. Det er kjempeviktig hvordan vi bruker språk, og hvordan vi snakker med hverandre, og spesielt to mennesker som har stått i mange konflikter.*

Anne beskriver at det nok har variert hvor mye hjelp familiene opplever, men hun tror det har vært til hjelp. Hun trekker frem at det ikke bare er familieferdighetsgruppene, men at det samtidig er rom for å prate med familien om det de er opptatt av. De har «familiekvarter» i gruppene hvor de drøfter helt andre ting som opptar familien.

Ola sin opplevelse av resultatene av familieferdighetsgruppe er god. Han forteller at familiene lærte mye og at han fikk et ønsket resultat av gruppene.

Et resultat er tilbakeføring. Emil beskriver: *I begge sakene ble resultatet at det ble tilbakeføring.* Se ellers kapittel 4.3.2 for flere funn for tilbakeføring.

Anne forteller også at det kan være utfordrende å vite om resultatene i familieferdighetsgruppene blir videreført etter at plasseringen på institusjon: *Når de flytter ut, spesielt når de takker ja til ettervern, er det noe med å få videreført det arbeid som er gjort inn i kommunene, som skal følge det opp i familien etterpå. At det kanskje glipper litt i den enden. Vi har ikke MST-FIT-teamet³ i regionen, så vi har ingen som viderefører det her OEM-arbeidet etterpå.*

³ MST-FIT er et forebyggende statlig terapeutisk tilbud for ungdommer med sammensatte vansker i alderen 12-18 år som står i fare for institusjonsplassering. Brukes også som overgangstiltak (Bufdir, 2023).

Evaluering:

Anne beskriver at hun og den andre ferdighetstreneren evaluerte familieferdighetsgruppene etter hver samtale. Deretter evaluerte dem sammen med familien og ungdommen før de avsluttet familieferdighetsgruppene. Da ble hele familiearbeidet sett sammen.

Ola forteller at de evaluerte familieferdighetsgruppen underveis i gruppene, samtidig som de tok en runde i den siste familieferdighetsgruppen hvor de evaluerte der og da. Han forteller videre at de ikke har hatt en «oppsjekk» i etterkant. *Ut fra det jeg har hørt, så har det fungert bra også i etterkant av treningene. Men vi har ikke hatt noen follow-up, det har vi ikke.*

Under evalueringen snakket de om hvordan situasjonen var når de startet med familieferdighetsgruppene, hva de hadde blitt enige om og hva som hadde fungert og ikke fungert. Emil forteller også at evaluering underveis er viktig: *av og til må man evaluere underveis også. Med å si at «før jul fikk vi ikke til å prate om dette, men nå gjør vi det».*

Oppsummering av funn:

- Informantene opplevde positive resultater av familieferdighetsgrupper, på bakgrunn av at familiene opplevde seg involverte i egne ungdommer og at familiene opplevde en økt forståelse av hverandre.
- Informantene gjennomførte evaluering av familieferdighetsgruppene ulikt. Den ene evaluerte etter hver gruppe, for deretter å evaluere i etterkant. De andre informantene evaluerer i etterkant av at familieferdighetsgruppene er avsluttet.

4.3.2 Tilbakeføring

Alle informantene snakker om at et mål om tilbakeføring til foresatte oppleves som en stor suksessfaktor for å lykkes med familieferdighetsgruppene, ungdommene og de foresatte opplever at de jobber mot et felles mål.

Anne forteller at det er i de sakene det er tenkt at ungdommene skal flytte hjem at de starter opp med familieferdighetsgrupper. I tillegg vurderer de familieferdighetsgrupper i de tilfeller der ungdom skal flytte på hybel med oppfølging av foresatte.

Når vi prater om det har vært vanskelig å komme i gang med familieferdighetsgruppe beskriver Ola at det var et ønske både fra ungdom og foresatte. Han beskriver det slik: *det lå i sammenheng med en mulig tilbakeføring til hjemmet, for at datter skulle kunne bo sammen*

med mor, så var det ønskelig for begge to å få en reduksjon i konflikter og en bedre kommunikasjon mellom dem.

Emil forteller at tilbakeføring var et tema i hans familieferdighetsgrupper: *Det ble en trygg arena for å prate om ting, og at de fikk øvd på det som de trengte å øve på når de var på samvær. Vi ga dem oppgaver mellom samværene, og evaluerte det. Ferdighetene hadde en praktisk funksjon der man fikk øve på det, og satt det i bruk og evaluerte som jeg vil absolutt si er en stor suksessfaktor.* I tillegg forteller han at når målet var tilbakeføring kunne han plukke ut ferdigheter som var viktig for akkurat denne familien å øve på for å hjelpe dem å nå målet om tilbakeføring.

Ola beskriver at hans inntrykk er at familieferdighetsgrupper er et veldig godt tiltak for ungdom og foresatte, og særlig i de saker hvor det er et mål om tilbakeføring. Han snakker videre om de saker hvor det er igangsatt en to-base-løsning (ungdom bor hos hjemme foresatte, samtidig som de ennå har plass på institusjon, dette i en overgangsfase): *Saker med en to-base-løsning, hvor det skal øves på samvær for å få til en bedre relasjon, bedre samarbeidsklime mellom ungdom og foresatte, så tror jeg at dette kan være et utrolig nyttig verktøy, likt at de som gir det har litt erfaring og trygghet i rollen, så har jeg absolutt troen på dette.*

Emil har samme oppfatning og sier også at så lenge de klarer å hjelpe dem (ref. familiene), at det øker sannsynligheten for at en tilbakeføring vil vare, kan familieferdighetsgruppene være et fint referansepunkt når familiene går tilbake til samme mønster som tidligere: og kan være et referansepunkt for at når det kanskje går tilbake til gamle mønster og spørre, *«Hva hadde vi gjort her i gruppene? Hvordan løste vi det den gang? Hva har vi snakket om? Skal vi ta det opp igjen?»*.

Oppsummering av funn:

- Alle informantene opplever familieferdighetsgruppene som en suksessfaktor for en god tilbakeføring.
- Opplevelsen av å jobbe mot et felles mål er motiverende for ungdommene og de foresatte.

4.3.3 Forutsetninger for gjennomføring av familieferdighetsgrupper

På institusjonen Anne jobber gjennomfører de en samarbeidsdag rett etter inntak for hele familien. Denne beskriver hun som veldig viktig for å få til et godt familiearbeid. Her får familien informasjon om OEM, og de begynner med nettverkskartlegginger. Familiene setter også egne kortsiktige og langsiktige mål sammen, hva er det familien og ungdommen skal jobbe for fremover. Hun beskriver at målene ikke nødvendigvis er de samme som kommunal barneverntjeneste har. Et kortsiktig mål kan være at familien ønsker å feire jul sammen, og da jobbes det med hvordan de skal få det til på en god måte. Deltakere på dette møtet er familie (foresatte, besteforeldre, og andre viktige personer for ungdommen), ungdommen selv og familieansvarlig. Hovedkontakten til ungdommen er også med på disse møtene, da de vil følge saken til ungdommen og familien i etterkant.

Ola beskriver at det å ha god erfaring med bruk av OEM er en viktig forutsetning for ferdighetstrenerne. Han hadde gjennomført over 300 ordinære ferdighetsgrupper før han gikk i gang med familieferdighetsgrupper. Han forteller at en med lite erfaring i gjennomføring av ferdighetsgrupper vil kunne oppleve det som utfordrende.

Emil hadde ikke samme erfaring som de andre respondentene. Han brukte mye tid på forarbeid, og forberedte seg godt i forkant av gjennomføring. Han forklarer også at den første familieferdighetsgruppen han gjennomførte var sammen med en annen ferdighetstrener som hadde vært ferdighetstrener tidligere og hadde mye erfaring. Han beskriver det slik: *Der jeg lente meg på å lære av den andre ferdighetstreneren. Der jeg kanskje trengte å lære litt mer, og kunne bruke det inn mot den andre familien som har kjørt et parallell med grupper med. Så kompetanse er viktig på det du skal lære bort, og å være trygg i den rollen du har.* Han forteller videre at det er viktig med god kompetanse på innholdet man skal lære bort, at man har tro på det selv, at man selv er forpliktet til å gjennomføre og at man er en god rollemodell i ferdighetsgruppene.

Oppsummering av funn:

- Alle informantene beskriver at en forutsetning for gjennomføring av familieferdighetsgrupper er at ferdighetstrenerne er godt forberedt.
- Anne forteller at samarbeidsdagen de gjennomfører på hennes institusjon er viktig i videre familiearbeid og i oppstarten på familieferdighetsgruppene.

4.4 Kontekstdata

For å belyse problemstillingen min best mulig var jeg også interessert i å se hva som fantes av rutiner og beskrivelser av familieferdighetsgrupper på institusjonene.

Faglig beskrivelse, som er et oppslagsverk for den faglige utøvelsen av OEM, står det ikke beskrevet noe om familieferdighetsgrupper. I DBT er det beskrevet av Rathus og Miller, se kapittel 2.1.3.

På den ene institusjonen finnes det ingenting skriftliggjort angående familieferdighetsgrupper. Det blir gjort vurderinger fra sak til sak om det skal tilbys familieferdighetsgrupper. Det beskrives av informanten at det er med bakgrunn i at de ønsker at familieferdighetsgruppen skal skreddersys, og at ved å lage en rutine eller en beskrivelse av hvordan gruppene skal gjennomføres kan stå i motsetning til dette.

Den andre institusjonen startet et prosjekt i 2022 som endte ut i en intern rapport om familiearbeid i institusjon. Dette med bakgrunn i standardisert forløp sine ansvarsroller, med hovedvekt på familieansvarlig, samt implementering av OEM som fagmodell, og at modellen gir få føringer for hvordan man skal jobbe med familie og nettverk. Formålet med prosjektet var å finne ut hvordan institusjonen skulle jobbe med ungdommenes familie og nettverk, med OEM som ramme, samt å definere familieansvarlig sin rolle. De skulle benytte seg av de verktøyene som allerede fantes i OEM og standardisert forløp.⁴

Rapporten beskriver hvordan institusjonen skal jobbe med familie og nettverk i de ulike fasene i oppholdet på omsorgsinstitusjon. I tillegg sier den noe om hvem som har ansvar for hva, og når de ulike delene skal gjennomføres. Et av målene med prosjektet er at alle som jobber på institusjonen skal ha eierskap til prosjektet og målsettingen. Visjonen er at alle ungdommene skal ha et nettverk å flytte hjem til etter endt institusjonsopphold.

Et av tiltakene som beskrives i rapporten er at det gjennomføres familiesamtaler i alle familier der målet er at ungdommen enten skal flytte hjem til familie, i fosterhjem eller på hybel med oppfølging av foresatte. Hensikten til familiesamtalene er å styrke relasjoner mellom ungdom

⁴ Standardisert forløp er et rammeverk for tidsplan og maler for gjennomføring og registrering av faglig innhold på omsorgsinstitusjoner i Norge. Forløper gir anbefalinger for arbeidsflyt, medvirkning, kartlegging og samarbeid med viktige personer i barnets nettverk (Bufdir, 2023).

og foresatte, slik at de kan bo sammen igjen, og for å være en støtte videre ved oppfølging på en eventuell hybeltilværelse. I disse samtalene deltar familieansvarlig, hovedkontakt, familie og ungdom. Samtalene er skreddersydd til hver enkelt familie, og deres prioriteter. Under dette punktet beskrives også familieferdighetsgrupper med tilpassede ferdigheter til hver enkelt familie.

Tilbakemeldingene på prosjektet er at personalet på institusjonen opplevde at familie- og nettverksarbeid er satt i system etter oppstart. Videre blir det løftet frem at viktigheten med at hovedkontakt er involvert i endringsarbeidet med familien, noe som fører til videre arbeid i institusjonsmiljøet. Dette vist i at personalgruppen opplevde en større vektlegging på å involvere familie og nettverk i hverdagen på institusjonen, og at det hyppigere samvær mellom ungdom og familie på institusjonen hvor det i større grad ble lagt vekt på at aktiviteter skjer mellom ungdom og familie, ikke ungdom og institusjon.

Avslutningsvis sier rapporten at en suksessfaktor i prosjektarbeidet har vært at prosjektet har vært godt forankret i ledelsen, videre ut i personalgruppa og viktigheten med at prosjektet eies av alle ansatte på institusjonen.

Tanken bak å innhente kontekstdata var å kunne belyse problemstillingen til min oppgave gjennom skriftliggjorte rutiner og beskrivelser om familieferdighetsgrupper på institusjonene. Det fantes ikke rutiner eller beskrivelser på den ene institusjonen. Grunnen til det var at de ønsket at familieferdighetsgruppene skulle skreddersys til hver enkelt ungdom og hver enkelt sak. Den andre institusjonen hadde en rapport som ble skrevet etter et prosjekt i 2022, hvor familiearbeid var en sentral del av rapporten. Familieferdighetsgruppene ble beskrevet her. På tross av dette svarer ikke rapporten på problemstillingen min, men ga meg kontekst til det informanten snakket om i intervjuene. Jeg har derfor valgt å ikke bruke denne dataen i drøftingen.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene bli diskutert i lys av den valgte problemstillingen. Dette vil bli støttet av forskningslitteratur og relevant teori. Forskningsfunnene vil bli diskutert etter temaene: opplevelse av familieferdighetsgruppene, motivasjon og forpliktelse, struktur og evaluering. Jeg ønsker å få svar på problemstillingen:

Hvordan opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?

I tillegg ønsker jeg å se på tre underspørsmål:

Jeg har deretter to underspørsmål:

- Hvordan mener ferdighetstrenerne at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte?
- Hvordan påvirker familieferdighetsgruppene sannsynligheten for tilbakeføring?

5.1 Opplevelse av familieferdighetsgrupper

Det jeg synes er det mest positive som om jeg skal skjære alle under en kam er at vi snakker samme språket.

Da er det noe med å kunne klare å videreføre det i familie og nettverk også, som betyr mye for ungdommen. Sånn at de er opptatt av det samme og får et bedre samarbeidsklima, i og med at vi er mer transparente på hvordan vi jobber.

Anne

Funn tilsier at informantene opplevde familieferdighetsgruppene som nyttige. Det trekkes frem at foresatte opplevde at de ble involvert i viktige spørsmål rundt ungdommene sine, og at de jobber mot et felles mål. Mange av ungdommene som bor på omsorgsinstitusjoner kan kjennetegnes med impulsiv atferd, svingende, sterke følelser som er vanskelig å regulere. De kan ha vansker med å opprettholde gode sosiale relasjoner, noe som gjør at de kan oppleve å bli avvist. I tillegg har de ofte sort/hvit tanker om seg selv og andre, og dermed har vansker med å se andre nyanser av en situasjon (Presteng, 2020 s. 214). Det er også interessant at ferdighetstrenerne opplever et bedre samarbeidsklima mellom foresatte og ungdommer, samt at

de opplever en økt forståelse av hverandre. Modulen «å finne mellomtingen» er spesielt utviklet for grupper med familier, og skal lære ungdommer og foresatte å ha et dialektisk syn på at motsetninger kan begge være sanne, samt at det er mer enn en måte å se på en situasjon og løse et problem på. Dette perspektivet lar ungdom og foresatte arbeide med å endre smertefulle og vanskelige tanker, følelser og situasjoner mens de samtidig aksepterer dem selv, andre og situasjoner som de er i øyeblikket (Rathus & Miller, 2015 s. 156). Dette kan sees i sammenheng med at informantene forteller om at ungdom og foresatte opplever en økt forståelse for hverandres tanker, følelser, perspektiver, og at de samarbeider bedre med hverandre.

Å kun gjennomføre ferdighetsgruppe med kun en familie kan også ha sine ulemper. Rathus og Miller (2015) beskriver at multi-familiegrupper gir mulighet for å få tilbakemeldinger, samt praktisk ferdighetstrening på tvers av familiene. De bruker eksempelet med at en ungdom kan få tilbakemelding av en annen ungdom sine foreldre på utførelse av ferdigheter, eller at en foresatt kan få innspill fra en annen ungdom sine foresatte. Dette kan være med å bidra til at både foresatte og ungdommer bedre klarer å regulere følelsene sine. I tillegg rapporterer både foresatte og ungdommer at de opplever seg validerte når de hører at andre også opplever liknende situasjoner, spesielt etter en lang periode der de nok har opplevd å føle seg alene (Rathus & Miller, 2015). Dette er noe familieferdighetsgruppene på institusjonene ikke får oppleve, da det kun er en familie som deltar i hver familiegruppe.

Tidligere forskning av Coldevin (2024) som omhandler ferdighetstrening for foresatte til barn med alvorlig emosjonell dysregulering fant en reduksjon i barnas grad av vansker, samt at foreldrene rapporterte en opplevd nytteverdi for samspillet i familien. Studien antyder at ferdighetstreningene kunne bidra til symptomlette hos barna, samt at foreldrene opplevde foreldrerollen som mer håndterbar og mindre problematisk (Coldevin, 2024). Dette indikerer at selv om barna ikke deltok i ferdighetsgruppene opplevdes det som nyttig både for foreldrene og barna. Dette kan ha en sammenheng med at barna opplevde foreldrene som annerledes, og mer forståelsesfulle til deres utfordringer.

På den andre siden forteller informantene at de også har opplevd motstand til familieferdighetsgruppene, både hos ungdom og foresatte. En informant forteller at det i perioder er utfordrende da det snakkes om vanskelige temaer, og ungdommene og de foresatte har vansker med å håndtere emosjonelle responser. Det har resultert i at

familieferdighetsgruppen har blitt avsluttet på bakgrunn av konflikter i gruppen. Rathus & Miller (2015, s. 83) sier at biososial teori handler om en biologisk sårbarhet til følelser. Bio refererer til biokjemien i hjernen, som bidrar til hvordan man kontrollerer og opplever følelser, handlinger og trang. Sosial refererer til det sosiale miljøet rundt et menneske. Forskning sier at hos noen mennesker vises følelsessenteret i hjernen annerledes på hjerneskaninger, og disse menneskene er ofte følelsesmessige sensitive, reagerer kraftigere og tar lenger tid til de kommer seg tilbake til baseline igjen (Rathus & Miller, 2015 s. 83). Dette forsterker funn om høylytt krangling og høy temperatur i ferdighetsgrupper, hvor foresatte har kommet med nedlatende kommentarer om sin egen ungdom, som har endt opp med at ungdommen har forlatt ferdighetsgruppen. Hvis ungdommene eller foresatte har vansker med å regulere følelser må ferdighetstrenerne jobber med dette. Ferdighetsmodulen regulere følelser blir viktig å lære familiene. Det kan sees på som en forutsetning for å få til en dialektisk forståelse og mindfulness.

En av de største forskjellene på DBT og OEM er at for å motta DBT må pasientene komme til poliklinisk behandling frivillig, mens i institusjonene som jobber etter OEM er det kommunal barneverntjeneste som har bestemt at en ungdom skal flytte på institusjon, hvor OEM er en del av tilbudet på institusjonen (Faglig beskrivelse, 2019 s. 10). Hvis ungdommene opplever at dette er noe de er «nødt» til å gjøre kan det skape motstand. De bestemmer ikke selv at de skal bli plassert på institusjon, og dette kan føre til motstand fra ungdommen sin side.

Når man som ferdighetstrener opplever motstand i familieferdighetsgruppene kan det være vanskelig å vite hvordan man skal gå videre i gruppa, hvordan man skal komme seg ut av det vanskelige. Til dette kan ferdighetstrenerne bruke konsultasjonsteamet. Man kan si at konsultasjonsteam er samfunn av terapeuter som behandler et samfunn av ungdommer. Deltakerne i konsultasjonsteamet skal være lojale med prinsippene i DBT, samt bidra til å maksimere terapeutenes motivasjon for å gi terapi (Miller, Rathus & Linehan, 2017 s. 74). Å få konsultasjon fra annet miljøpersonale kan være en styrke da det forplikter miljøpersonalet til å være tro mot modellen, samt at de vet at de ikke står alene i utfordringene, men at det jobbes sammen for at ungdommene og deres foresatte skal få hjelp til det som er vanskelig.

Motstand kan også påvirkes av manglende motivasjon og forpliktelse til deltakelse i familieferdighetsgruppe.

5.2 Motivasjon og forpliktelse

Det var ikke ungdommen som på sett og vis skulle svare for seg, og være under lupen. Vi så på hele familiekonstruksjonen, inkludert mor. Vi satt krav til mor, og ungdommen fikk mulighet til å beskrive hvordan hen ønsket at sin mor skulle være i gitte situasjoner. Det var ikke kritikk en vei. Alle tre måtte forplikte seg til å jobbe med utfordringene.

Ola

Funn indikerer at informantene opplever at de fleste ungdommer og foresatte var motivert og forpliktet til å delta i familieferdighetsgruppene. Det beskrives av at dette er en konsekvens av at det jobbes med forpliktelse i forkant av gruppene, samt at det beskrives godt hva hensikten med gruppene er. Forpliktelse beskrives som et løfte, og i OEM refererer ordet til om ungdommen er villig til å jobbe med å redusere problematisk atferd, samt å lære seg ferdigheter. Sagt på en annen måte, villig til å jobbe med endring. Det er ikke kun ungdommene som forplikter seg til å delta i familieferdighetsgruppene, men også foresatte og miljøpersonalet (Faglig beskrivelse, 2019 s. 23). Funnene sier samtidig at motivasjon og forpliktelse økte hos ungdommer når de så at det ikke var de som var under lupen, men hele familien som skulle jobbes med i sin helhet.

I OEM brukes ordene motivasjon og forpliktelse ofte sammen. Å jobbe med å oppnå en forpliktelse hos ungdom og foresatte er høyt prioritert. Dette forutsetter motivasjon hos ungdommen og foresatte. Motivasjon beskrives som en begrunnelse eller en tilstand med driv, der en vil oppnå noe (Faglig beskrivelse, 2019 s. 25). Svartdal (2023) beskriver motivasjon som en drivkraft mot en spesifikk handling, og er en samlebetegnelse for de faktorer som igangsetter og styrer atferd hos mennesker. Ungdommene sin motivasjon til å delta i familieferdighetsgruppene kan være en konsekvens av at ungdommene merket at de foresatte også måtte jobbe med endring, og at dette sørget for en likevekt mellom deltakerne. I tillegg er et viktig å se på dialektikken sammen med familiene, at det ikke kun er en sannhet, at det kan være flere sider av samme sak, og at sannheten finnes en plass midt imellom. Familiene opplever mange utfordringer sammen, men kan se på utfordringene ulikt. Familieferdighetsgruppene kan være med å løse opp i sort/hvitt tanker, og bringe nye perspektiv inn i en situasjon.

Det å lære seg nye ferdigheter kan være vanskelig og utfordrende for ungdommene. Det er viktig at ferdighetstrenerne er motiverende og engasjerende, og gir av seg selv i ferdighetsgruppene, slik at ungdommene føler seg inkludert og trygg (Presteng, 2020 s. 215). Her beskrives viktigheten med at ferdighetstrenerne er motiverende. Dette kan sees i sammenheng med ungdommene sin motivasjon for deltakelse.

Funn tilsier at alle informanter tidvis har opplevd ungdom og familier som lite forpliktet og motivert til deltakelse i familieferdighetsgrupper. Årsakene er ulike, men en ting som flere informanter har nevnt er at målene har endret seg underveis i institusjonsoppholdet. Hvis målet i forkant av oppstart av familieferdighetsgruppene var at det skulle jobbes med at ungdommen skulle flytte hjem, og det underveis ble tydelig at foresatte ikke ville klare oppgaven vil dette påvirke motivasjon og forpliktelsen til den aktuelle ungdommen.

Johnsen og Thorsteinsson (2015 s. 16) sier at terapi delen i begrepet familierapi handler om forandring, og at det kan være ulike oppfatninger om hvordan forandring skal skje. De sier videre at forandring forutsetter forståelse, og at hvis man behandler ungdommer uten familien sammen med dem, er det stor sannsynlighet for at endringene oppnådd på institusjonen ikke klarer å videreføres hjemme.

Selv om ungdommen og de foresatte er sammen på familieferdighetsgruppene er det ikke sikkert at endringen på institusjonen klarer å videreføres/generaliseres til hjemmet. Presteng (2020 s. 216) forklarer at for at man skal lære seg en ny ferdighet må ungdommen gjennom ferdighetsgruppe få informasjon om innholdet i ferdigheten de skal lære. Deretter, gjennom rollespill og demonstrasjon, må ungdommen øve på ferdigheter. Etter ferdighetsgruppen må ungdommen øve på ferdigheten i situasjoner der som hensiktsmessig for dem. I familien til en ungdom plassert på institusjon kan konfliktnivået være høyt, og det kan dermed være utfordrende å lære ny ferdighet i det miljøet, noe som kan føre til at de foresatte kjenner på at målet om at ungdommen skal flytte hjem kan være vanskelig å svelge. Det er i relasjonen symptomene blir opprettholdt, og i relasjonene mulighetene for løsning og forandring ligger (Johnsen & Torsteinsson, 2015 s. 16).

Flere av informantene beskriver at hvis ungdommen tror at det kun er de som er under lupen, og kun deres utfordringer som skal jobbes med, påvirker det motivasjon og forpliktelsen til ungdommene. I OEM snakker vi om transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen sier at vi

alle er et resultat av samspillet mellom vårt sosiale miljø og egenskapene våre. Vi blir gjensidig påvirket av hverandre (Faglig beskrivelse, 2019 s. 18). Det er viktig å gjennomgå dette med ungdommene og familiene sammen, da dette kan være med på å vise de foresatte at både dem og ungdommene deres påvirker hverandre, det er ikke kun ungdommene som har utfordringer. Dette har vært med å hjelpe en familie, hvor en mor brukte uttrykk som «drama queen» og «hysterisk» om egen datter. Det ble i gruppen forklart hvordan dette påvirker måten datteren pratet til mor på. Denne praten var med på å styrke forpliktelsen til familien. Som Johnsen & Torsteinsson (2015 s. 16) sier: Det er i relasjonen symptomene blir opprettholdt, og i relasjonene mulighetene for løsning og forandring ligger.

Individ og miljø kan ikke sees på uavhengig av hverandre. Ungdommer som opplever utfordringer med å kontrollere følelser og handlinger kan oppleve vansker i samspill med sine omsorgspersoner. For omsorgspersonene kreves det forståelse og validering for situasjonen, klarer de ikke det vil ungdommen sin frustrasjon øke, som igjen fører til ny negativ respons fra omsorgsgiver (Faglig beskrivelse, 2019 s. 18). Disse ungdommene opplever ofte invalidering, at deres tanker og følelser ikke gir mening, blir vurdert som feil eller at de overreagerer (Rathus & Miller, 2015 s. 262). Det er viktig at det jobbes med det invaliderende miljøet, og hvordan de foresatte heller kan validere ungdommene sine istedenfor å gjøre det vanskeligere for dem.

5.3 Struktur

Dette var jo en gang i uka og ettermiddagen, og tilbakemeldingen var at det var gjennomførbart. Strukturelt var det ikke en utfordring å få verken den ene eller den andre deltakeren til å møte opp, de møtte opp etter avtale.

Strukturen satt nesten bedre enn man av og til kan gjøre i ordinær ferdighetstrening, hvor det av og til kan være litt mer usikkert. Her var jeg ganske sikker når jeg satt meg ned at de kom til å møte opp.

Ola

Resultatene peker mot at strukturen jobber for deltakelse i familieferdighetsgruppene. I ferdighetsgrupper for ungdom på institusjonene sier strukturen at ferdighetsgruppene varer i 2

timer. Første time starter med mindfulness-øvelse, før forrige ukes ferdighetsgruppe gjennomgås. Deretter gjennomgås hjemmeoppgaven fra forrige uke, før gruppen har pause i 10 minutter. I andre time presenteres denne ukens ferdighet, og deltakerne får deretter utdelt hjemmeoppgave til neste uke (Rathus & Miller, 2015 s. 29). I familieferdighetsgruppene sier funnene at strukturen er tilpasset familiene, og at ferdighetsgruppen gjennomføres i ca. 1 time en gang i uka. Timen starter med mindfulness-øvelse, før hjemme oppgaven fra forrige gruppe gjennomgås. Deretter starter innlæring av ny ferdighet. Det beskrives at tilgjengelighet for ferdighetstrenerne, konsentrasjon og tilpasninger knyttet til familiene sin møtevirksomhet generelt er årsaken til dette.

To av informantene startet opp familieferdighetsgruppe hvor det kun var foresatte som deltok fra start. Det beskrives videre at ungdommen var informert om hva som Det kan handle om forpliktelse og motivasjon til deltakelse hos ungdommene, og at de til slutt ønsker å delta av nysgjerrighet til familieferdighetsgruppene. Coldevin (2024) sin studie, som omhandlet ferdighetstrening for foresatte, gav resultater som antydte symptomlette hos barn, på tross av at barna selv ikke hadde lært ferdighetene eller mottatt behandling. Coldevin beskriver at dette kan indikere at ferdighetstrening for foresatte alene kan bidra til endring hos barna. (Coldevin, 2024).

Hvis ungdommene som ikke ønsker å delta i familieferdighetsgruppene opplever endringer hos sine foresatte kan dette være med på å bidra til at de selv ønsker å delta.

En stor forskjell mellom funnene er at en av informantene alltid gjennomførte familieferdighetsgruppene sammen med en ferdighetstrener til, hovedkontakten til den aktuelle ungdommen. Dette for å sikre at hun ikke satt på all informasjonen og kunnskapen som kom frem i gruppen alene, samt at hovedkontakten som skulle følge opp endringsarbeidet til ungdommen og familien videre hadde førstehåndskunnskap til jobben som ble gjort i familieferdighetsgruppene. I strukturen til ferdighetsgruppene står det beskrevet at ferdighetstreningene ledes av to ferdighetstrenerne (Presteng, 2020 s. 214). Ved å være to ferdighetstrener vil ikke ferdighetstrenerne gå glipp av viktig informasjon, samt at det er flere til å observere samspill og handlinger. Presteng (2020) sier videre at målet for ferdighetsgruppene er at ungdom skal få opplæring i konkrete ferdigheter som skal trenes på i institusjonsmiljøet som en del av eget endringsarbeidet. Ferdighetene skal løftes videre inn i den individuelle samtalen, og det individuelle arbeidet med ungdommen. Jeg tenker at hvis

det er to ferdighetstrenerne, og den ene av dem er hovedkontakten til ungdommen, vil det være lettere å følge opp trening på ferdigheter i institusjonsmiljøet og i de individuelle samtaleene på institusjonen.

Det ser ut til at alle informantene har opplevd utfordringer knyttet til strukturering av familieferdighetsgrupper. Utfordringene som oppleves som størst er å gjennomføre ferdighetsgruppene på teams, både på grunn av lyd kvalitet og at det kan være utfordrende å snakke om vanskelige temaer. I tillegg kan man gå glipp av non-verbal kommunikasjon, samt at skjermen blir som et filter mellom deltakerne, og kan stå i veien for nærhet, og «her og nå»-opplevelsen. Det kan være vanskelig å holde på oppmerksomheten når man deltar på familieferdighetsgruppe over teams, dette da man kan gå glipp av informasjon, samt at det kan være andre forstyrrelser som tar oppmerksomheten. Mindfulness er en av de viktigste modulene å lære. Mindfulness skal lære oss å øke en ikke-dømmende bevissthet og forbedre oppmerksomhetskontrollen vår. I tillegg setter mindfulness-ferdighetene søkelys på å være til stede «her og nå», å delta fullt ut i det du gjør, samt å styrke evnen til oppmerksomhet og økt tilstedeværelse (Faglig beskrivelse, 2019 s. 70).

Resultatene tilsier at det er ulikt hvordan familieferdighetsgruppene struktureres. Som nevnt leder Anne bestandig gruppene sammen med hovedkontakten til ungdommen, da hovedkontakt følger opp ungdommen i miljøet hvor de skal øve på ferdighetene. Andre informanter forteller at de gjennomfører ferdighetsgruppen alene. Presteng (2020, s. 216) sier at når en ungdom blir forsterket på bruk av ferdigheter er det større sannsynlighet for at handlingen gjentas. Dette kan være utfordrende for miljøpersonalet på avdelingen å følge opp hva ungdommen har lært i ferdighetsgruppe når de selv ikke har deltatt. Presteng (2020, s. 205) tilføyer at flere av modalitetene i OEM overlapper hverandre i arbeid med ungdommene, og at å lære og å generalisere nye ferdigheter jobbes videre med i individuelle samtaler. På bakgrunn av dette tenker jeg at det vil være en ulempe å kun være en ferdighetstrener i familieferdighetsgruppene, da mye av informasjonen som blir delt i gruppa ikke sikres at blir tatt med inn i det videre arbeidet med ungdommene.

Det er også viktig at strukturen ikke blir for fastsatt, slik at familieferdighetsgruppene kan tilpasses til hver enkelt ungdom.

Faglig beskrivelse beskriver at institusjonene tilpasser modellen etter hver enkelt ungdom, fordi ungdommene har ulike utfordringer og behov. OEM tar høyde for at ungdommene er forskjellige, har ulike familiebånd, ulik bakgrunn og at det varierer hvor de skal etter endt institusjonsopphold (Faglig beskrivelse, 2019 s. 7). Det er interessant at alle informantene tilpasser familieferdighetsgruppene til den enkelte ungdom og deres familie. Dette ble gjort gjennom å tilpasse lengden på gruppene, samt hvilke ferdigheter det er viktigst å jobbe med ut fra den enkelte familie sine utfordringer, samt fleksibiliteten med å endre på en familieferdighetsgruppe hvis det har oppstått situasjoner på et samvær som man heller må jobbe med. Johnsen og Torsteinsson (2015 s. 16) sier at skyld og ansvar henger sammen, og at det å være en del av hverandres liv betyr at man påvirker hverandre på godt og vondt, samt at alle er ansvarlig for egne handlinger. Jeg tenker det er viktig at man har mulighet til å tilpasse innholdet i familieferdighetsgruppen ut fra hvor familien er akkurat her og nå. Det kan være med på å hjelpe familiene til å forstå hvordan utfordringen oppsto og hvordan man kan løse det neste gang. Johnsen og Torsteinsson (2015 s. 16) sier videre at hvis man klarer å se hvordan en situasjon henger sammen, kan det være en hjelp til å se at selv med de beste tanker kan man være med på å opprettholde et problem. Hvis familien da kan ta tak i utfordringen i første familieferdighetsgruppe i etterkant av samværet, å forsøke å se sin egen rolle i situasjonen, kan man unngå fremtidige situasjoner.

Det ser ut til å være en sammenheng mellom at ferdighetstrenerne plukker ut ferdigheter dem tenker er nyttige for hver enkelt ungdom, og at de når målet om tilbakeføring. Det var også noen ferdighetsgrupper som ble gjentatt flere ganger, for å sikre forståelse av ferdigheten. Rathus og Miller (2015 s. 14) beskriver at det tar 24 uker å gjennomgå alle ferdighetene. I familieferdighetsgrupper følges ikke denne planen. Det er i størst grad ferdigheter i modulen «å finne mellomtingen» og «regulere følelser» som gjennomgås. Ferdighetsmodulene skal forholdsvis hjelpe med foreldre/ungdomskonflikter, sort-hvit tanker og intense og raske endringer i humør (Rathus og Miller (2015 s. 3). Som funnet også tilsier må noen av gruppene også gjennomgås flere ganger, og tilpasses spesielt til hver enkelt familie og deres utfordringer. Jeg tenker dette er en av suksessfaktorene, å tilpasse ut fra hver enkelt familie sine utfordringer.

5.4 Resultater/Evaluering

Det er utelukkende positive tilbakemeldinger fra foreldre, fordi de er veldig takknemlige for å bli involvert i viktige spørsmål rundt ungdommen sin. Og så er de veldig nysgjerrig på OEM som metode. Det er veldig lettfattelig, ferdighetene er veldig enkle og greie. Så jeg tror mange foreldre setter veldig pris på å få satt ord på og definert hva de trenger hjelp med. Også det å ha et felles mål å jobbe imot, at vi jobber sammen.

Anne

Resultater viser at alle informantene opplevde gode resultater av familieferdighetsgruppene. Ola beskriver at den mest positive endringen han så var at deltakerne hadde en økt forståelse av hverandre. Han mener det kommer av at han har hatt en økt oppmerksomhet på to ting; en ikke-dømmende holdning og grunnleggende dialektisk tenking rundt problematikken. I familieferdighetsgruppene har de snakket mye om at et problem ikke er den ene eller den andre sin feil, men at det er et resultat av mange ting sammen, samt at både ungdommen og de foresatte må gjøre det bedre. Dialektisk filosofi sier at når to synspunkter som tilsynelatende er motstridende møter hverandre (Faglig beskrivelse, 2019 s. 13). I tillegg lærer dialektikken oss at det alltid er mer enn en måte å se en situasjon på, mer enn en måte å løse et problem på og at man skal respektere sannheten på begge sider i en konflikt (Rathus & Miller, 2015 s. 159). Det sees på som en stor suksessfaktor at både ungdommen og de foresatte lærer deg å ha en dialektisk tankemåte ovenfor hverandre. Rathus & Miller (2015 s. 159) sier at hvis man kun ser på en situasjon på en måte vil dette øke konfliktnivået i familien.

Modulen «Å finne mellomtingen» er spesielt utviklet for ungdommer og familiene deres (Miller et.al., 2007 i Rathus & Miller, 2015 s. 14). Både dialektikk og validering er ferdigheter som inngår i denne modulen. Som foresatt er det viktig å kunne validere. Å validere betyr å vise forståelse for hvordan et annet menneske kan se en situasjon, selv om man ikke nødvendigvis er enig (Rathus & Miller, 2015 s. 171). Validering er noe som kan være utfordrende uten å øve på det. Ved å øve på validering i familieferdighetsgruppe kan det hjelpe familiene å redusere konfliktnivået og øke forståelsen for ungdommen og de foresatte sine handlinger i gitte situasjoner.

En stor del av «mindfulness»-modulen er å øve på å være ikke-dømmende. Ved å fortolke en situasjon feil, kan man vekke sterke følelser, som kan føre til uhensiktsmessig atferd (Faglig beskrivelse, 2019 s. 69). Dømmende kommentarer i familieferdighetsgrupper har jeg hørt

flere eksempler på underveis i denne forskningsprosessen. Utrykk som «hun er en dramaqueen» har blitt sagt av en mor. Det er veldig viktig at ferdighetstreneren stopper opp og tar tak i situasjonen med det samme, og viser både ungdommen og de foresatte at man ikke snakker slik til hverandre i ferdighetsgruppen. I denne situasjonen er det lurt å spørre mor om hun kan omformulere setningen, og istedenfor å dømme skal beskrive hva som skjedde. Kanskje hun heller kunne sagt: «Hun gikk ut av stua midt i samtalen».

En informant beskriver at han i starten kunne overse noen dømmende kommentarer, og tenkte det ikke var så viktig. Han innså at det var veldig viktig hvordan språket ble brukt, spesielt med mennesker som har stått i flere konflikter. Funn indikerer at informanten opplevde en større likeverdighet hos deltakerne underveis i familieferdighetsgruppen. Jeg tenker det må settes en standard for hvordan man skal være med hverandre i familieferdighetsgruppene.

Noen av stegene i validering er å lytte aktivt, være fokusert og å være mindfull på sin egen verbale og nonverbale kommunikasjon (Rathus & Miller, 2015 s. 171). Et av funnene indikerer at når de foresatte lærer seg de samme ferdighetene som ungdommene, klarer de å veilede ungdommene på ferdighetsbruk når de ser at ungdommen blir emosjonelt oppjustert. De klarer bedre å modellere ferdighetene selv også, noe som gjør det lettere for ungdommene å bruke ferdigheter selv. Ved å klare å være til stede, aktivt lytte og å være bevisst egne ord og handlinger kan de foresatte bidra til å hjelpe ungdommen å ta i bruk ferdigheter når situasjonen tilspisser seg. Jeg tenker at dette kan hjelpe ungdommene med å generalisere ferdighetene utenfor institusjonsmiljøet.

Johnsen og Torsteinsson (2015 s. 15) skriver at familierapi handler om hvordan problemer kan forstås, meningen problemene har fått, hvordan de opprettholder og hvordan de kan løses.

Teigen (2020) beskriver at familierapi har som fellestrekk at de retter oppmerksomheten på hvordan språk, relasjoner og kontekst påvirker individer. Det kan ses i sammenheng med hvordan vi jobber i familieferdighetsgruppene, bare at i gruppene jobber vi sammen, ungdom og foresatte lærer de samme ferdighetene for å bedre kommunikasjon og relasjon.

I studien til Anne T. Brager-Larsen et. al. (2007) tilsa resultatene at ungdommen rapporterte nedgang i suicidal atferd og at de hadde fått bedre kontroll over egne impulser, og lært seg strategier for å håndtere det som ble vanskelig. Goldstein et.al. (2007) gjennomførte en annen studie samme år, hvor individuelle ferdighetsgrupper med familier var en av modalitetene. Resultatene tilsa at det var stor nedgang i suicidal atferd, selvskading og emosjonell

dysregulering. Det var 90 % oppmøte på gruppene og høye skår på fornøydhets. Funnene fra disse studiene kan sees i sammenheng med resultatene ferdighetstrenerne rapporterte, at ved hjelp av ferdigheter klarte ungdommene og foresatte å bedre regulere seg selv i situasjoner som tidligere hadde vært utfordrende.

Det er fint at det er gjennomført studier på DBT, hvor modaliteten er ferdighetsgrupper. Forskjellen fra disse studiene og forskning som kan gjennomføres på OEM er som nevnt tidligere at ungdom som deltar på DBT behandling møter opp på poliklinisk behandling frivillig, i motsetning til ungdom som bor på omsorgsinstitusjon, hvor OEM er en del av tilbudet på institusjonen.

En viktig faktor i familieferdighetsgruppene er å evaluere gruppene i etterkant, slik at man sikrer seg at man er på rett vei, og at familieferdighetsgruppene er nyttige for familiene. Funn indikerer at evalueringen ble gjennomført noe ulikt. En informant beskriver at de evaluerte familieferdighetsgruppene etter hver gruppe, samt at de hadde en større evaluering av familiearbeidet når gruppen ble avsluttet. Andre informanter beskrev at de evaluerte gruppene underveis, samtidig som de kunne ha en evaluering i etterkant, uten at den var strukturert.

I forkant av familieferdighetsgruppene gjennomføres det en introduksjon til modellen med både ungdom og foresatte. Introduksjonen inneholder en kort introduksjon til DBT, hva målene med de ulike ferdighetene er, formatet til ferdighetsgruppene, en gjennomføring i biososial teori og transaksjonsmodellen, antakelser i DBT, samt reglene for ferdighetsgruppene (Rathus & Miller, 2015 s.75). Under introduksjonen avklares også målene til både ungdommen og foresatte. Ved å evaluere familieferdighetsgruppen underveis vil ferdighetstrenerne kunne sjekke inn på hvordan det går med målene, er vi på rett vei, eller må vi jobbe mer med noen av ferdighetene for å klare å nå målene.

Et av målene i familieferdighetsgruppene kan være at ungdommen skal flytte hjem til sine foresatte. Funn indikerer at familieferdighetsgruppene oppleves som en suksessfaktor for tilbakeføring. En av informantene beskriver at målet om tilbakeføring var en motivasjon for deltakelse i gruppene. En annen informant forteller at de startet opp familieferdighetsgruppene i de sakene det var tenkt tilbakeføring. Med tilbakeføring menes barn som flytter fra institusjon og tilbake til foreldre, fosterforeldre eller annet tidligere bosted. Ved plassering på institusjon etter paragraf 3-2, *frivillig plassering på institusjon*, skal kommunal barneverntjeneste regelmessig vurdere om hjelpen fungerer etter hensikten

(Barnevernsloven, 2021, §8-1). Ungdommene kan dermed flyttes hjem om kommunal barneverntjeneste vurderer at det er hensiktsmessig for barnet og familien. Institusjonene må dokumentere eventuelt endringer hos ungdom og foresatte underveis i familieferdighetsgruppene, og informere kommunal barneverntjeneste om institusjonen sine vurderinger om hvorvidt dem tenker at ungdommen er klar til å flytte hjem til familien igjen.

I OEM er en av modulene som er i DBT, «telefonkonsultasjon», byttet ut med miljøterapi i institusjonsmiljøet, hvor fokuset er læring, forsterking og generalisering av ferdigheter i miljøet (Espenes & Tørmoen, 2023). Ved å jobbe med generalisering av ferdigheter i institusjonsmiljøet øker det sjansen for at ungdommen klarer å bruke ferdighetene hjemme, noe som igjen kan bidra til en vellykket tilbakeføring.

Resultatene peker mot at å gjennomføre en samarbeidsdag rett etter inntak for familiene er viktig for å få til et godt familiearbeid. Det settes opp kortsiktige og langsiktige mål, hvor kortsiktige mål kan være at familien ønsker å feire jul sammen, og langsiktig mål kan være tilbakeføring. I tillegg får familien en introduksjon til OEM og de starter opp med nettverkskartlegginger. Samarbeidsdagen oppleves som en viktig forutsetning for videre familiearbeid, og oppstart med familieferdighetsgrupper. Beskrivelse av samarbeidsdag finnes som internt dokument tilgjengelig for institusjonene som jobber etter OEM.

Som nevnt tidligere kan det skape motstand hos ungdommene og foresatte hvis man ser at de ikke når målene eller at målene endres i løpet av institusjonsoppholdet. Endring av mål kan føre til en stopp i familiearbeidet og man må gå tilbake til å jobbe med motivasjon og forpliktelse hos både ungdom og foresatte.

Funn indikerer at informantene har ulike opplevelser av hva som er forutsetninger for god gjennomføring av familieferdighetsgruppene. En informant mener at rikelig med erfaring av bruk av OEM og gjennomføring av familieferdighetsgrupper er en forutsetning. Informanten hadde gjennomført om lag 300 ferdighetsgrupper med ungdom før han gjennomførte familieferdighetsgrupper. En annen informant er ikke enig i dette, og mener at hvis man bruker god tid på forberedelser i forkant av familieferdighetsgruppene er det en god forutsetning i seg selv. Den dialektiske filosofien forteller oss at man kan finne en motsats til hvert synspunkt, og at de fleste motsetninger kan være sanne samtidig (Faglig beskrivelse,

2019 s. 13). Det betyr ikke at den ene eller den andre har rett, det viktigste er at ferdighetstrenerne gjør så godt de kan, og forbereder seg på den måten som er best for dem.

6 Oppsummering/Avslutning

Formålet med denne studien var å innhente kunnskap om hvordan familieferdighetsgruppene opplevdes for ferdighetstrenerne gjennom problemstillingen: *Hvordan opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?* Jeg ønsket også å se om jeg fikk svar på underspørsmålene:

- Hvordan mener ferdighetstrenerne at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte?
- Hvordan påvirker familieferdighetsgruppene sannsynligheten for tilbakeføring?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode, og case-studie, hvor jeg har gjennomført halvstrukturerte intervju med tre informanter fra to ulike omsorgsinstitusjoner i Bufetat, i tillegg hentet jeg inn kontekstdata fra en av institusjonene. Jeg har valgt tematisk analyse for å analysere dataene mine, og jeg har analysert frem fire empiriske hovedfunn som omhandler:

- Opplevelse av familieferdighetsgruppe
- Motivasjon og forpliktelse
- Struktur
- Evaluering/resultater

I intervjuene forteller alle informanter at de opplever familieferdighetsgruppene som nyttige. Det trekkes frem at det oppleves som at ungdommene og de foresatte får en økt forståelse for hverandres tanker, følelser og perspektiv. I tillegg oppleves det som familiene har et bedre samarbeid. Samtidig sier forskningen at å ha familieferdighetsgrupper sammen med andre familier, såkalte multi-familiegrupper, kan gi bedre resultater da familiene lærer av hverandre og at en ungdom eller en foresatt kan få tilbakemelding av en annen familie. Funnet viser også at selv om ungdommen ikke ønsker å delta på familieferdighetsgruppene i starten er det hensiktsmessig å starte opp, og heller få ungdommene med etter hvert, noe som informantene opplevde, at ungdommene ble med etter hvert. Det oppleves også at det kan være utfordrende å få ungdommer med på familieferdighetsgrupper, da de ikke selv har bestemt at de skal bo på institusjon som jobber etter Omsorgs- og endringsmodellen. Det er viktig at

ferdighetstrenerne tar i bruk konsultasjonsteam når de står i utfordrende situasjoner i familieferdighetsgruppene.

Informantene forteller at strukturen jobber for deltakelse i familieferdighetsgruppene. Gruppene varer ca. 1 time, en gang i uka. Ferdighetstrenerne har gjennomført gruppene noe ulikt, og for å best mulig kunne generalisere ferdighetene i institusjonsmiljøet tenker jeg at det er larest å være to ferdighetstrener, der den ene jobber som hovedkontakt for ungdommen. Det vil kunne føre til at familieferdighetsgruppene ikke gjennomføres på samme dag hver uke da hovedkontakten jobber turnus, samtidig vil fordelene med å kunne jobbe videre i individuelle samtaler med tema som kom opp i gruppen være større. Dette vil kunne føre til generalisering av ferdighetene i større grad.

Informantene opplevde utfordringer knyttet til gjennomføring av familieferdighetsgruppene på teams, både med tanke på lyd kvalitet, men også det å være til stede her og nå. Hvis deltakelse over teams er den eneste muligheten fordi avstanden fra familien til institusjonen er for stor er det bedre å få gjennomført, på tross av at gruppen gjennomføres på teams. Det er viktig å legge til at det bør etterstrebes at ungdommen ikke sitter alene, slik at man sikrer at de får med seg alt, og at noen kan snakke med ungdommen hvis det blir vanskelig for dem.

Selv om det er viktig med struktur i familieferdighetsgruppene er det like viktig at strukturen ikke blir for rigid. Alle informantene opplevde det som en suksessfaktor at gruppene kunne skreddersys til akkurat denne familien, og de utfordringene de står i. Ferdighetstrenerne skreddersyr ferdighetsgruppen ut fra familien sin historikk og det som de må jobbe med får å klare å nå målene sine.

Jeg ønsket også å se om jeg fikk svar på underspørsmålene:

- Hvordan mener ferdighetstrenerne at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte?

Ferdighetstrenerne mener at familieferdighetsgruppene påvirker samspillet mellom ungdom og foresatte positivt. Resultatene informantene opplevde var at familieferdighetsgruppene var positive for familiene. Det trekkes frem at når de foresatte lærer seg de samme ferdighetene som ungdommene kan de «ta» ungdommen på fersken i å bruke ferdighetene, og det er med på å generalisere ferdighetene i hjemmet.

Motivasjonen og forpliktelsen til deltakelse i familieferdighetsgruppene opplevde de fleste ferdighetstrenerne. Det er en forutsetning for å få til gruppene, at alle deltakerne er motivert og forpliktet til deltakelse i familieferdighetsgruppene, da det ikke er kun ungdommen som skal jobbe med endring, men de foresatte også. Dette er med på å sikre en likevekt mellom deltakerne. Å jobbe med dialektikk, at ungdommene og de foresatte ser at det finnes ingen absolutt sannhet, og at flere ting kan være sant samtidig, er en stor motivasjon for deltakelse i familieferdighetsgruppene. I tillegg vil jeg trekke frem en ikke-dømmende holdning ovenfor hverandre. Ungdommene på omsorgsinstitusjoner kan oppleve å komme fra et invaliderende miljø, og å ikke bli møtt på følelsene og tankene sine kan være med på å minske motivasjon for at dette skal kunne endres. Underveis i et institusjonsopphold kan målene av ulike grunner endre seg. At en ungdom som trodde hen skulle flytte hjem får beskjed om at målet om tilbakeføring ikke blir noe av, kan være med på å ødelegge motivasjon og forpliktelse til familieferdighetsgruppene.

For å finne ut hvordan samspillet påvirkes er det viktig å evaluere ferdighetsgruppene. En viktig faktor er å evaluere gruppene i etterkant, slik at ferdighetstrenerne får et innblikk i hvordan familieferdighetsgruppene har opplevdes for deltakerne, og for å se hva man eventuelt kan gjøre annerledes ved neste gruppe. I tillegg trekkes det frem at det er viktig å evaluere gruppene underveis også, slik at man kan se om man er på rett vei for å nå målene man har satt seg.

Det oppleves som at ungdommene og de foresatte får en økt forståelse for hverandres tanker, følelser og perspektiv. I tillegg oppleves det som familiene har et bedre samarbeid.

Det er ferdighetsmodulene «regulere følelser», «finne mellomtingen» og «mindfulness» som oppleves som viktigst, og de som jobbes mest med i familieferdighetsgruppene.

- Hvordan påvirker familieferdighetsgruppene sannsynligheten for tilbakeføring?

Funn tilsier at familieferdighetsgruppene har vært en viktig suksessfaktor i tilbakeføringssaker. Det burde vurderes å gjennomføres familieferdighetsgrupper i alle tilbakeføringssaker, da det i gruppene kan jobbes med det som er viktig for den aktuelle tilbakeføringen, og hvordan familien skal klare å samhandle bedre sammen. Den ene institusjonen gjennomfører en samarbeidsdag med familien rett etter inntak, med informasjon om modellen, oppstart på nettverkskartlegginger og informasjon om

familieferdighetsgruppene. I tillegg arbeides det frem kortsiktige og langsiktige mål sammen med familiene. Jeg tenker dette burde gjennomføres i alle saker, da det er en kickstart på familiearbeidet, og at familiene tidlig presenteres for familieferdighetsgrupper.

Oppsummert opplever ferdighetstrenerne familieferdighetsgruppene som positive for ungdommene og de foresatte. Det er identifisert utfordringer med bruk av teams som arena for ferdighetsgruppene, og at det å være en ferdighetstrener alene kan gjøre at man ikke får jobbet videre med ferdighetene i miljøet. Det er identifisert nytte ved at det oppleves som om familiene har en økt forståelse for hverandre, at strukturen jobber for deltakelse i gruppen, at en viktig suksessfaktor er at gruppene skreddersys til hver enkelt familie, og at det jobbes med ferdighetsmodulene «å finne mellomtingen», «følelsesregulering» og «mindfulness», med hovedvekt på dialektikk, validering og en ikke-dømmende holdning ovenfor hverandre. Familieferdighetsgruppene oppleves å ha bedret samspillet mellom ungdommer og de foresatte, i tillegg har gruppene vært en suksessfaktor i tilbakeføringssaker. Jeg vil dermed si at det kan tyde på at selv om familieferdighetsgruppen ikke har vært gjennomført helt etter modellen har den vært nyttig, og at den virker etter hensikten i denne settingen, og følger intensjonen til modellen.

Studien sin problemstillingen og underspørsmål er besvart ved tre empiriske funn. Studien, og funnene i studien, vil kunne gi implikasjoner på praksis av gjennomføring av familieferdighetsgrupper, samtidig som det er viktig å forske videre på teamet.

6.1 Forslag til videre forskning

Når jeg jobbet med denne oppgaven, kom det opp mange interessante spørsmål. Hvordan oppleves familieferdighetsgruppene for ungdommene og de foresatte, og hvordan har resultatene fra familieferdighetsgruppene blitt tatt med inn i hverdagen til familiene når ungdommene er flyttet hjem? Det hadde vært veldig interessant og forsket videre på det.

Det finnes lite forskning på OEM generelt, for uten Kristin Espenes sitt PhD-prosjekt. Målet med Espenes sin forskning var å undersøke gjennomførbarheten og aksepten av en ny modell for omsorg og endring i barneverninstitusjoner.

Det hadde vært nyttig med mer forskning på OEM i sin helhet, da modalitetene i OEM henger sammen med hverandre, og påvirker hverandre.

Jeg brukte, som nevnt tidligere, lang tid på å finne ut om det var gjennomført tidligere forskning på temaet, og eventuelt hvilken forskning. Dette for å kunne se på overførbarhet fra tidligere forskning og min forskning. Det er ikke gjennomført forskning på akkurat samme tema tidligere og jeg vil derfor ikke ha data som støtter funnene mine. Samtidig vil jeg påstå at studien vil kunne gjenkjennes hos ferdighetstrenerne som jobber med ferdighetsgrupper med ungdom, og ferdighetstrenerne som jobber med familieferdighetsgrupper på OEM-institusjoner. De vil kunne gjenkjenne erfaringen informantene deler om temaene og tolkningene i analysen.

Et savn som kom frem fra informantene er at det er skrevet lite om familiearbeid i OEM. I tillegg nevnes det at det savnes rutiner for hvordan gjennomføre familieferdighetsgruppene. Jeg tenker det vil være fint med en rutine, som sier noe om rammene rundt gruppene, og som kan sikre at erfaringene til ferdighetstrenerne deles med andre som ønsker å starte opp med familieferdighetsgrupper.

7 Litteraturliste

Barne-, ungdoms- og familieetaten (2019). Faglig beskrivelse av Omsorgs- og endringsmodellen (OEM). Tønsberg. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2022072848032

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern*. (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>

Brager-Larsen, A.T., Magnussen, S. & Hestetun, I. (2007). Dialektisk atferdsterapi for ungdom i Norge: Teori, metode og erfaringer fra et behandlingstilbud. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(12) 1475-1484.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braut, G.S. (2019, 16.januar). *Miljøterapeut*. Store Norske Leksikon <https://snl.no/miljøterapi>

Bufdir (2023). Veileder for forløp i barnevernsinstitusjon. Tønsberg. https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/institusjon/veileder_for_forlop_i_barnevern_institusjoner.pdf

Bufdir (u.å.) *Om Bufdir og Bufetat*. Hentet:14.03.2024 fra <https://www.bufdir.no/om/>

Coldevin, M., Skyberg, M.D., Kirchhofer, S.M., Løken, P.M., Jenssen, S. & Stubberud, J. (2024) Dialektisk atferdsterapi for barn: En pilotstudie av ferdighetstreningssgrupper for foreldre. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 61(2), 106-113. <https://doi.org/10.52734/OMMB8005>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Denscombe, M. (2021). *The good research Guide*. (7. utg.). Open University Press.

Espenes, K. & Tørmoen, A. J. (2023). Gjennomførbarhet og aksept av en DBT-informert behandlingstilnærming for ungdom i barnevernsinstitusjoner. *Suicidologi*, 28(1), 52-61.

<https://journals.uio.no/suicidologi/issue/view/855/373>

Espenes, K., Waaler, E. M., Keles, S., Helland, S.S., Schmidt III, H. Kjøbli, J. & Tørmoen, A.J. (2022). Implementing a Residential Dialectical Behavior Therapy Informed Treatment Model to Improve Adolescent Mental Health: Feasibility, Fidelity, and Acceptability. *Residential Treatment for Children & Youth*, 40(2), 132-155.

<https://doi.org/10.1080/0886571X.2022.2090481>

Goldstein, T.R., Axelson, D.A., Birmaher, B. & Brent, D.A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A 1-year open trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(7), 820-830.

Jacobsen, D. I. (2005): Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2 utgave) Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Johnsen, A. & Torsteinsson, V.W. (2015) *Lærebok i familierapi*. Universitetsforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS

Linehan, M. M. (1993) *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. The Guilford Press

Mehlum, L. Tørmoen, A.J. (2014). Hva er dialektisk atferdsterapi? En kort oversikt.

Suicidologi, 19(3), 3-8. <https://journals.uio.no/suicidologi/article/view/2266/2129>

Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Miller, A.L., Rathus, J.H. & Linehan, M.M. (2017) *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents*. The Guilford Press

NOU 2023:24 (2023) *Med barnet hele vegen - Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit*. Barne- og familie departementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-24/id3005411/>

Presteng, K. (2020). Omsorgs- og endringsmodellen. I O.G. Lillevik, B. Landmark og Ø. Stokvold (Red.), *Miljøterapi i barnevernsinstitusjoner* (s. 197-223). Fagbokforlaget

- Rathus, J.H. & Miller, A.L. (2015). *DBT Skills Manual for Adolescents*. The Guilford Press
- Svartdal, F. (2023, 5.oktober). *Motivasjon*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/motivasjon>
- Teigen, K. H., (2020, 17.august) *Familieterapi*. Store Norske Leksikon
<https://snl.no/familieterapi>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2021) *Hermeneutikk som refleksjon og livsfortolkning* | D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim, P.A. Tufte (Red.) *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 162-188). Gyldendal Norsk Forlag
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik. H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Torvund, O. (2022, 20 juli). *Forpliktelse*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/forpliktelse>
- Ungsinn (u.å.). *Liste over alle tiltak i Ungsinn*. Hentet: 09. januar 2024 fra <https://ungsinn.no/tiltak-liste/?evidence=desc>
- Utdanning.no (u.å.) *Miljøarbeider*. Hentet 25.04.2023 fra <https://utdanning.no/tema/yrkesintervju/miljoarbeider>

Vedlegg 1

24 ukers rullerende ferdighetsgruppe

MINDFULNESS

- 1) Orientering til modell, mindfulness og de tre sinntilstander
- 2) Mindfulness, vist sinn, HVA og HVORDAN

HOLD UT

- 3) Introduksjon til krisehåndtering og AKSEPTER
- 4) Trøst deg selv med seks sanser og Forbedre øyeblikket
- 5) Fordeler & Ulemper og STOP ferdigheten
- 6) TIPP og overlevelsespakke
- 7) Å akseptere virkeligheten og å være villig

MINDFULNESS

- 8) Mindfulness/(orientering til modell for eventuelle nye ungdommer)

FINNE MELLOMTINGEN

- 9) Introduksjon til Dialektikk og tankefeller
- 10) Validering
- 11) Å endre atferd og øke atferd

MINDFULNESS

- 12) Mindfulness/(orientering til modell for eventuelle nye ungdommer)

REGULERE FØLELSER

- 13) Introduksjon til Regulere følelser, En modell for følelser
- 14) Forstå & forandre følelser
- 15) Sjekk fakta og Handle motsatt
- 16) Problemløsning
- 17) STERK-ferdigheten
- 18) NOK-ferdigheten

MINDFULNESS

- 19) Mindfulness/(orientering til modell for eventuelle nye ungdommer)

MELLOMMENNESKELIGE FERDIGHETER

- 20) Introduksjon og Avklare mål
- 21) REAL
- 22) BE OM NOE Faktorer å ta hensyn til når man skal be om noe
- 23) RUVE og bekymringstanker
- 24) TENKE og problemløsning

Vedlegg 2

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

«Hvordan vurderer miljøterapeuter familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave.

Hensikten med studien er å undersøke hvordan miljøterapeuter vurderer familieferdighetsgrupper og hvilken nytte og utfordringer de identifiserer

Min masteroppgave er av kvalitativt design og baserer seg på halvstrukturerte intervjuer. I dette informasjonsskrivet vil jeg gi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Familiearbeid er et tema som er i vinden for tiden, dels på bakgrunn av at ny barnevernslov (2023) setter søkelys på samhandling med biologisk familie, og dels fordi Norge har fått flere dommer fra EMD det siste året på bakgrunn av for lite eller ingen samvær med biologisk familie etter omsorgsovertakelse. På flere omsorgsinstitusjoner i Norge jobbes det etter en fagmodell; Omsorgs- og endringsmodellen (Heretter kalt OEM). I OEM gjennomføres det ferdighetsgrupper med ungdommer. Den siste tiden har det også blitt gjennomført flere ferdighetsgrupper med familier. Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet å se på hvordan miljøterapeuter vurderer familieferdighetsgrupper og hvilke utfordringer og nytte de identifiserer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? UIT, Norges Arktiske universitet, Campus Harstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Du får spørsmål om deltakelse fordi du er ansatt på en omsorgsinstitusjon og har gjennomført familieferdighetsgrupper.

Hva innebærer det for deg å delta? Deltakelse innebærer at jeg utfører et intervju – basert på en semistrukturert intervjuguide. Intervjuet blir lagret med lydopptak ved bruk av appen «Nettskjema-diktafon», og slettes når masteroppgaven er levert og godkjent, og senest et år innen.

Hvis du velger å delta i studiet, innebærer det at vi møtes til intervju, ut fra avtalt tidspunkt som passer deg. Intervjuene gjennomføres på teams, og har en varighet på 60 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykket, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålet i informasjonsskrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode eller et fiktivt navn som lagres på egnet navneliste adskilt fra de øvrige data, og dine opplysninger vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opptak lagres på egnet måte for å opprettholde konfidensialitet og anonymitet, og slettes etter transkribering. Samtykkeskjema blir lagret til juni 2025, på egnet låst sted.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig, Turi Enoksen. Mail: turi.enoksen@uit.no Tlf.: 41544169

Student, Marthe Solli-Bordewich. Mail: mso277@uit.no Tlf.: 90275004

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Marthe Solli-Bordewich

Prosjektansvarlig Turi Enoksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan vurderer miljøterapeuter familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- Jeg samtykker til at datamaterialet kan brukes i videre forskning

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Problemstilling/forskningsspørsmål:

«Hvordan vurderer miljøterapeuter familieferdighetsgrupper i omsorgsinstitusjoner, og hvilke utfordringer og nytte identifiserer de?»

Introduksjon:

1. Velkomst og presentasjon:

- Presentere meg selv og formålet med intervjuet
- Forsikre informantene og konfidensialitet og frivillighet
- Spør om informantene har noen spørsmål eller bekymringer før vi starter

2. Bakgrunns spørsmål:

- Få en kort presentasjon av informanten, inkludert yrkeserfaring
- Hvilken involvering i familieferdighetsgrupper har informanten?

(Hjelpespørsmål):

- Har ungdommene alltid vært deltakere selv? Hvorfor/hvorfor ikke?

Spørsmål om opplevelsen av familieferdighetsgrupper:

1. Hva har vært din generelle opplevelse av å være leder av familieferdighetsgrupper?

(Hjelpespørsmål):

- Var det vanskelig å komme i gang?
- Hvordan har utførelsen vært?
- Opplevelser i tiden etterpå?

2. Hvordan opplever du at deltakerne i gruppen reagerer på prosessen og strukturen til familieferdighetsgruppen?

Spørsmål om utfordringer:

1. Hvilke utfordringer har du møtt i gruppene?
2. Hvordan håndterer du eventuelle konflikter eller motstand i gruppene?

(Hjelpespørsmål):

- Eventuelt andre utfordringer, som stillhet?

Spørsmål om nytten:

1. Kan du dele noen konkrete suksesshistorier fra din erfaring med familieferdighetsgrupper?
2. Hvilke elementer eller tilnærminger tror du har bidratt mest til nytten av gruppene?

Avsluttende spørsmål:

1. Etter din oppfattelse: Tror du familieferdighetsgruppene har vært til hjelp for familiene?

(Hjelpespørsmål):

- Hvorfor/hvorfor ikke?
 - På hvilken måte?
2. Har du andre observasjoner eller tanker du vil dele om opplevelsen av familieferdighetsgrupper?

Vedlegg 4

Vurdering av behandling av personopplysninger

13.12.2023

Referansenummer

906239

Vurderingstype

Automatisk

Dato

13.12.2023

Tittel

Familieferdighetsgrupper i Omsorgs- og endringsmodellen

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Det helsevitenskapelige fakultet / Institutt for helse- og omsorgsfag

Prosjektansvarlig

Turi Enoksen

Student

Marthe Solli-Bordewich

Prosjektperiode

01.01.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremst den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Dato og signatur

07.05.24

Turi Enoksen

Veileder ved ansvarlig fakultet UIT

Campus Harstad

Dato og signatur

07.05.24

Marthe Solli-Bordewich

Masterstudent BVE-3940

UIT Campus Harstad

