

**Merete Andresen**

## **Foreldres opplevelse av multisystemisk terapi**

En fenomenologisk studie av tre foreldres opplevelse av å ha vært med i et multisystemisk terapitiltak

**Masteroppgave studieretning spesialpedagogikk**

**Våren 2010**

Veileder: Torill Moen

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk naturvitenskapelige universitet

Trondheim

## FORORD

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik og spennende, men krevende prosess. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å fordype meg i noe som interesserer meg, og jeg har lært mye om meg selv denne perioden som forskningsprosessen har pågått. Det har vært en prosess fylt av utrolig mange følelser og jeg har følt både fryd, glede, frustrasjon og sinne i løpet av perioden. I arbeidet med å få ferdig denne masteroppgaven har flere personer vært viktige for meg. Jeg vil først takke veilederen min, Torill Moen, for støtte og gode tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Jeg vil også rette en takk til medstudenter som har vært gode diskusjonspartnere og støttespillere. Tusen takk til venner og familie som har oppmuntret meg hele veien. Takk for hjelp med korrekturlesing og for at dere har dyttet meg videre når det i perioder gikk litt smått med skrivningen. Takk til samboeren min, Jonas, som har vært der for meg under hele prosessen og som alltid har tro på meg. Jeg vil også rette en takk til MST- teamet for gode diskusjoner, tips og råd, og sist men ikke minst rettes det en stor takk til de tre mødrene som stilte opp og delte sine tanker og opplevelser med meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig å fått gjennomført denne studien.

Trondheim, august 2010.

Merete Andresen

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b><u>Kapittel 1.</u></b> .....	<b>1</b>
<b><u>INNLEDNING</u></b> .....	<b>1</b>
<u>Multisystemisk terapi</u> .....	1
<u>Teoretisk fundament for MST</u> .....	3
<u>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori</u> .....	3
<u>Problemstillingen</u> .....	5
<u>Studiens aktualitet</u> .....	6
<u>Studiens disposisjon</u> .....	6
<b><u>Kapittel 2</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>TEORI</u></b> .....	<b>7</b>
<u>Banduras teori om mestringsforventninger</u> .....	7
<u>Mestring av forelderrollen</u> .....	7
<u>Teori om selvoppfatning</u> .....	8
<u>Empowerment – myndiggjøring</u> .....	9
<u>Skole- hjem- samarbeid</u> .....	10
<u>Tiltak på skolen – lærerens oppgave</u> .....	11
<u>Tiltak i hjemmet – foreldrenes oppgave</u> .....	11
<b><u>Kapittel 3</u></b> .....	<b>13</b>
<b><u>METODE</u></b> .....	<b>13</b>
<u>Fenomenologisk tilnærming</u> .....	13
<u>Min rolle som forsker</u> .....	14
<u>Adgang til forskningsfeltet</u> .....	15
<u>Utarbeiding av intervjuguide</u> .....	16
<u>Datainnsamling</u> .....	18
<u>Transkribering og analyse</u> .....	19
<u>Kvalitet i forskningen</u> .....	20
<u>Etiske vurderinger</u> .....	21

<b><u>Kapittel 4</u></b> .....	<b>23</b>
<b><u>RESULTAT</u></b> .....	<b>23</b>
<u>Tekstuell beskrivelse</u> .....	23
<u>Oppsummerende tekstuell beskrivelse</u> .....	24
<u>Strukturell beskrivelse</u> .....	25
<u>Oppsummerende strukturell beskrivelse</u> .....	28
<u>Opplevelse av frustrasjon</u> .....	28
<u>Opplevelse av støtte</u> .....	29
<u>Opplevelse av å måtte stå alene i ettetid</u> .....	29
<u>Essensen i erfaringene og opplevelsene</u> .....	30
<b><u>Kapittel 5</u></b> .....	<b>32</b>
<b><u>ANALYSE OG DRØFTING</u></b> .....	<b>32</b>
<u>Opplevelse av frustrasjon</u> .....	32
<u>Opplevelse av støtte</u> .....	34
<u>Opplevelse av å måtte stå alene i ettetid</u> .....	35
<b><u>Kapittel 6</u></b> .....	<b>38</b>
<b><u>AVSLUTNING</u></b> .....	<b>38</b>
<b><u>REFERANSELISTE</u></b> .....	<b>41</b>
<u>Vedlegg A. Informasjonsskriv</u> .....	44
<u>Vedlegg B. Samtykkeerklæring</u> .....	45
<u>Vedlegg C. Intervjuguide</u> .....	46
<u>Vedlegg D. Svar fra NSD</u> .....	49
<u>Vedlegg E. Koding og kategorisering</u> .....	50
<u>Vedlegg F. Beskrivelse av kategorier</u> .....	51

# Kapittel 1

## INNLEDNING

Noen ungdommer har atferdsproblemer og sliter med å finne seg til rette på de ulike arenaene de befinner seg på i livet. Når det gjelder ungdommers forhold til skolen kan mistrivsel på denne arenaen føre til at elevens motivasjon for skole svekkes, og et resultat av dette kan videre være at ungdommen begynner å skulke (Overland, 2007). Skoleskulkere vil ikke på skolen. Dette er et vanlig fenomen og beskrives gjerne som ugyldig fravær der årsakene peker i retning av atferdsvansker, men det trenger ikke å foreligge psykiske vansker (Mounteney & Johannessen, 2009). Denne typen problematferd blir ofte mer synlig og omfattende i ungdomsskolen og i videregående opplæring, og det anses også som en risikofaktor for skjevutvikling senere i livet (Overland, 2007). Det beskrives som særlig alvorlig når skoleskulk opptrer sammen med andre risikofaktorer samtidig som det er få beskyttende faktorer<sup>1</sup> i ungdommens omgivelser (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). For enkelte ungdommer er atferden så problematisk, både for ungdommen selv og for de som befinner seg rundt, at foreldrene blir nødt til å søke hjelp utenfra for å takle og stoppe en negativ og uheldig utvikling. I disse tilfellene kan det være aktuelt å sette i gang spesifikke tiltak – både på individ- og systemnivå, det vil si i forhold til hjemmet og i skolen. Ulike behandlingsmetoder og hjelpetiltak som presenteres av offentlige instanser, som foreksempel barnevernet, kan være nødvendig i enkelte tilfeller.

### **Multisystemisk terapi**

Multisystemisk terapi (MST) er en familie- og nærmiljøbasert behandling for ungdom i alderen 12-18 år som har alvorlige atferdsproblemer. Det er et frivillig behandlingstilbud som drives av Barne- ungdoms og familieetaten (Bufetat)<sup>2</sup>. Behandlingen har som mål å redusere atferdsvansker, ved at man tar utgangspunkt i familie og hjem, og gjennom det tar sikte på å bedre ungdommens oppførsel og fremme positive ferdigheter hjemme, på skolen og i nærmiljøet. MST er videre et ressursorientert tilbud hvor man ønsker å ta tak i de iboende

---

<sup>1</sup> "Beskyttende faktorer" defineres av Nordahl et al., (2007: 81) som "en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling". Beskyttende faktorer er altså faktorer som kan hindre utvikling og forekomst av atferdsproblemer hos ungdommen.

<sup>2</sup> Barne- ungdoms- og familieetaten har som oppgave å gi barn, unge og familier som trenger hjelp og støtte, tiltak med høy og riktig kvalitet i hele landet (Bufetat, 2010).

ressursene hver av de involverte partene har og bygge videre på disse. Ungdommer som søkes til MST har ofte store vansker på skolen. De sliter med høyt fravær, og i enkelte tilfeller har også skolen nådd sitt metningspunkt og ønsker ungdommen utvist (Christensen & Mauseth, 2007). I disse sakene blir det ekstra viktig å få etablert og vedlikeholdt en god kommunikasjon og dialog mellom alle de involverte partene; skolen, hjemmet og ungdommen selv. Behovet for tett kontakt mellom skole og hjem vil naturlig nok øke i disse situasjonene.

Behandlingsmetoden er utviklet av Scott Henggeler og hans kolleger ved Medical University i Carolina. Metoden ble utviklet, mye på grunn av at man var misfornøyd med de eksisterende behandlingstilbudene for unge med alvorlige atferdsvansker. Behandlingstilbudene var enten utilgjengelige eller ikke i stand til å dekke ungdommenes og familienes behov (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 2009). I 1999 ble MST introdusert i Norge, som det første landet utenfor USA. I Norge ledes arbeidet med implementering, oppfølging og kvalitetssikring av Atferdssenteret<sup>3</sup>, og MST- teamene er organisert under Barne- ungdoms- og familieetaten i landets fem regioner. I MST jobber man innenfor en ramme hvor samarbeid, myndiggjøring, respekt, aksept og tillit vektlegges. Målet er at dette skal legge grunnen for positive resultater for både ungdommen og resten av familien (Christensen & Mauseth, 2007). For noen ungdommer og deres familier kan MST være et alternativ til plassering av ungdommen utenfor hjemmet (Nordahl et al., 2007).

I MST møter terapeuten familien hjemme og på tidspunkter som passer for familien. MST-terapeuten skal bistå foreldrene, men ikke overta deres oppgaver eller ansvar.

Behandlingstilbudet skreddersys til den enkelte familie. Hver uke setter foreldrene, ungdommen og terapeuten mål for arbeidet og lager en praktisk plan for hvordan målene skal nås. Målene skal være konkrete og realistiske slik at ungdommen selv, familie og terapeut lett kan se om de nås. Arbeidet er intensivt og i visse perioder dreier det seg om flere hjemmebesøk i uka samt møter med skole og støttepersoner i nærmiljøet. Foreldrene har mulighet til å ta kontakt med terapeuten hvis de har behov for det, 24 timer i døgnet, syv dager i uka. Behandlingen varer vanligvis fra tre til fem måneder, men avsluttes tidligere hvis ungdommen har nådd målene som ble satt for arbeidet. MST har vist gode resultater i Norge og USA (Atferdssenteret, 2010). Målet for behandlingen er at ungdommen skal fungere godt

---

<sup>3</sup> Atferdssenteret - Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS (The Norwegian Center for Child Behavioral Development), skal drive forskning, implementering, opplæring og videreutvikling av nye metoder i arbeidet med alvorlige atferdsproblemer, tiltaksforskning knyttet til evaluering og utvikling av nye metoder og forskning om utbredelse og utvikling av atferdsproblemer blant barn og unge (Atferdssenteret, 2010).

uten atferdsproblemer. For å oppnå dette, jobbes det med å styrke familiens samhold og omsorg for hverandre, styrke foreldrenes oppdragelsespraksis, gjenopprette kontakt med positive venner og øke ungdommens deltakelse i positive fritidsaktiviteter, i tillegg til å hindre kontakt med negative miljøer og bedre ungdommens prestasjoner i skolen eller arbeidslivet. Det jobbes også med å styrke kontakten mellom familien og det sosiale nettverket rundt, det vil si skolen, fritidsaktiviteter og det offentlige tjenestetilbud og man jobber mot å sette familien i stand til å løse framtidige problemer (Henggeler et al., 2009).

Behandlingsmetoden er omfattende med individuelt tilrettelagte tiltak. Målet er å redusere ulike typer atferdsvansker, og den kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i at den beste måte å hjelpe ungdom på er gjennom å hjelpe foreldrene og familien deres. Foreldrene er med andre ord viktige i denne behandlingen og de omtales som de viktigste ”forandringsagentene” i MST (Christensen & Mauseth, 2007). Ved å ta utgangspunkt i familie og hjem og ved å finne foreldrene og ungdommens ulike sterke sider og iboende ressurser arbeider man systematisk for å utvide og forstørre disse. Foreldrene skal hjelpes til å utvikle de ferdighetene og ressursene de trenger for selv å kunne løse vanskene de møter i oppdragelsen av barna sine, og å hjelpe ungdommen til å mestre problemer i familien, jevnaldrende, på skolen og i nabolaget (Swenson, Henggeler, Taylor & Addison, 2009). Dette gjøres ved å mobilisere ressurser som allerede er i og rundt familien. Det jobbes også med å få til et godt samarbeid med miljøer og enkeltpersoner i for eksempel skolen, som kan bidra til å endre familiens situasjon til det bedre. Når det gjelder hvorvidt behandlingen fungerer tilfredsstillende eller ikke, så er endringer i ungdommens atferd den viktigste resultatindikatoren (Henggeler, et al., 2009).

## **Teoretisk fundament for MST**

### **Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori**

Multisystemisk terapi bygger på utviklingsøkologisk teori, som opprinnelig ble lansert av Bronfenbrenner (1979). Teorien beskriver menneskers forhold til omgivelsene og hvordan de kontinuerlig påvirker hverandre i et gjensidig samspill. Bronfenbrenner (1979) definerer utviklingsøkologi som:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings and by the larger contexts in which settings are embedded (s. 21).

Vi mennesker bor og lever i et samfunn som består av ulike sosiale systemer. I henhold til Bronfenbrenners (1979) teori vil en ungdoms atferdsvansker skapes i interaksjon mellom de ulike systemene som befinner seg rundt ungdommen. En ungdom påvirkes blant annet av tilstander på skolen, i hjemmet og i nærmiljøet. Redusering av skoleskulk vil for eksempel ut fra dette perspektivet først og fremst handle om å gjenopprette den økologiske balansen gjennom å fjerne forhold som bidrar til at skulkingen opprettholdes (Overland, 2007). I sammenheng med MST kan dette skje ved at ulike aktører i økologien, både skolen, foreldrene og ungdommen selv endrer enkelte uheldige sider ved sin atferd. Dette vil kunne redusere eventuelle risikofaktorer i ungdommens økologi samtidig som beskyttende faktorer vil øke (Nordahl, et al., 2007).

Bronfenbrenner (1979) vektlegger hvordan mennesket utvikler seg i form av beskrivelse og analyse av dets oppvekst i et samfunn som er i kontinuerlig forandring. Han beskriver utvikling som: "The person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain or alter its properties" (s. 9). Det som er avgjørende for et barns utvikling og atferd er omgivelsene akkurat slik de blir oppfattet, ikke slik den objektive virkeligheten er. Når man forsker på atferdsproblemer bør man dermed fokusere på samspillet mellom barnet og faktorene i omgivelsene slik de forekommer i sine naturlige settinger (Bronfenbrenner, 1979).

Den utviklingsøkologiske teorien forklarer hvordan barn og unge påvirkes og sosialiseres av erfaringer og hendelser fra fire ulike nivåer. Disse fire nivåene utgjør det økologiske miljøet rundt ungdommen. Nivåene deles etter grad av nærhet til ungdommen og kalles for *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makrosystemet* (Bronfenbrenner, 1979). Mikronivået påvirker barnet direkte gjennom samspill og kommunikasjon. Dette systemet omfatter blant annet foreldre, søsken og venner, det vil si personer ungdommen har nære relasjoner til. Det er i dette systemet den unge gjør sine grunnleggende erfaringer og skaper sin egen virkelighet. Erfaringene man tilegner seg i dette systemet vil prege den unges videre utvikling i de andre systemene. Mesonivået består av nærmiljøene rundt den unge og omhandler forbindelsen mellom de forskjellige nærmiljøene og hvordan samspillet mellom dem utvikler seg. Samspillet og samarbeidet mellom hjemmet og skolen går inn under dette systemet. Mesonivået skisserer hvordan det som finner sted i en situasjon kan virke inn på det som skjer i en annen situasjon og hvordan endringer i ett miljø kan føre til endringer i et annet miljø (Bronfenbrenner, 1979). Forbindelsen, samspillet og samarbeidet mellom hjem og skole er et klassisk eksempel på et mesosystem. Eksonivået omfatter miljøer som ikke barnet utøver en aktiv rolle i. Dette kan



for eksempel være foreldrenes jobb. Dette systemet omfatter miljøer som den unge sjelden eller aldri besøker, men hvor det skjer ting av betydning for vedkommendes liv og utvikling. Makronivået blir beskrevet av Bronfenbrenner (1979) som en omfattende del av ideologiske, demografiske og institusjonelle mønstre i en kultur eller subkultur. Dette systemet har direkte eller indirekte konsekvenser for den unge og det han eller hun møter i sine primærmiljøer.

### **Problemstillingen**

Når det gjelder redusering og forebygging av alvorlige atferdsvansker, så er et godt samarbeid mellom foreldrene og skolen avgjørende. Dette er en sentral faktor når det kommer til ungdommens sosiale og faglige utvikling (Nordahl, 2007). Formålet med samarbeidet handler om at alle barn og unge skal få realisert mulighetene de har for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og i skolen (Nordahl, 2007). I et MST- tiltak får foreldrene hjelp til å styrke kontakten med nettverket som befinner seg rundt foreldrene, og det jobbes med å få til et godt samarbeid med miljøer og enkeltpersoner i for eksempel skolen som kan bidra til endring av familiens situasjon til det bedre. Ungdommene i MST- tiltak er helt avhengige av å ha stødige voksenpersoner rundt seg, selv om de til tider gir inntrykk av at kontakt med voksne er det siste de vil ha. Det å høre de ulike involverte partenes opplevelse av tiltaket er interessant, og jeg ønsker å få frem foreldrenes stemme. I denne studien har jeg derfor valgt å sette fokus på foreldres opplevelser og erfaringer med MST og min problemstilling er følgende:

*Hvordan opplever foreldre å ha vært en del av et MST- tiltak?*

Dette er en vid problemstilling og underproblemstillinger jeg ønsker å få svar på er blant annet: Hvordan opplevde foreldrene sin situasjon før MST ble en del av hverdagen deres? Hvordan opplevde foreldrene det å motta støtte utenfra? Hvordan påvirket behandlingen deres og familiens livssituasjon? Hvordan fungerte samarbeidet med skolen? Hva sitter foreldrene igjen med av opplevelser og lærdom i etterkant av MST- tiltaket?

Skoleskulk oppfattes av mange som en alvorlig risikofaktor for utvikling av antisosial- og kriminell atferd (Overland, 2007). Det er derfor viktig at man prøver å finne ut hvordan man på best mulig måte kan forebygge og redusere skoleskulk. Hensikten med denne oppgaven er å løfte frem foreldrenes stemme og få et innblikk i deres opplevelse av MST generelt og av samarbeidet med læreren og skolen om skoleproblematikken som de strever med i forhold til barnet sitt. I og med at det er foreldrenes opplevelser jeg ønsker å få tak i har jeg valgt å benytte meg av en fenomenologisk forskningsmetode. Mine metodevalg vil bli utdypet

nærmere i kapittel 3. Datamaterialet som danner grunnlaget for denne studien er hentet fra kvalitative halvstrukturerte intervju med tre foreldre; Anita, Solveig og Tove<sup>4</sup>. Disse tre er alle mødre til ungdommer i alderen 16-18 år som på grunn av alvorlige atferdsvansker, omfattende skoleskulk og annen skoleproblematikk har vært igjennom et multisystemisk terapitiltak. Når det gjelder ungdommenes situasjon i dag, så går ei av ungdommene fortsatt på skolen, ei har sluttet på skolen og har begynt å jobbe istedet, mens en er på en institusjon hvor han får behandling for de ulike problemene han sliter med.

### **Studiens aktualitet**

Det har vært gjort en del forskning og evalueringsstudier av hva slags effekt MST har hatt, men det er absolutt rom for mer forskning på metoden. Resultatene viser at effekten av multisystemisk terapi synes å være positiv, og nedsatt antisosial atferd etter endt behandling er en indikator på dette (Atferdssenteret, 2010). Nordby Salo (2007) sin studie viser at informantene som var med i denne studien opplevde at hele familien ble styrket gjennom prosessen de gikk gjennom under MST- tiltaket. Wessel-Klaussen (2009) sin studie av hvordan foreldre opplevde å motta MST- behandling i sitt hjem viser til resultater hvor foreldrene gir inntrykk av at de i møte med MST- terapeuten følte seg sett, hørt, forstått og møtt på en medmenneskelig måte. Dette gjorde noe positivt med dem som personer, noe som igjen smittet over på familien og den unge i familien som slet med atferdsproblemer. Jeg ønsker i denne studien å løfte frem stemmene og de subjektive opplevelsene til tre foreldre som har vært med i et multisystemisk terapitiltak, og å blant annet ha et ekstra fokus på hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet har fungert.

### **Studiens dispisisjon**

I kapittel 2 vil studiens tematikk og tidligere forskning knyttet til MST bli presentert. I kapittel 3, som er metodekapittelet, tar jeg for meg de ulike metodiske valgene jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen. Jeg beskriver den fenomenologiske tilnærmingen, valg av informanter, datainnsamlingen, analyseprosessen, og jeg drøfter kvaliteten på studien samt trekker frem ulike etiske hensyn og vurderinger jeg har tatt underveis. I kapittel 4 blir resultatene, i form av tekstuelle og strukturelle beskrivelser, fra analysen presentert og i kapittel 5 drøfter jeg resultatene og kategoriene jeg har kommet frem til i lys av teori. Kapittel 6 er det siste og avsluttende kapittelet og her vil jeg oppsummere og reflektere over studien og dele mine tanker om videre forskning. I oppbyggingen av studien har jeg latt meg inspirere av studiene til Tafjord Hide (2010) og Ulseth Bjerkan (2009).

---

<sup>4</sup> Anita, Solveig og Tove er fiktive navn.

## Kapittel 2

### Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for studien. Jeg vil først presentere Banduras teori om *mestringsforventninger*. Deretter vil foreldres forventninger til mestring av foreldrerollen legges frem, før *selvoppfatningsbegrepet* gjøres rede for. Videre vil teorien om *empowerment* presenteres. Tankegangen bak dette begrepet er en av grunnpilarene som den multisystemiske tankegangen bygger på. Til slutt i dette kapitlet vil skole- hjem- samarbeid tilknyttet alvorlig atferdsproblematikk, deriblant skoleskulk, og hvilke oppgaver skole og hjem kan ha i forhold til redusering av disse problemene bli presentert. Tillit, kommunikasjon og dialog vil her blir trukket frem som viktige egenskaper ved et godt skole- hjem- samarbeid. Det vil underveis i dette kapitlet trekkes frem tidligere forskning som er relevant i forhold til min studie.

#### **Banduras teori om mestringsforventninger**

Vi trenger alle å føle at vi mestrer noe. Ifølge Bandura (1997) er *mestringserfaringer* den viktigste kilden til forventning om mestring. Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre bestemte oppgaver. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Han definerer forventninger om mestring (*self-efficacy*) som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver (Bandura, 1997). Det finnes ulike informasjonskilder til mestring som virker inn på en persons forventning om mestring. Tidligere erfaringer er en faktorene som Bandura (1997) mener virker inn. Hvis en person med lav mestringsfølelse for eksempel mislykkes med en aktivitet eller en oppgave, vil hun/han gjerne ha mye fokus på den opplevelsen i stedet for å tenke på alt hun/han faktisk har lyktes med å gjøre. Hvis hun/han derimot opplever suksess gjentatte ganger vil gjerne mestringsforventningene forandre seg, og når man lykkes med en ting er det lettere å tro at man kan lykkes med andre ting også. Negative tilbakemeldinger er noe som kan være med på å undergrave menneskers tro på seg selv (Bandura, 1997).

#### **Mestring av foreldrerollen**

Menneskers tro på egne evner til å lære påvirker hvordan de angriper nye utfordringer. Deres overbevisning om egen effektivitet er trolig bestemmende for om de i det hele tatt prøver å

mestre en gitt situasjon (Bandura, 1997). Hjelpesøkende foreldre kan ha problemer med å huske situasjoner i hjemmet som de har mestret. Når problemer har vart over en lengre periode og bare utvikler seg i negativ retning, kan foreldre i verste fall miste troen på seg selv og sin egen evne til å mestre foreldrerollen. Gjennom hjelp og støtte fra og samarbeid med en MST- terapeut og/eller for eksempel en lærer kan foreldrene etter hvert finne frem iboende styrker og bygge videre på situasjoner de vet de mestrer og på den måten styrke troen på seg selv. Dette vil i henhold til teorien igjen kunne smitte positivt over på ungdommen som sliter med ulike problemer. Arbeidet med foreldre må altså baseres på en tro på foreldrenes evne til og ønske om endringer til barnets beste, der foreldrene sees på som en ressurs i arbeidet med barnet (Drugli & Lichtwarch, 1998). Hvordan fagfolk møter foreldre, har betydning for hvordan foreldrene opplever sin situasjon. Bø (2002) trekker frem at det er viktig å fremme foreldrenes opplevelse av å se mening, ha innflytelse og ha støtte i livet som foreldre. Det kan vekkes et større engasjement hos foreldrene i forhold til å jobbe for å få barna sine til å delta på skolen igjen når de føler at de ikke står alene i situasjonen. Gjennom å styrke og underbygge familien som en enhet, og ikke bare barnet, vil mulighetene for å skape et signifikant positivt utfall være mye høyere enn kun ved å konsentrere seg om barnet (Henggeler, et al., 2009). Ved å sette foreldre i fokus for familieforhold, og hjelpe dem til å erverve nødvendig kunnskap og kompetanse til å håndtere sine barn, kan dette medvirke til at de får bedre tid, mer energi og vilje til å utføre den nødvendige anstrengelsen som kreves av dem (Dunst, Trivette & Deal, 1994).

### **Teori om selvoppfatning**

Med selvoppfatning menes enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Den beste måten å forstå dette begrepet på er å forstå det som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved personers oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. En person har i prinsippet en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort seg erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mine informanter har for eksempel gjort seg ulike erfaringer i forhold til det å være forelder. I følge Rosenberg (1979) har en persons oppfatning av seg selv røtter i hans eller hennes tidligere erfaringer, og forståelse og tolkning av dem spiller en avgjørende rolle for vedkommendes følelser, motiver og atferd. Det er mange begreper som brukes for å forklare ulike aspekter ved en persons selvoppfatning. *Selvvurdering* brukes for eksempel om en persons vurderinger av egne egenskaper, for eksempel av egen dyktighet og egne prestasjoner. Selvvurderingen på et spesifikt område vil kunne endre seg relativt raskt som en

følge av nye erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Et eksempel på dette kan være foreldres vurdering av seg selv i sin rolle som foreldre. Forventning om mestring brukes om en persons forventninger om å mestre bestemte oppgaver, for eksempel foreldrerollen. *Selvverd* handler om at en person må akseptere og respektere seg selv for den man er. Hva slags positive eller negative holdninger har en person til seg selv? En persons selvverd er et resultat av de vurderingene de gjør av seg selv på ulike områder. *Selvpresentasjon* sier noe om hvordan er person forsøker å fremstille seg selv for andre, og dette er noe som kan variere etter hvilke situasjoner personen er oppe i og etter hva slags mennesker han eller hun omgås. Man kan si at en persons selvoppfatning er et resultat av de erfaringene man gjør og hvordan disse erfaringene tolkes. Selvoppfatning kan derfor også omtales som et resultat av samspillet mellom personen og miljøet, og dette samspillet kan på ulike måter påvirke personens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### **Empowerment – myndiggjøring**

Alle mennesker kan komme opp i situasjoner de ikke mestrer. Det å ta steget til å innrømme dette og faktisk be om hjelp utenfra kan være vanskelig for mange. Når foreldre må ta steget til å be om hjelp fordi en familiesituasjon har blitt for vanskelig å takle, kan man si at situasjonen har tatt makten fra foreldrene. Her kommer begrepet *empowerment* inn. I denne studien handler empowerment om å ta makten fra en situasjon og gi den tilbake til foreldrene. Slik blir det et spørsmål om å ta kontroll over sitt eget liv. I forhold til foreldresamarbeid betyr da empowerment å gi foreldrene den kraft de trenger og den nødvendige kunnskap og innsikt de trenger for å kunne takle ulike utfordringer de støter på i forhold til barna sine (Ask & Gorseth, 2004). Begrepet bygger på en tenkning der holdningen er at alle mennesker har ressurser og muligheter til å finne personlige handlingsstrategier, ha innflytelse og medbestemmelse i eget liv og oppleve en form for autonomi (Wormnæs, 2005). Lassen (2004) påpeker at det er viktig å bygge på styrkene i stedet for på svakhetene til personene. Man skal ta utgangspunkt i ressurser og kompetanse som allerede eksisterer hos personene. MST- terapeutene kan hjelpe foreldrene til å se hvilken betydning de har for barna sine ved å støtte dem og på en måte stille seg bak dem. Det handler om å mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere de faktorene som fører til følelsen av avmakt. Slik selvhjelpsferdighetstrening er et vesentlig element i enhver hjelpe- og samarbeidsrelasjon (Ask & Gorseth, 2004). Befring (2010) påpeker hvor viktig det er at man i det praktisk – pedagogiske arbeidet i dagens samfunn møter barn, unge og foreldre med positive forventninger og gi de en opplevelse av at de er verdifulle og viktige. Alle mennesker har

behov for å lykkes, og ved at man som profesjonell er bevisst dette og gir positive tilbakemeldinger, uavhengig av alder, så vil dette kanskje kunne føre til at vedkommende utvikler en større respekt for seg selv og sine handlinger.

### **Skole- hjem- samarbeid**

Skolen og hjemmet regnes som barns og unges viktigste sosialiseringsarenaer. Et godt samarbeid mellom hjem og skole er alltid viktig, og deres oppgaver og forpliktelser står nedskrevet i ulike politiske dokumenter (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Samarbeidet er en sentral faktor når det kommer til ungdommens sosiale og faglige utvikling. Ifølge Nordahl (2007) er formålet med samarbeidet at alle barn og unge skal få realisert mulighetene de har for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både hjemme og i skolen. Når barnet har vansker, vil samarbeidet mellom foreldre og de profesjonelle rundt barnet ofte bli satt på prøve. Det er i slike situasjoner samarbeidet blir spesielt nødvendig for at en skal kunne lykkes med de tiltakene som blir satt i verk for å støtte barnet (Drugli & Onsøien, 2010).

Av og til kan barn og unge være i en situasjon som krever at skolen og hjemmet samarbeider tettere enn ellers. For ungdom som skulker mye og ellers har dårlige skoleprestasjoner, kan et tett og nært samarbeid over en periode være en forutsetning for at ungdommens situasjon skal endres. I denne sammenhengen er det viktig at foreldrenes kompetanse må aktiveres og læreren må legge forholdene bedre til rette for eleven på skolen (Nordahl, 2007). I et slikt forsterket skole- hjem samarbeid er det spesielt viktig at lærerne og skolen viser foreldrene en grunnleggende respekt og at partene behandler hverandre som likeverdige. Av og til kan det være en tendens til at de ulike involverte partene ”skylder” på hverandre om hvem som er årsaken til ungdommens problemer (Ask & Gorseth, 2004). Her åpner MST for at at MST-terapeuten kan komme inn utenfra og fungere som en støtte slik at kommunikasjonen mellom foreldre, elev og skole blir bedre.

Nordahl (2000) mener at det er et mål at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal fungere som et partnerskap, og med dette mener han at skole og hjem skal være likeverdige deltakere i barn og unges oppdragelse og læring. Læreren og foreldrene får derfor i problemfylte situasjoner ulike oppgaver som til sammen utfyller hverandre og kan bidra til å bedre ungdommens motivasjon og mestringsforventninger i forhold til skolesituasjonen. Både læreren og foreldrene må prøve å sette seg inn i ungdommens situasjon, og ut ifra det ståstedet forsøke å gjøre utrygge situasjoner for eleven trygge. Måten man formidler noe til hverandre

på er alltid viktig. Foreldre skal aldri være nødt til å oppleve avmakt i samtaler med profesjonelle. Selv om foreldrene kanskje oppfører seg ukonsekvent eller annerledes enn den profesjonelle ønsker, skal det ikke brukes makt fra den profesjonelles side for å få gjennom sine synspunkt (Nordahl, 2007). Det er viktig å støtte individet i alt det mestrer og bygge på de styrkene individet har, slik at det gjør mer av dette. Mestringserfaringer påvirker motivasjon og selvoppfatning – dette gjelder både ungdommen, foreldrene og læreren (Overland, 2007). Undersøkelser viser at ved å bedre skole- hjem samarbeidet, og ved at forhold endres og legges mer til rette på begge arenaer, så vil også elevenes atferd i forhold til fravær endres (Overland, 2007).

#### **Tiltak på skolen – lærerens oppgave**

Holten (2009) har skrevet en artikkel om hvordan lærehemmende atferd blant barn og unge i ulik grad og på ulike måter er en stor utfordring i dagens skole. Dette er en type atferd som forstyrrer og forsurer klassemiljøet, men spesielt kan det få alvorlige konsekvenser for den enkelte som utøver atferden. Hva er egentlig lærehemmende atferd og hvorfor oppfører eleven seg slik? Lærehemmende atferd presenteres av Holten (2009) som et resultat av (mislykket) samhandling med miljøet, en skolekontekstuell betinget atferd som vanskeliggjør undervisningen for læreren og hemmer elevenes læring. Hva er så grunnen til denne atferden? Et poeng som trekkes frem i denne sammenheng er at lærerens relasjoner til elevene påvirker elevenes atferd. Hvis en elev for eksempel føler at han eller hun har en lærer som ikke bryr seg eller som de ikke har noen dialog med, kan problematisk atferd være en måte å påkalle seg oppmerksomhet på. Det påpekes at omfanget av denne atferden avhenger av de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen, og ikke av hva slags ”bagasje” elevene har med seg inn i skolen. Denne lærehemmende atferden opprettholdes av ulike faktorer i barnets omgivelser. I et sosialøkologisk perspektiv vil det si faktorer mellom elevens sosiale systemer som for eksempel familien, skolen og jevnaldrende (Overland, 2007). Skoleskulk kan ut i fra dette ses som et eksempel på lærehemmende atferd, hvor det er eleven selv som sitter igjen som den største taperen.

#### **Tiltak i hjemmet – foreldrenes oppgave**

Kvaliteten på samspillet mellom foreldrene og barna under oppveksten er viktig for hvordan barna senere i livet tilpasser seg ulike roller i samfunnet (Ask & Gorseth, 2004). I situasjoner hvor foreldrene i samarbeid med skolen skal forebygge skoleskulk, er de nødt til å vise en positiv holdning overfor skole og utdanning. Det er viktig at foreldrene informerer barna om hvor viktig skole og utdanning er for dem senere i livet (Nordahl et al., 2007). I arbeid med

ungdom med atferdsproblemer er det viktig å prøve å sette fokuset på de positive handlingene de gjør i stedet for og hele tiden gi negative tilbakemeldinger. Stadig straff og sanksjoner kan føre til at negativ atferd forsterkes, mens positiv fokusering representerer et sterkt virkemiddel for å lære barn og unge prososial<sup>5</sup> og ønsket atferd (Sørлие, 2000). Dette er strategier som en MST- terapeut kan presentere for og snakke med foreldrene om. Ros og oppmuntring av ønsket atferd hos ungdommen og av ulike aktiviteter ungdommen mestrer er en bra strategi for å kunne styrke ungdommens motivasjon og tro på sine egne evner til å kunne mestre de utfordringene skolehverdagen byr på. Noe av det viktigste for foreldrene til ungdom som sliter i forhold til skolen å være; støttende, å lytte til hva ungdommen har å si, vise klare holdninger overfor og forventninger til ungdommen når det kommer til skolearbeid, rose og støtte for bygge oppunder ungdommens forventning om mestring og å være åpen for dialog og et tett forsterket samarbeid med skolen for en periode (Overland, 2007).

---

<sup>5</sup> Prososial atferd er det motsatte av antisosial atferd og er atferd som er positiv og konstruktiv for den det gjelder (Overland, 2007).



## Kapittel 3.

### METODE

I all kvalitativ forskning står idealet om åpenhet og synliggjøring av hva man foretar seg under forskningsprosessen sentralt (Kvale & Brinckmann, 2009). I dette kapittelet vil jeg gjøre arbeidet jeg har gjort så ”gjennomsiktig” og forståelig som mulig for leseren. Studien min tar sikte på å få svar på problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre å ha vært en del av et MST- tiltak*. I all forskning er det slik at problemstillingen bestemmer hvilken metode man velger å bruke (Kvale & Brinckmann, 2009). Problemstillingen min fremmer en nærhet til forskningsfeltet da jeg ønsker å få tak i foreldrenes personlige opplevelser om og erfaringer fra et bestemt fenomen. Det er derfor naturlig og hensiktsmessig å velge å bruke en kvalitativ forskningstilnærming. Formålet med kvalitativ forskning er å få et innblikk i forskningsdeltakernes hverdagsliv fra deres perspektiv og forstå hvordan de opplever et fenomen (Kvale & Brinckmann, 2009). Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk forskningstilnærming for å søke svar på min problemstilling. Ved å velge denne tilnærmingen gir det meg muligheten til å gå i dybden på fenomenet og forsøke å trekke ut en felles essens fra informantene mine slik at jeg til slutt kan oppnå en forståelse av hvordan foreldrene har opplevd MST- tiltaket (Moustakas, 1994).

#### **Fenomenologisk tilnærming**

I kvalitativ forskning fokuseres det på å beskrive helheten av en erfaring, og å lete etter mening og essensen i en erfaring. Man er ikke opptatt av å ha fokus på målinger og årsaksforklaringer slik som i foreksempel kvantitativ forskning (Moustakas, 1994). Det fundamentale spørsmålet innen fenomenologien er i følge Patton (2002): ”What is the meaning, structure, and essence of this phenomenon for this person or group of people?” (s. 104). Kvale & Brinckmann (2009) sier at fenomenologien har ”... en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene” (s. 45). Den fenomenologiske metoden har som mål å nå *livsverdenen* til forskningsdeltakerne, som kan beskrives som den daglige verdenen som forskningsdeltakerne befinner seg i. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den fenomenologiske forskningstilnærmingen slik Moustakas (1994) har presentert den. Moustakas (1994) redegjør for en såkalt *transcendental fenomenologi*, som har sterke røtter til Edmund Husserl (1859- 1938) sin filosofi. Husserl er mannen som introduserte fenomenologien. Han mente at det er mulig å identifisere meninger og essenser i en erfaring, slik det kommer frem i en eller flere

menneskers bevissthet (i Moustakas, 1994). Jeg vil med grunnlag i dette oppsummere Moustakas (1994) transcendentale fenomenologi som:

... a scientific study of appearance of things, of phenomena just as we see them as they appear to us in consciousness. Any phenomenon represents a suitable starting point for phenomenological reflection. The very appearance of something makes it a phenomenon. The challenge is to explicate the phenomenon in terms of its constituents and possible meanings, thus discerning the features of consciousness and arriving at an understanding of the essences of the experience (s. 49).

For å få innsikt i hvordan et menneske opplever og erfarer et gitt fenomen, og deretter trekke ut essensen eller meningen i opplevelsen, må forskeren snakke med mennesker som har direkte erfaringer med fenomenet. Hensikten er å finne ut hva en opplevelse betyr for en person, og ut ifra disse individuelle beskrivelsene skal forskeren gjennom analyse og tolkning etter hvert få tak i essensen og strukturen av opplevelsen (Moustakas, 1994). Forskerens gjengivelse i forskningsrapporten skal beskrive *hva* aktørene har opplevd, og *hvordan* de opplevde det (Creswell, 1998). Det å benytte seg av kvalitativt intervju som datainnsamlingsstrategi er en måte å få denne innsikten på.

### **Min rolle som forsker**

Som kvalitativ forsker er det viktig å være bevisst sin egen subjektivitet. Dette innebærer å legge frem hva slags forhold man har til feltet man forsker på, både for sin egen og leserens skyld (Postholm, 2005). Det er forskningsdeltakernes stemme som skal løftes fram, og de tankene og meningene jeg som forsker har om fenomenet skal legges til side (Patton, 2002). Foreldrene jeg intervjuer skal få mulighet til å fortelle om sine egne opplevelser og erfaringer tilknyttet MST og skole- hjem samarbeidet. Samtidig vil spørsmålene jeg stiller påvirke hva de forteller og hvordan de forteller sine erfaringer. Relasjonen mellom meg som forsker og foreldrene vil altså virke inn på datamaterialet (Thagaard, 2003).

Moustakas (1994) påpeker at forskere som gjennomfører en fenomenologisk studie bør ha en personlig interesse for og føle seg tett knyttet til fenomenet man forsker på. I mitt tilfelle har jeg ingen direkte personlig erfaring med fenomenet jeg undersøker. Jeg er ikke forelder, jeg har ikke vært del av et MST- tiltak og jeg har ikke slitt med atferdsvansker, hatt lav skolemotivasjon eller skulket skolen. Fenomenet vekket interesse hos meg etter at jeg var i praksis ved en underavdeling av Bufetat høsten 2008. Der fulgte jeg et prosjekt som ble ledet av Terje Overland om forebygging av skoleskulk i ungdomsskolen. Under denne praksisperioden fikk jeg innblikk i behandlingsmetoder man kan få tilbud om gjennom barnevernet, deriblant multisystemisk terapi. Jeg deltok også på et kurs om familierapi i løpet av denne praksisen. I tillegg har jeg en i min nærmeste familie som arbeider som MST-

terapeut. Det er heller ikke så mange år siden jeg gikk på ungdomsskolen og videregående selv og husker mange medelever som kanskje kunne ha klart seg bedre hvis skolen og hjemmet hadde samarbeidet tettere, og det hadde blitt satt inn tiltak for å bedre disse elevenes hverdag. Samtaler jeg har hatt med medstudenter, forskere på området og MST- terapeuter har også vært med på å påvirke tankene jeg har om MST og det har økt interessen min for fenomenet jeg forsker på – foreldrenes opplevelse av tiltaket.

Som forsker er det en fordel å ha teoretisk og empirisk kunnskap om fenomenet man studerer slik at det blir lettere å utvikle gode problemformuleringer. Det gir meg som forsker også muligheten til lettere å kunne føre en god samtale med forskingsdeltakerne (Kvale & Brinckmann, 2009). En utfordring man kan støte på i denne sammenhengen er at man gjennom fenomenologisk forskning skal legge til side eventuelle tanker, erfaringer og fordommer man har om fenomenet man forsker på fordi dette kan påvirke forskningen i en subjektiv retning. Dette omtales av Moustakas (1994) som *epoche* (s. 22). Dette er et begrep som ble introdusert av Husserl hvor tanken er at man som forsker skal se fenomenet man forsker på med et åpent sinn (Moustakas, 1994). Det å gå inn i en slik forskningsprosess uten å ha gjort seg opp noen som helst tanker på forhånd oppfattet jeg som umulig. Jeg velger å referere til Hide (2010) som sier at epoche er noe som kan fungere som et ideal og er noe som alle forskere bør ha i bakhodet og strekke seg etter, men som til tider kan være vanskelig å oppnå.

### **Adgang til forskningsfeltet**

For å få tilgang til forskningsfeltet tok jeg i desember 2009 kontakt med lederen av et MST-team, ved Bufetat i et av de største fylkene i Norge. Jeg har som nevnt tidligere vært i praksis ved denne avdelingen og hadde derfor allerede etablert kontakter her som kunne fungere som mine ”gatekeepere”<sup>6</sup>. I og med at mulige forskningsdeltakere får bistand fra barnevernet ble taushetsplikt og bevaring av deres anonymitet faktorer som kunne gjøre det utfordrende å få tak i informanter. Samtidig som jeg var i kontakt med dette MST- teamet og undersøkte muligheten for å få tak i informanter meldte jeg prosjektet mitt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og fikk klarsignal for å jobbe videre med studien (se vedlegg D). Lederen ved MST- teamet tok først kontakt med Atferdssenteret og forhørte seg om interessen for at det ble forsket på temaet og om muligheten for å gå videre med å hjelpe til å skaffe informanter. Etter å ha fått klarsignal fra Atferdssenteret diskuterte min gatekeeper

---

<sup>6</sup> En ”gatekeeper” er en eller flere personer som hjelper deg til lettere tilgang til et forskningsfelt (Postholm, 2005).

og de ulike MST- terapeutene i teamet hvilke informanter som kunne være aktuelle. Etter å ha kommet frem til noen aktuelle navn tok de respektive MST- terapeutene kontakt med sine tidligere “klienter” (foreldre), presenterte prosjektet mitt og spurte dem om det var greit at jeg tok kontakt med dem. Gjennom hele denne prosessen så ble kravet om taushetsplikt overholdt.

Ifølge Creswell (1998) kan man i fenomenologiske undersøkelser ha mellom 3-10 informanter. I og med at denne studien er liten vurderte jeg det som formålstjenlig med tre informanter. I henhold til fenomenologisk metode skal forskningsdeltakerne være så like som mulig, og Moustakas (1994) trekker frem at det viktigste kravet til deltakerne i en fenomenologisk studie er at de faktisk har en erfaring med fenomenet som det forskes på. Jeg ønsket med bakgrunn i dette at forskningsdeltakerne mine skulle være mødre, at de skulle ha avsluttet et MST- tiltak og være foreldre til ungdom med atferdsproblematikk hvor blant annet skoleskulk var et omfattende problem.

I mars 2010 hadde jeg navn på tre mødre jeg skulle kontakte. Jeg ringte dem og presenterte meg og prosjektet mitt. Deretter avtalte jeg med foreldrene hvor og når det passet at vi møttes. Jeg informerte dem om at jeg var fleksibel og hadde mulighet til å gjennomføre intervjuene på ettermiddag eller kveldstid, med tanke på at enkelte av intervjudeltakerne kanskje arbeidet på dagtid. Etter at jeg hadde snakket med forskningsdeltakerne på telefon og de sa seg villige til å være med på prosjektet mitt, sendte jeg et informasjonsskriv og samtykkeerklæring per e-post (Se vedlegg A og B). Dette gav dem muligheten til å forberede seg før vi møttes, og eventuelt gjøre seg opp tanker om hva de ønsket å snakke om. Moustakas (1994) trekker frem hvor viktig det er at informantene er klar over hva de sier seg villige til å være med på. Dette i forhold til hvor lang varighet intervjuene vil ha, at intervjuene tas opp på diktafon og at datamaterialet til slutt vil bli publisert i en forskningsstudie. På grunn av dette var jeg opptatt av at de skulle få tilfredsstillende informasjon både muntlig og skriftlig før gjennomføringen av intervjuene.

### **Utarbeiding av intervjuguide**

I kvalitativ forskning søker man å få tak i aktørens perspektiv, og i min studie ønsker jeg å løfte frem foreldrenes stemme og perspektiv. Foreldrene som deltar skal få muligheten til fortelle og dele sine opplevelser og erfaringer uten at jeg legger for stramme rammer for hva de skal snakke om. I forhold til min problemstilling er det bedre å prøve å gå inn i en samtale med forskningsdeltakerne enn å ha et for strukturert intervju hvor det legges mer føringer for

hva informanten skal snakke om. Det er også viktig at man som kvalitativ forsker forsøker å gå inn i forskningsprosessen med et åpent sinn og være forberedt på at uventede temaer kan dukke opp (Kvale & Brinckmann, 2009).

På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke halvstrukturert intervju. Dette er en fleksibel intervjuform, hvor jeg på forhånd bestemmer noen grunnleggende temaer og forholdsvis åpne spørsmål som skal ligge til grunn for samtalen. Dette gir forskningsdeltakerne mulighet til å få snakke fritt, samtidig som det er muligheter for meg å komme med oppfølgingsspørsmål hvis det er noe jeg ønsker at forskningsdeltakerne skal utdype nærmere (Kvale & Brinckmann, 2009; Postholm, 2005). Et av de viktigste poengene med halvstrukturert intervju er at retningen for intervjuet ikke er forhåndsbestemt. Det er rom for at forskningsdeltakerne kan introdusere nye temaer til samtalen. Kunnskap konstrueres på denne måten i samspill mellom meg som forsker og foreldrene som forskningsdeltakere. Ved å bruke halvstrukturert intervju gir det meg en mulighet til å få god kjennskap til informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, noe som er helt essensielt innenfor den fenomenologiske tilnærmingen (Dalen, 2004).

Jeg satte tidlig opp temaer, tilknyttet problemstillingen min, som jeg ønsket å sette fokus på under intervjuene mine. Som forsker er det viktig å ikke stille for ledende spørsmål. Foreldrene skal ha muligheten til å fortelle hva de selv ønsker å fortelle, ikke hva de tror at jeg vil de skal fortelle (Thagaard, 2003). Med tanke på at temaet kan være følsomt for de involverte, kan det være lurt å ha en myk start på intervjuet som en instruksjon for å ufarliggjøre situasjonen og skape en god interaksjon. Jeg valgte derfor å starte med å samle inn bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltakeren. Jeg så det som svært relevant å få informasjon om blant annet familiesammensetningen, alder på ungdommen og informasjon om hvordan forholdet mellom foreldrene og ungdommen var. Bakgrunnsinformasjonen hjalp meg som forsker i å få mening i resten av intervjuet og det førte til at jeg fikk et mer ”personlig” forhold til forskningsdeltakeren. Andre temaer som jeg så som relevant å ha med i intervjuguiden var om multisystemisk terapi, situasjonen i familien og på skolen før og etter MST, ulike opplevelser i forhold til samarbeidet med skolen og mestring av foreldrerollen (Se vedlegg C).

Planen var å gjennomføre et prøveintervju med en forelder, men det viste seg å bli vanskelig. Jeg valgte derfor å diskutere intervjuguiden min med veileder og en medstudent, for å få en følelse av hvordan spørsmålene fungerte. Jeg leste også spørsmålene høyt for meg selv mens

jeg tok det opp med diktafon. På denne måten fikk jeg øvd meg på spørsmålene, samtidig som jeg fikk testet det tekniske hjelpemiddelet.

### **Datainnsamling**

Intervjuene ble gjennomført i mars og april, et intervju i uke 12 og de to neste i uke 14. Det første intervjuet ble gjennomført på et møterom på Bufetat, mens de to andre intervjuene ble gjennomført i informantenes hjem. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 60- 75 minutter, og ble tatt opp ved hjelp av en diktafon. Før jeg satte i gang med hvert intervju gikk jeg igjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæring sammen med deltakerne slik at jeg var helt sikker på at de visste hva de sa seg villige til å være med på før de skrev under. Jeg gjentok for dem at datamaterialet ville bli behandlet med full konfidensialitet og at ingen personlige identifiserbare opplysninger vil bli offentliggjort. Temaene og spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden gjorde at jeg kunne sikre meg at alle de tre forskningsdeltakerne var innom de samme temaene i løpet av intervjuet.

Da jeg brukte diktafonen fikk jeg mulighet til å hele tiden ha fullt fokus på det foreldrene fortalte. Jeg benyttet meg av aktiv lytting, som innebærer intervjuerens evne til å lytte til hva intervjudeltakeren sier. I overensstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen, så er det her snakk om at intervjuer bevarer en holdning preget av maksimal åpenhet overfor erfaringene og opplevelsene til intervjudeltakerne (Kvale & Brinckmann, 2009). Samtidig som jeg jobbet med å være en aktiv lytter hadde jeg idealet til den fenomenologiske tilnærmingen i bakhodet. Med dette tenker jeg på det å lytte på en fordomsfri måte, og la deltakerne fortelle fritt om sine opplevelser og erfaringer uten at jeg skulle avbryte de med nye spørsmål eller ha en forutinntatt holdning om hva opplevelsene inneholdt (Kvale & Brinckmann, 2009).

Under intervjuet var det deltakerne og deres beskrivende fortellinger og refleksjoner som bestemte hva det ble lagt mest vekt på selv om jeg på forhånd hadde bestemt noen temaer som jeg ønsket å få belyst. Postholm (2005) påpeker at det ofte kan bli en utfordring for forskeren å "... balansere mellom styring av intervjuet, slik at alle temaer dekkes i samme grad, og en frisetting av intervjusituasjonen slik at deltakeren får prate mer inngående om det som opptar han eller henne mest" (s. 79). Under intervjuene prøvde jeg ta hensyn til dette, men opplevde det til tider som utfordrende å skulle "stoppe" deltakerne når de gled bort fra det som skulle være hovedfokuset i intervjuet.

## Transkribering og analyse

Transkribering innebærer å omsette forskningsdeltakernes muntlige uttalelser til skriftlig tekst. Jeg valgte å gjennomføre dette arbeidet selv da dette ville bidra til å gjøre meg godt kjent med datamaterialet mitt. Under transkriberingen lyttet jeg nøye gjennom alle opptakene som var lagret på diktafonen, og jeg tok meg god tid til å omsette alle intervjuene fra muntlig til tekstlig materiale. Det vil si at jeg gikk grundig gjennom samtalene og tok med stotring eller nøling som "hm" eller "eh" i tillegg til at jeg markerte tenkepauser som tre prikker i transkripsjonen. Der jeg følte det kunne ha en betydning for den videre analysen, markerte jeg også latter, sukk eller skifte i stemmeleie i forhold til om informanten syntes å være glad eller trist. Der hvor det var utsagn som ble utydelige i forhold til hva informanten snakket om, satte jeg dette inn i det transkriberte materialet i form av klammer med tilleggsinformasjon. Jeg valgte å gjengi informantenes uttalelser på deres egen dialekt, da jeg mener det ikke er noen fare for at de kan gjenkjennes geografisk på grunn av særpreg ved dialekten. De ulike valgene jeg har tatt i forbindelse med transkriberingen er noe som alltid vil og må finne sted når man omsetter datamateriale fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinckmann, 2009). Etter at jeg hadde transkribert alle de tre intervjuene ble jeg sittende igjen med 75 sider tekst.

I analysen av det innsamlede datamaterialet benyttet jeg meg av *fenomenologisk reduksjon*. Med utgangspunkt i denne metoden markerte jeg først alle uttalelsene som var viktige og relevante for min problemstilling og underproblemstillinger. Dette kaller Moustakas (1994) for *horisontalisering*. Ved bruk av horisontalisering behandles alle utsagn i første omgang som likeverdige, men utsagnene reduseres raskt ned til de som er relevante i forhold til det faktiske fenomenet som det forskes på. Dette endte opp i en liste av betydningsfulle uttalelser bestående av de ulike meningshorisontene eller meningsenhetene som til sammen kan beskrive fenomenet (Moustakas, 1994).

Videre i analyseprosessen samlet jeg de ulike uttalelsene under forskjellige temaer for så å organisere disse temaene til en sammenhengende tekst eller en tekstuell beskrivelse av fenomenet. Den tekstuelle beskrivelsen sier noe om *hva* de tre foreldrene faktisk har opplevd. Dette kan for eksempel være uttalelser knyttet til tanker, følelser, ideer, ulike eksempler eller situasjoner om fenomenet det forskes på (Moustakas, 1994). Under dette punktet vil jeg i resultatdelen ta for meg forskningsdeltakernes ulike utgangspunkt og behov for MST, og barnas ulike vansker i forhold til skolen. Neste steg i analyseprosessen var å finne ut *hvordan* de ulike erfaringene og opplevelsene til foreldrene ble opplevd. Moustakas (1994) sier den strukturelle beskrivelsen gir oss mulighet til å forstå: "... how it is that particular perceptions,

feelings, thoughts and sensual awareness are evoked in consciousness with reference to the specific experience...” (s. 22).

Moustakas (1994) påpeker at forskeren bevisst bør benytte seg av egenskaper som intuisjon, variasjon og refleksjon underveis i analyseprosessen. Dette kaller han ”*imaginative variation*” (s. 99). På samme måte som Hide (2010) valgte jeg å benytte meg av dette, og dette gav meg muligheten til å vurdere hva som var de underliggende strukturelle meningene i de tekstuelle beskrivelsene som forskningsdeltakerne kom med. Analyseprosessen knyttet til å organisere uttalelser i temaer/kategorier vises i vedlegg E. Analysen resulterte i tre kategorier: 1) Opplevelse av frustrasjon, 2) Opplevelse av støtte, 3) Opplevelse av å måtte stå alene i ettertid. Disse kategoriene utgjør den oppsummerende strukturelle beskrivelsen som blir fremstilt som en egen tekst i resultatkapittelet.

Det siste steget i analyseprosessen går ut på å sette sammen de tekstuelle og strukturelle beskrivelsene for å kunne formulere det jeg oppfatter som den felles essensen i Anita, Solveig og Tove sine opplevelser av å ha vært en del av et MST- tiltak, derunder skole- hjem-samarbeidet og problemer som skoleskulk (Creswell, 1998). Moustakas (1994) forklarer dette siste steget som ”a synthesis of meaning and essences” (s. 100).

### **Kvalitet i forskningen**

I fenomenologiske studier er kvaliteten på studien sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. På grunn av dette regnes forskeren som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet på en studie (Postholm, 2005). For å sjekke kvaliteten kan man gjøre en kvalitetskontroll. Kan man stole på resultatene som presenteres i rapporten? Denne kvalitetskontrollen kan gå under begrepet *validitet*. Lincoln og Guba (1985) tar for seg fire former for validitet: *troverdighet* (credibility), *overførbarhet* (transferability), *bekreftbarhet* (confirmability) og *pålitelighet* (dependability). Når jeg nå videre skal drøfte kvaliteten i denne studien er det disse fire begrepene jeg tar utgangspunkt i.

I kvalitetsvurderingen står, ifølge Lincoln & Guba (1985), studiens *troverdighet* sentralt. Gjennom hele rapporten har jeg valgt å gjøre rede for fremgangsmåten i forskningsprosessen og på den måten latt leseren få et innblikk i de ulike metodiske valgene jeg har tatt. Jeg har lagt ved informasjonsskrivet som ble sendt til forskningsdeltakerne, intervjuguiden min og godkjennelsesbrevet fra NSD for å dokumentere noen av stegene i forskningsprosessen (se vedlegg A, C og D). I tillegg har jeg vært bevisst på å redegjøre for forskningsprosessen så detaljert og ærlig som mulig. Jeg har også benyttet meg av såkalt *member checking*



(Moustakas, 1994), og latt deltakerne lese analysene og konklusjonene jeg har kommet frem til før rapporten ble ferdigstilt, slik at de kunne komme med eventuelle innspill. Denne typen kvalitetssikring er med på å øke tiltroen til studien (Lincoln & Guba, 1985). Responsen jeg fikk på dette fra samtlige av forskningsdeltakerne var at de kjente seg igjen i konklusjonene jeg hadde kommet frem til, og at det representerte viktige deler av opplevelsen de sitter igjen med i forhold til MST- tiltaket.

Med begrepet *overførbarhet* i tankene og på grunn av størrelsen på utvalget, er ikke resultatene i denne studien ment å være representative for en større populasjon. De kan heller ikke overføres direkte til andre kontekster eller tidspunkt enn det som er utgangspunktet for denne studien. Gjennom min studie kan man kun si noe om hvordan mine informanter erfarer det bestemte fenomenet de har opplevd. Målet er å finne en felles essens blant informantenes opplevelser av et felles fenomen, og det må bli opp til leseren selv om det kan overføres til andre kontekster. Som Hide (2010) sier i sin studie, så er det sjelden at det er snakk om generalisering innen kvalitativ forskning. Man kan allikevel si at resultatene kan ha en viss overføringsverdi i form av *naturalistisk generalisering*. Dette handler om at andre mennesker i andre tilsvarende situasjoner kan oppleve resultatene og funnene i min studie som nyttige (Lincoln & Guba, 1985).

Grunnen til at jeg i denne studien gir grundige beskrivelser av hva som gjøres under hele forskningsprosessen og at jeg forklarer og argumenterer for valgene jeg har gjort er fordi det er viktig at resultatene jeg har kommet frem til skal være bekreftbare (Lincoln & Guba, 1985). Dette spiller tilbake på studiens pålitelighet. Andre forskere skal kunne ta utgangspunkt i hva jeg har gjort, gjenta det samme og komme fram til noenlunde lignende resultater. Det som er spesielt med den kvalitative forskningen er at du aldri kan oppnå samme resultater fordi hver enkelt forskningsdeltaker er unik og i tillegg er dagsform, kontekst og spontane ytringer ikke noe som kan gjenskapes autentisk uansett om en senere forsker for eksempel tar utgangspunkt i min intervjuguide (Kvale & Brinckmann, 2009). Lincoln & Guba (1985) påpeker at funnene i studien skal kunne føres tilbake til det innsamlede datamaterialet, og på grunn av dette blir referering og dokumentering underveis i forskningsprosessen og i den ferdigstilte studien viktig.

### **Etiske vurderinger**

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å følge retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2010). Disse

retningslinjene er delt i seks deler og består av 47 punkter. I forhold til min studie anser jeg kravet om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og hensynet til tredjeperson, ungdommen, som viktige fokusområder. Forskningsdeltakerne fikk informasjon både muntlig og skriftlig før de signerte samtykkeerklæringene i forkant av hvert intervju. De (Anita, Solveig og Tove) stilte opp til intervju av egen fri vilje og fordi de var interessert i få frem sine tanker og opplevelser om et viktig fenomen. De kunne sagt nei til å stille opp, og de hadde hele tiden mulighet til å trekke seg eller avslutte intervjuet uten at det ville få konsekvenser for de i ettertid. Denne retten benyttet ingen av deltakerne seg av.

Alle personopplysninger som kom frem under intervjuet ble behandlet og kodet på en slik måte at identiteten til deltakerne ikke kunne identifiseres. Kravet om konfidensialitet står beskrevet i punkt 14 (NESH, 2010), og det er overordnet all kvalitativ forskning (Dalen, 2004). Dette har jeg vært bevisst gjennom hele forskningsprosessen. Jeg benyttet meg av pseudonymer umiddelbart ved transkribering, og jeg har også unnlatt å oppgi informasjon om bosted, alder og yrke til forskningsdeltakerne. En annen ting jeg har unnlatt å gjengi er navn på ulike skoler, steder eller såkalte ”gatekeepere” som har hjulpet meg underveis.

Selv om fokuset i denne studien er på foreldrenes opplevelser av MST, så blir naturlig nok ungdommen en tredjeperson. Foreldrene nevnte i løpet av intervjuet ulike situasjoner tilknyttet barna sine, og enkelte brukte navnet på barna. Noen beskrev også ungdommen og miljøet rundt ungdommen da dette var med på å sette lys på noen av de vanskelige situasjoner de hadde vært oppe i. I motsetning til foreldrene, så har ikke ungdommene signert noen samtykkeerklæring i og med at det ikke er de som er hovedfokuset i min oppgave. Allikevel har jeg på grunn av ulike opplysninger som kom fram et ansvar for å sikre at heller ikke ungdommene på noen som helst måte kan identifiseres i den endelige forskningsrapporten (NESH 2010). Navnene til tredjepersonene har i likhet med foreldrene blitt erstattet av pseudonymer og navn på eventuelle skoler, arbeidssteder eller institusjoner har blitt byttet ut med \*\*\* i resultatdelen.

## Kapittel 4

### RESULTAT

Den fenomenologiske forskningsmetoden og analyseprosessen som ble beskrevet i kapittel 3 ligger til grunn for resultatene som blir presentert i dette kapittelet. Resultatene vil i denne delen av oppgaven bli presentert i form av oppsummerende tekstuelle og strukturelle beskrivelser, og det datamaterialet som disse beskrivelsene bygger på vil bli fremstilt i tabeller (tabell 1 og tabell 2). Datamaterialet består av sitater som de ulike foreldrene har kommet med, og disse er hentet fra transkripsjonene. Til slutt i kapittelet fremstilles den felles essensen av erfaringene og opplevelsene til de tre informantene.

#### Tekstuell beskrivelse

Tabellen nedenfor inneholder uttalelser som viser den tekstuelle beskrivelsen som kom frem i analysen av datamaterialet. Dette er en beskrivelse av *hva* informantene har erfart eller opplevd å ha vært med på. En oppsummerende tekstuell beskrivelse vil komme etter denne tabellen.

**Tabell 1:** Uttalelser som viser forskningsdeltakernes opplevelser av eget behov for å søke hjelp og deres egne opplevelser av hva de har vært med på. Her vil årsakene til at MST ble satt i verk og deltakernes opplevelse av hva som har blitt gjort eller ikke gjort for barnet deres komme frem. Uttalelsene er merket med det fiktive navnet til hver av forskningsdeltakerne, og nummerert fra 1-5. I den oppsummerende tekstuelle beskrivelsen vil det bli referert til uttalelsene som står i tabellen som for eksempel (A1, S5, T2).

**Anita (1)** ... på ungdomsskolen så skjedde det nok et eller annet. Eh, som gjorde at a (datteren) faktisk begynte på en måte med ganske sånn utagerende atferd, skulking, ja, gav egentlig pokker i det meste rundt seg... (...) Grunnen og hovedårsaken var ganske store psykiske depresjoner viste det seg etter hvert... og rus.

**Anita (2)** ... problemet hennes var opp og ut på skolen, fordi i utgangspunktet så var hun drittlei og ville ingenting. Så målet våres var å faktisk få a til å gå på skolen.

**Anita (3)** ... jeg var egentlig veldig tett på jeg i forhold til skole... fra starten av egentlig. Mye møter og mye som det egentlig ikke kom noe godt ut av tror jeg, i det hele tatt. Det ble i hvert fall ingen positiv vending for hu [datteren] og egentlig ittno hjelp sånn i den forstand syns jeg.

**Anita (4)** ... mange ganger så visste jeg ikke at a ikke var på skolen.

**Anita (5)** ... jeg trengte på en måte litt oppfølging og hjelp til å kunne forstå og vite hva jeg riktig... eller i situasjoner skulle gjøre. (...) så jeg var vel egentlig på et stadium der jeg hadde gitt opp.

**Solveig (1)** Han [sønnen] har gått så voldsomt hardt til verks (...) og det gjorde han jo også på skolen... knuste og ødela og kasta ting etter folk og... men da ringte gjerne læreren etter meg. Så ble jeg stående i det (...) han har en vanvittig motvilje til å innordne seg (...) og han kan, han kan gå ganske langt... han kan bruke mye energi på å unngå noe som kanskje krever mye mindre energi liksom...

**Solveig (2)** ... Vi fikk han på skolen. Fordi det var ikke noe alternativ her å ikke være på skolen. Og vi fulgte han så godt opp (...) men i skoletida, så hadde han jo veldig mye fravær... hvor han var utenfor skolens område og ikke deltok i undervisning...

**Solveig (3)** Hans første år på ungdomsskolen hadde han veldig mye skating, veldig mye utetid og leketid [det var det tilbudet han fikk fra skolen] (...)det endte rett og slett med at han hadde tjue minutter mattrundervisning det året. Det var det han hadde tror jeg. Var til stede i noen timer, men ikke mye.

**Solveig (4)** ... dom skjønnte ikke hva dom skulle gjøre... dom skjønnte ikke... og det ender med at den siste halvårsrapporten sier noe om at dom ikke... at det bør finnes et annet sted for han å være.  
**Solveig (5)** ... det var lite å hente, altså, det var lite samarbeidsvilje å hente på ungdomsskolen da. Det var tydelig at her er vi inne i siste fase [før sønnen var ferdig på ungdomsskolen]... eh, så det var veldig vanskelig.

**Tove (1)** ... hu (datteren) ville ikke være hjemme. Hu bare stakk av... da hu var hjemme her, så var det jo bare skulk og bråk og leven egentlig. Generelt... truing, ja. Det var det det gikk i.

**Tove (2)** ... da hu gikk på ungdomsskole var det greit. Da hu begynte på videregående, så følte hu nok sjøl at hu var friere på en slags måte. (...) hu fikk nye venninner som var vant til å skulke, som det hu da skulle henge med på. Og da måtte hu jo fortsette å være med på skulkinga deres... og så tror jeg også at det var mye det at for å kanskje å seg frem littegrann, tøffe seg litt, mye slik tror jeg...

**Tove (3)** Før MST da, så hadde vi kontakt med \*\*\* ungdomsskole. Den og var egentlig bra slik sett, for vi fikk bekymringstelefoner angående ting a Carina hadde vært med på og gjorde... og slike ting.

**Tove (4)** ... jeg syns dom [skolen] har vært enestående. Jeg har ikke noe vondt å si om skola.

**Tove (5)** Ved behov så hadde vi daglig kontakt, ellers så hadde vi litt som avtale å prates hver fredag, for vi hadde jo skrevet familiekontrakt da... og for at a Carina skulle få ukelønna si og slike ting, så måtte jeg vite om hu hadde vært på skola (...) og ved behov så ringte hu meg ellers i uka liksom. så hu (kontaktlæreren) var kjempeflink... helt klart.

### Oppsummerende tekstuell beskrivelse

Uttalelsene fra de tre informantene uttrykker opplevelser av hva de har vært med på. Tabell 1 viser at de tre informantene hadde forskjellige utgangspunkt for å ha fått tilbud om MST. Av uttalelsene overfor får vi et inntrykk av at foreldrene opplevde barnas atferd som spesielt problematisk når de kom i midten av tenårene og at skoleskulk og annen atferdsproblematikk ble mer omfattende i denne alderen (A1, S1, T1). Anita (1) sier at hun merket en negativ endring i datterens atferd da hun gikk på ungdomsskolen, Solveig (1) beskriver hvordan sønnens atferd gjorde at lærerne på en måte trakk seg unna han og la mer ansvar på henne, mens Tove (1) forteller om hvordan datterens atferd ble spesielt negativ og problematisk da hun begynte på videregående. Barnas skolesituasjon, omfang av og årsaker til skoleskulk kommer frem gjennom flere av uttalelsene. Anita (2) forteller hvordan datteren generelt var lei alt, mens Solveig (2, 3) beskriver hvordan sønnens utagerende atferd og problemer med å innordne seg etter andre førte til mye skolefravær. Tove (2) trekker på sin side spesielt frem nye venninner som årsaken til at datteren hennes begynte å skulke.

Foreldrene har ulike opplevelser og erfaringer av hva som har blitt gjort eller ikke gjort i samarbeidet mellom skolen og hjemmet rundt barna deres. Anita (3) og Solveig (4) sitter igjen med negative erfaringer i forhold til at de ikke følte at de ble hørt når de tok kontakt med skolen og er ikke fornøyd med skolens innsats for barna deres. Anita (5, 4) ønsket en hjelp og oppfølging som kunne gjøre det lettere for henne å forstå hvordan hun skulle takle utfordrende situasjoner, og hun ytrer oppgitthet over at skolen heller ikke alltid meldte fra hvis datteren hennes ikke hadde møtt opp på skolen eller skulket i løpet av skoledagen. Solveig (4, 5) opplevde i tillegg at ungdomsskolen viste liten samarbeidsvilje når det gjaldt å

få til et bra opplegg for sønnen fordi han snart var ferdig på ungdomsskolen og da var han ikke skolens ”problem” lenger, og det kunne virke som skolen ikke hadde noen anelse om hvordan de skulle takle sønnen hennes. I motsetning til Anita og Solveig har Tove en annen opplevelse og erfaring med samarbeidet med skolen og hva som ble gjort i forhold til datteren og hennes vansker. Tove (3) ytrer at hun egentlig er fornøyd med samarbeidet med skolen, også før MST kom inn i bildet, i forhold til at skolen meldte fra hvis det var bekymring i forhold til datteren. Videre uttaler Tove (4, 5) hvordan hun synes samarbeidet har vært underveis og etter MST- tiltaket i forhold til spesifikke tiltak som har blitt gjennomført, og hun fremmer blant annet at hun synes skolen og de involverte lærerne har vært ”enestående”.

### Strukturell beskrivelse

Jeg vil her redegjøre for de strukturelle beskrivelsene, det vil si hvordan forskningsdeltakerne opplever ha vært en del av et MST- tiltak og erfaringer i forhold til dette. Jeg benyttet meg av ”imaginative variation” i analyseprosessen og fant ut fra dette tre kategorier eller hovedtemaer. Disse er 1) Opplevelse av frustrasjon 2) Opplevelse av støtte 3) Opplevelse av å måtte stå alene i ettertid. I tabell 2 er det en liste av uttalelser som definerer de strukturelle beskrivelsene.

**Tabell 2:** Tabellen inneholder uttalelser som viser de strukturelle beskrivelsene som forskningsdeltakerne har uttrykt i forhold til sine opplevelser av MST. Uttalelsene er merket med det fiktive navnet til hver av forskningsdeltakerne og er nummerert fra 6-18, 6-17 og 6-15. I den oppsummerende strukturelle beskrivelsen vil jeg bruke første bokstav i det fiktive navnet og tall, for eksempel (A9, S14, T15).

#### Kategori 1: Opplevelse av frustrasjon

**Anita (6)** ... det vart ganske mye egentlig. Jeg fikk jo ganske mye sjokk når ting begynte faktisk å rulle opp og jeg begynte å snøre inn ting. Eh, og da dette med rus kom fram så var jo det noe jeg absolutt aldri hadde mistenkt.

**Anita (7)** ... jeg følte på en måte... vi hadde jo gått gjennom... det er en forhistorie som er ganske lang da, så vi har gått gjennom mye tøffe tak. Og stått i mange kriger. Eh, både i forhold til det psykiske og i det hele tatt. Og vi syns vi på en måte hadde kommet litt langt, også får vi en smell igjen ikke sant. Eh, så det har gått veldig opp og ned. Så når dette her [med rusen]... ja... virkelig kom fram, så følte jeg nok at jeg ikke mestret noe. Ja, jeg tror jeg var en... jeg var så sliten og så oppgitt at jeg ikke visste min arme råd. Og dette her med rus var så fremmed...

**Anita (8)** ... jeg ble vel kanskje hørt sånn i den forstand [av skolen], men jeg følte meg ganske liten. Jeg følte, eh, jeg prøvde det jeg kunne. Jeg var jo på dessa møtene så mye. Og la frem ting. Jeg er en ganske ærlig person... for jeg mener ting må legges på bordet skal det kunne gå bra...

**Anita (9)** ... det var en veldig vond følelse vet jeg... og når ting går gæli, du vil jo gjerne gå på møte og høre hvor snill ungen din er. (...) så når du da møter opp og får høre at nei, det er a absolutt ikke (...)så det er klart at når du i tillegg får en følelse av at du blir sett ned på som mor i tillegg så... nei, det var tungt, det var kjempevanskelig...

**Solveig (6)** ... jeg følte at ungdomsskolen gav han opp... jeg føler også at det året han gikk på videregående, da var han på en alternativ læringsarena... jeg følte også der at dom gav han opp...

**Solveig (7)** ... Ja, og på slutten så var nok ikke jeg den blideste å kommunisere med heller (latter). Det må jeg være ærlig å si at jeg begynte å bli ganske tverr og vanskelig... rett og slett. Det er noe med at når dom ringer for hundrede gang og sier at... og jeg sier ja, men dere må gjøre sånn og sånn og sånn så får man det til. Tenk

tilbake og se... også er de på en måte som noen spørsmålstegn altså igjen... Da blir man litt, ja... [oppgitt latter].

**Solveig (8)** ... det har vært mye samtaler og sånn klapping på huet og ”flink mor du er” og flink far du er” og sånn... også tror du noen hører deg, så trur du det er god hjelp, men når du ser tilbake så har det egentlig ikke vært noen konstruktiv hjelp i det hele tatt.

**Solveig (9)** ... man må pushe og det har... det syns jeg fortsatt er en sånn der ja trist greie... at vi som foreldre må på en måte holde alle i øra. For at det skal skli... det føler jeg veldig. At jeg sitter å holder alle på en måte... må sende en mail, ringe, jeg må purre på hele tida. Det syns jeg er en slitsom oppgave. I tillegg til alle andre oppgaver man har når man har unger som krever så mye ekstra...

**Tove (6)** ... ja, altså helt fra starten før jeg tok kontakt med noen, så følte jeg meg veldig hjelpesløs. Fordi hu [datteren] stakk av og jeg hørte rykter om at hu gikk rundt og sa at vi var slemme her og at han pappa hadde voldtatt og slått... og det var mye slike leie ting som a Carina gikk og sa... Jeg har aldri vøri i den situasjonen som jeg var i den gangen, så jeg var hjelpesløs... jeg visste ikke hvor jeg skulle henvende meg, jeg visste ikke hvem jeg skulle preke med, jeg visste ingenting om noen ting. Hva gjør jeg når a Carina er så gammel som a er? Hva slags rettigheter har hu? Hva slags rettigheter har jeg?

**Tove (7)** ... jeg måtte jo ringe telefoner da hu [datteren rømte] ble borte og få hjelp. Hva gjør jeg nå?

**Tove (8)** ... jeg mener at når det gjelder situasjonen her hjemme. At hu søker hjelp, så mener jeg at da bør vi [foreldre] få beskjed. Så det syns jeg kanskje at dom [en rådgiver i kommunen som Carina har henvendt seg til] skulle gjort noe med de reglene der i forhold til å si fra. Noen er voksne når de er 16 år i huet... og noen er det ikke...

## Kategori 2: Opplevelse av støtte

**Anita (10)** ... det var et [MST]møte så var det i gang [lysten til å stå på og gjøre en innsats for ungdommen]... da følte jeg på en måte at jeg hadde oppbakking og kanskje noen støtter meg og sa at du gjør faktisk det riktige. Og det betydde alfa omega, det betydde så mye for det var kjempetøffe tak... vi var i krig hjemme.

**Anita (11)** ... det å komme inn på møter med lærere og Lisa [MST- terapeut] der... som støtte da... og på en måte som i tillegg bekrefter det jeg tidligere hadde sagt. Fordi jeg hadde tidligere sagt nesten det samme. Eh, at jeg vil de skal ringe meg, jeg vil de skal gi beskjed, jeg vil ha et samarbeid - der alt ble veldig vanskelig. Men når Lisa kom inn, så var det... hu forklarte at de må begynne å samarbeide. Vi kan ringe, vi kan sende meldinger, vi kan sånn og sånn. ”Jah, hm... det var jo lurt. Det var kjempesmart”. Og da får du litt sånn, åh ja vel...

**Anita (12)** Jeg fikk ikke til et samarbeid med skolen... fram til Lisa fra MST var med... Fra dag en' hu var med, så snudde alt. Og samarbeidet var faktisk der. Altså, ingen motvilje i det hele tatt, og det overrasker meg. At du faktisk må ha med deg noen som kan slå litt i bordet...

**Anita (13)** ... jeg føler jo det at et tett samarbeid om ungdommen min og en bra kommunikasjon mellom lærere og foreldre betyr kjempemye for ungdommen, og spesielt hvis de viser seg å gå litt på utsida...

**Anita (14)** ... jeg har ikke lett for å gå på store foreldremøter... føler meg sånn liten i mengden. Så det jeg liker er på en måte en direkte kontakt med lærere, der du tar opp vesentlige problemer eller problemstillinger om eleven og du får et sånn, med en gang, et mer sånn... ikke sånn lærer eller foreldreopplegg, men du får mer sånn personlig kontakt da...

**Solveig (10)** ... vi hadde jo prøvd og prøvd å få til et sånn daglig, eller i hvert fall en god kommunikasjon eller tilbakemelding både fra oss og derfra [skolen] eller sånn... for å kunne klare å få til et ålreit samarbeid. Eh, som vi ikke fikk til... for det går ikke fordi at det har vi ikke tid til, det er ikke mulig, det er ikke... (...) når MST kom inn så fikk vi på en måte det litt sånn opp i et system fordi at det ble mer viktig når det kommer inn noen utenfra enn når mor og far sier det...

**Solveig (11)** ... det var faktisk sånn at det hendte jeg ringte hu [MST- terapeuten] og sa at kan du ringe å si det? For nå har jeg sagt det flere ganger... kan du ringe og si det? Man så på en måte helt klart forskjell på hvem som på en måte sa noe.

**Solveig (12)** ... vi har jo bare prøvd forskjellige tiltak, men den der følelsen som jeg snakka om at det jeg egentlig tenkte, det jeg egentlig var ute etter og det som egentlig var viktig for oss som vi har tenkt fra han var liten, og få støtte på det som på en måte var litt sånn naturlig for oss... den var veldig god... det å havne på litt sånn riktig sted. Og det gav i hvert fall meg voldsomt med energi. Den perioden der (under MST- tiltaket), jeg fikk mye energi av å få støtte på det som jeg på en måte følte var riktig og naturlig.

**Solveig (13)** ... man må på en måte bestemme hvordan man skal samarbeide, hvordan og hva slags kontakt man skal ha i det daglige... og at man på en måte lovfester det på et vis. Eh, at sånn skal det være... det tror jeg er viktig. Og jeg tror det er viktig at det ikke er for mange rundt eleven. Det blir veldig vanskelig å samarbeide hvis du ikke vet hvem du møter... når du ringer. Eller hvem du skal ringe...

**Tove (9)** ... jeg startet på nettet, begynte å surfe rundt dette her å ha vanskelige tenåringsunger, bekymring... og da ploppet det opp da... Barnevakta. Da jeg begynte å preke med dom så... det blir en slags trygghet egentlig. At det er noen der som kan svare deg. Dom er der for deg... og jeg vart satt i kontakt med barnevernet her i kommunen, og det var en trygghet at dom var såpass nærme... for det hadde jeg ikke tenkt på. Jeg hadde ikke bruk for dem før... hu vi fikk i barnevernet, hu var jo også enestående da... så vi var gærheldige. At vi fikk henne egentlig... stod på... (...) hu har virkelig jobbet altså...

**Tove (10)** Det ble en støtte ja. Det var trygghet, det var... altså dom i MST blant annet bygger jo opp foreldrene veldig da. For dom stiller seg mye bak foreldra. Og det er som jeg sa liksom dette her at, jammen a Carina truer med at a skal ringe politi, truer med det og det... Jammen hva så? Si at a får lov til å ringe, bare be a ringe. Det spiller ingen rolle, hu bare... det er jo ikke noe i det hu sier uansett, så si det; bare ring. Og det gjorde jeg... og da stod a der da.(latter) Jeg veit jeg ringte en gong og preka med en kar, nå husker jeg ikke navnet... men jeg husker liksom den setningen, for da hadde hu stukket av, hei hva gjør jeg nå liksom, skal jeg gjøre ditten, skal jeg... jammen hva vil DU? Jeg spør ikke hva vil ungen din, hva vil du som forelder liksom... og det var en situasjon som ikke jeg hadde tenkt på. Jammen det er jeg som bestemmer her ennå, hu er jo ikke 18 år. Hva er det jeg egentlig vil? Hva er det jeg vil at a Carina skal gjøre? Og de orda de sitter inni meg hele tida nå altså...

**Tove (11)** ... da vi begynte med MST og fikk kontakt med \*\*\* på \*\*\* da, videregående, der var det liksom, jeg vet ikke. Det var mer åpent på en måte. Fordi da var det vi som tok kontakt med skola. Vi sa at vi ville ha kontakt. Og det var bare positivt fra deres side, det var ikke noe negativt der. Så dom stilte opp.

**Tove (12)** ... dom [skolen] syns det var fælt at vi har den situasjonen vi er i kan du si, og de støtter oss alt de er kar om til å gjøre... så dom har vøri kjempesflinke...

### Kategori 3: Opplevelse av å måtte stå alene i ettertid

**Anita (15)** ... det [perioden MST- tiltaket varte] var de mest effektive tre månedene jeg har vært borti, ja, og det har jo vist seg i ettertid at livet hennes Anette har jo forandret seg totalt på grunn av dette her. Eh, og den støtten jeg fikk da, hadde jeg aldri kunne klart å gått gjennom dette her uten (...) jeg lærte jo veldig mye syns jeg da. Men det er klart, nå hadde vi før MST kom inn en veldig sånn tett jobbing på a Anette. Og det jeg har kanskje lærte meg aller mest var ikke å bli manipulert. Eh, så jeg mener sjøl at jeg har vært ganske konsekvent, men ikke konsekvent nok. Det og lærte jeg jo utrolig mye av i forhold til det å, til det å stå i det, det å ikke gi seg uansett hva hu gjorde for noe.

**Anita (16)** Det er kanskje, jeg som fikk smellen etterpå [latter]. Ja, når ting begynte å gå bra og jeg faktisk ikke hadde den krigen og ikke hadde møter å gå på... eh, så ble livet mitt veldig totalt forandret. Og mot fra å gå 24 timer på vakt... så behøver jeg faktisk ikke det. Altså, alltid vil jeg nok være litt på vakt. Det føler jeg at jeg er... eh, og jeg føler enda ikke at det er over (...) ... samtidig så tror jeg jo at vi som familie er blitt styrket og... og lært å stå sammen... den tida så var jeg ikke samboer, men det er jeg nå. Og han var jo der under hele MST-opplegget, og det var kjempenyttig for oss. Å kunne stå sammen om det...

**Anita (17)** ... etter som tida gikk, så lærte jo jeg mye mer også... hvordan jeg skulle klare å opprettholde kontakt og samarbeid. For det krever jo mye å gjøre det. Det krevde mye fra meg også egentlig å ta en telefon av og til... til lærerne. Så det var en utfordring det hele tida, men desto tryggere du ble, desto lettere ble det jo.

**Anita (18)** ... [viktigste erfaring i forhold til det med MST og samarbeid] ... Ja, for meg sjøl så tror jeg det er å, ja, tillate seg sjøl å ta imot hjelp kanskje... tror jeg kanskje det er den baugen du faktisk må over, at dette her makter jeg ikke, jeg må ha hjelp. Og det å ta imot den hjelpa når den er der... det er... for det følte jeg på en måte veldig sånn motvilje mot når de kom.

**Solveig (14)** ... MST var jo på en måte også med på å utarbeide en litt sånn hva skulle skje når MST var ferdig. Og vi hadde jo et stort samarbeidsmøte i kommunen hvor en del ting skulle på plass... men som ikke kom på plass. Og da ble vi igjen stående alene 24 timer i døgnet 7 dager i uka.. og da makter du på en måte ikke... vi klarte ikke den jobben alene. Det må jeg på en måte si at vi, vi klarte ikke å være her hele tida og passe på alle de tinga som vi skulle passe på.

**Solveig (15)** ... MST var ikke bortkasta. Sjøl om vi endte på en måte litt sånn ut i feil ende, nei, så førte det mye positivt med seg. Og jeg tenker at det var en helt riktig ting å gjøre og det har gitt både meg og min familie mye... og kunne kanskje gitt enda mer i forhold til det jeg sa med litt sånn tidsperspektiv både på mål og på mengden man er inne...

**Solveig (16)** Når jeg ser på en måte livet mitt utenfra, sånn når jeg går i den hverdagslige tralten holdt jeg på å si... og jobber... vi har jobba mye med det her og vi har på en måte tilrettelagt arbeidstida vår, skifta jobber og sånn slik at vi kunne på en måte ha mer fleksibilitet og fått det til... og jobba mye med han. Også tenker jeg at det jaja, det må du bare gjøre og det må du bare gjøre. Også har jeg på en måte gått på og når jeg på en måte

stopper opp og ser det litt utenfra nå, så ser jeg på en måte at jeg henta fram mye mer krefter enn du tror du har. At det fins mye krefter hos folk...

**Solveig (17)** Jeg har lært at jeg ikke må legge ansvaret på andre... jeg må på en måte ta ansvar, mitt ansvar for å opprettholde kontakten. Fordi skolen er for mange til å ta ansvar på en måte da. Jeg har lært det jeg sa om at det er viktig på en måte også å lage seg en, en plan for hvordan samarbeidet skal være... man trenger kanskje ikke kontakt hver dag, men at man skal ringes onsdag klokka da og da eller det skal skrives en mail den dagen hvor man skal si noe om hvordan uka har vært eller... at det skal på en måte på en plan. Eh, at det er veldig viktig...

**Tove (13)** ... selv om du kan si det opplegget med MST har skjært seg... så har vi fått gjort mye positivt gjennom MST. For hadde ikke vi jobba med MST da vi gjorde det, så hadde ikke Carina vøri der hu er i dag. Hadde vi ikke gjort det vi gjorde da vi gjorde det, så hadde a Carina kommet inn i feil miljø for det var a på tur inn i... men da fikk barnevernet inn hu på en slags midlertidig fosterhjem under et par uker, til vi begynte med MST. Og hadde ikke det vørti gjort så hadde a Carina kommet inn i galt miljø, og da hadde vi ikke fått a derfra så lett altså...

**Tove (14)** Nei, dom [MST- terapeuten] gjør ikke jobben våres i det heile tatt. Vi måtte jobbe sjæl. Det var mye jobb, men det... men det var alltid hjelp å få hvis du stod fast... (...) Så jeg har bare vokst på det egentlig, at jeg tar kontakt både med barnevernet, rådgivere, skuler og rådgivere på skuler og MST. Jeg har liksom bære vøksi på det, har vørti mer... jeg stoler mer på meg sjæl, på en slags måte. Ja, jeg var mye mer usikker før. (...) du blir tryggere på deg sjæl rett og slett. Stoler mer på at de avgjørelsene du gjør er riktige...

**Tove (15)** ... jeg skal ikke være redd for å ta kontakt med skola. Det skal jeg ikke være. Og jeg skal ikke være redd for å involvere meg i... litt mer i hva som skjer på skola, altså venner som er liksom på skola... slike ting... det har jeg lært av dette her [prosessen med MST og det forsterkede skole- hjem- samarbeidet]. Og å være litt mer frampå kanskje enn det jeg har vøri før da. Jeg har liksom vøri litt godtroendes og trodd at jammen karakterene er bra, hu sier hu har det bra på skolen... da går det sikkert bra da. (...) ... jeg har gått ut ifra at det har vøri bra, men jeg har skjont at det ikke har vøri bra... så det... jeg har lært.

## **Oppsummerende strukturell beskrivelse**

### ***Opplevelse av frustrasjon***

Alle forskningsdeltakerne gir uttrykk for at de ved flere anledninger har følt seg hjelpeløse og frustrerte når det kommer til situasjonen rundt barnet deres. Anita (6, 7) sier for eksempel at hun fikk sjokk da det viste seg at datteren hennes ruset seg, for dette var noe hun absolutt ikke hadde mistenkt og hun følte da at hun ikke mestret noe som helst. Tove (6, 7) forteller også om hvordan hun følte seg hjelpeløs helt i starten før hun fikk noe hjelp utenfra. Situasjonen hun hadde kommet opp i var helt ny for henne og hun følte seg rådvill. Solveig (9) uttrykker frustrasjon tilknyttet det at hun føler hun blir stående igjen med mye ansvar når det gjelder det å få ting til å skje rundt sønnen. Det og hele tiden måtte purre på skolen for at ting skal bli gjort oppleves som slitsomt når man har barn som krever mye ekstra oppmerksomhet. Solveig (6, 7, 8) har opplevd at både ungdomsskolen og den videregående skolen gav opp sønnen hennes, og at de la mye av ansvaret over på henne ved at de stadig tilkalte henne hvis sønnen slo seg vrang. Det å tro at man blir hørt uten at noe skjer – mye prat, men lite handling, oppleves av henne som irriterende. Dette synes å være opplevelser som sitter dypt i og vekker sinne og frustrasjon hos Solveig. Anita (8, 9) forteller hvordan hun i enkelte tilfeller har følt seg liten i møter med skolen på grunn av at skolen ikke har hatt mye positivt å si om datteren. Hun har også i sammenheng med dette følt at hun har blitt sett ned på som mor. Tove (8) uttrykker på sin side frustrasjon over å ikke ha blitt kontaktet da datteren noen år tidligere



søkte hjelp hos en rådgiver. Hun vet det er regler som gjelder i forhold til dette, men hun synes det er frustrerende med tanke på man kanskje, med disse opplysningene, kunne ha grepet inn tidligere for å hjelpe datteren.

### ***Opplevelse av støtte***

Samtlige av forskningsdeltakerne opplever at det å ha med seg noen utenfra, som MST-terapeuten, i møter med skolen har stor betydning. Anita (11, 12), Solveig (10, 11) og Tove (11) forteller om hvordan det ble mer åpenhet om det å samarbeide når det kom en utenfra og krevde at det ble satt i gang mer konkrete tiltak rundt ungdommen. Når MST- tiltaket ble satt i gang opplevde alle forskningsdeltakerne en lettelse ved at det kom noen inn i familien og livene deres for å være der til hjelp for dem (A10, S12, T9, T10). Den støtten som de fikk her betydde mye, og hadde også en betydning for hvordan det videre samarbeidet med skolen ble. I motsetning til tidligere tiltak som familien hadde prøvd, kjente spesielt Solveig (12) seg igjen i tankegangen i MST og dette gjorde at hun fikk mye energi av å få støtte på det hun synes er naturlig i forhold til oppdragelse av egne barn. Tove (10) fremhever hvor godt og trygt det føltes å få noen som på stod bak dem som foreldre, og som hun kunne søke råd hos hvis hun stod fast. Anita (12) forteller at hun ikke fikk til noe godt samarbeid med skolen før MST- terapeuten kom inn i bildet. Hun opplevde det slik at skolen gikk fra å være lite samarbeidsvilje til å ikke vise noen motvilje i det hele tatt. Anita (14, 13) forteller også at alle de negative møtene med skolen har gjort at hun har vanskeligheter med å gå på store foreldremøter. Grunnen til dette er at hun føler seg liten i slike sammenhenger. Hun setter større pris på å ha personlig og direkte kontakt med enkeltlærere når hun skal snakke om sønnen. Det med tett samarbeid og kommunikasjon mellom foreldre og lærere oppfatter hun som spesielt viktig når det gjelder elever som viser seg å gå litt på utsiden. Tett samarbeid og kommunikasjon er noe som Solveig (13) også trekker frem som viktig. Hun mener det ikke bør være for mange rundt eleven og for å få et samarbeid til å fungere, så er man som forelder avhengig av å vite hvem man skal kontakte hvis det er noe man lurer på. Tove (11, 12) opplever å være fornøyd med samarbeidet med skolen, og hun sitter igjen med følelsen av skolen støtter henne og familien selv om hun også påpeker at skolen ikke meldte fra om problemer som gjaldt datteren før hun og mannen hennes tok kontakt med dem.

### ***Opplevelse av å måtte stå alene i ettertid***

Alle forskningsdeltakerne reflekterte over hvordan det var å være med på MST- tiltaket, hva de har lært og hvordan det de har vært med på har styrket deres rolle som foreldre. Hvordan var det å bli stående igjen alene etter MST? Samarbeidet fikk ulike utfall for de tre

informantene. Anita (15) forteller hvordan livet til datteren har blitt forandret til det positive etter de tre månedene MST- behandlingen foregikk. Hun omtaler også perioden som MST-terapeuten var inne i familien som en effektiv, men intens periode. Når ting begynte å roe seg og dagene ble bedre, så var det uvant for Anita (16) at hun ikke trengte å “krige” med datteren like mye som før. Dette førte til at hun gikk på en liten ”smell”, men totalt sett ble hele familien styrket av opplegget. For Solveig (14) og familien endte perioden med MST annerledes. De klarte ikke alt de skulle følge opp etter at MST – tiltaket var ferdig, noe som gjorde at de og sønnen gled litt tilbake til gamle mønstre. Solveig (15) opplever allikevel ikke perioden som bortkastet fordi den førte mye positivt med seg for henne og familien. I Tove (13) sin familie kan man også si at MST- tiltaket ikke førte til ønsket utfall. Hun ser positivt på det allikevel i forhold til at ting kunne ha gått verre hvis MST ikke hadde blitt satt i gang når det ble, fordi da hindret de datteren i å komme inn det dårlige miljøet som hun var på vei inn i. Samtlige av forskningsdeltakerne opplever at de har vokst på det de har vært igjennom, de ulike utfordringene de har blitt nødt til å takle og den støtten de mottok fra blant annet fra MST- terapeuten. Både Anita, Solveig og Tove opplever at de har blitt tøffere og tryggere på seg selv og at avgjørelsene de tar er riktige. Alle mødrene har blitt mer bevisste på at de må ta i et tak selv for at ting skal bli gjort (A16, A17, S14, T15, T16). Anita (17) forteller om hvordan hun av og til synes det kan være utfordrende å ta en telefon til skolen eller en lærer, men dette har blitt lettere etter hvert som hun har blitt tryggere på seg selv. Anita (18) omtaler den viktigste erfaringen hun sitter igjen med at man må tillate seg selv å motta hjelp. Solveig (17) trekker fram det å ta ansvar for å opprettholde kontakten med skolen og kreve at det lages en plan for hvordan samarbeidet skal være. Solveig (16) forteller også at når hun ser livet sitt utenfra så blir hun overrasket over hvor mye krefter det bor hos folk, også hos seg selv med tanke på alle utfordringene og nedturene hun har blitt konfrontert med i løpet av årene. Tove (14) påpeker hvordan hun føler at hun har vokst mye på at MST- terapeuten ikke kom inn gjorde jobben hennes, men var tilgjengelig i tilfelle hun ikke visste hvordan hun skulle forholde seg til datteren. Hun opplever at hun har blitt tryggere på seg selv og stoler mer på egne avgjørelser enn hun gjorde før MST- tiltaket. Tove (15) er også opptatt av at hun ikke skal være redd for å ta kontakt med skolen.

### **Essensen i erfaringene og opplevelsene**

De tre forskningsdeltakerne har ungdommer som sliter med alvorlig atferdsproblematikk og omfattende problemer på skolen. Det var ulike årsaker til at barna deres skulket, og skolene som barna tilhørte møtte og håndterte disse problemene på forskjellige måter. Oppfatningen er

at alle foreldrene har et ønske om å hjelpe barna sine, men har opplevd i enkelte tilfeller at de ikke strekker til, noe som har gjort at det har oppstått en følelse av hjelpsløshet og frustrasjon hos dem. Dette har videre ført til at foreldrene til slutt valgte å motta ekstern hjelp, som i disse tilfellene var multisystemisk terapi i regi av barnevernet. I forhold til å kunne hankses med barnas vansker på skolen har et godt samarbeid med skolen vært avgjørende. De tre forskningsdeltakerne har ulike opplevelser og erfaringer i forhold til hvordan deres samarbeid har vært med skolen tidligere, men alle foreldrene uttrykte en lettelse når de fikk støtte av en MST- terapeut og alle erfarte at det ble en mer åpenhet for samarbeid fra skolen sin side når det ble med noen utenfra. Denne støtten gjorde også noe med foreldrenes tro på seg selv. I løpet av perioden MST- tiltaket pågikk, og i ettertid, lærte alle foreldrene mye om seg selv og sine roller som foreldre. Når de ble stående igjen alene etter at tiltaket var avsluttet møtte de tre foreldrene på ulike utfordringer. Til tross for at ikke alle mål og planer som ble satt i verk gikk som planlagt for samtlige av foreldrene, sitter alle igjen med et positivt inntrykk av hva de har vært med på. Jeg vil anta at dette har økt deres mestringsforventninger, og de har blitt mer bevisst på at de som foreldre faktisk har et ansvar for å opprettholde en god kommunikasjon og et samarbeid med skolen. Foreldrene opplever det de har vært gjennom som en prosess som har satt mange følelser i sving hos dem – både positive og negative.

## Kapittel 5

### ANALYSE OG DRØFTING

Resultatene i det forrige kapittelet vil i dette kapittelet bli drøftet i lys av teori som ble presentert i kapittel 2. De tre kategoriene jeg kom frem til i den strukturelle beskrivelsen av datamaterialet vil bli drøftet hver for seg, og jeg vil trekke inn enkelte tekstuelle og strukturelle beskrivelser der jeg føler det er nødvendig for at helheten skal bli mer forståelig. Denne delen av oppgaven har som formål å belyse problemstillingen min, som er: *Hvordan opplever foreldre å ha vært en del av et MST- tiltak?* Det å se deres erfaringer i lys av teori kan gi en mer fyldig beskrivelse av opplevelsene deres.

#### **Opplevelse av frustrasjon**

Foreldre til barn som viser problematferd, møter ofte spesielt store utfordringer, uavhengig av hva årsaken til problemene er (Overland, 2007). Foreldrene i denne studien opplever situasjoner hvor de føler at de ikke innfrir kravene som stilles til dem som foreldre. De vil da gjennom sin egen og andres vurdering lett kunne oppleve å bli betraktet som utilstrekkelige, noe som kan ha stor innvirkning på deres oppfattelse av egen foreldrekompetanse (Rosenberg, 1979). Lav følelse av mestring eller “self- efficacy” kan ifølge Ask og Gorseth (2004) forbindes med å være deprimert, engstelig og hjelpeløs. Mennesker med lave forventninger om mestring, har lav selvfølelse og liten tro på at de skal kunne få til noe eller få en god personlig utvikling. Samtlige av foreldrene opplevde en følelse av frustrasjon og hjelpeløshet tilknyttet familiesituasjonen og samspillet med skolen før de fikk hjelp utenfra (A7, A8, A9, A10, S6, S7, T6, T7).

I følge Rosenberg (1979) påvirker de tidligere erfaringene man har de oppfatningene en person har av seg selv, og det spiller en rolle for vedkommendes atferd, følelser og motivasjon for å gjøre bestemte oppgaver. Dette kan vi kjenne igjen hos alle foreldrene. Anita (6, 7) forteller for eksempel hvordan hun følte at hun ikke mestret når det kom frem at datteren ruset seg. Det var et slag i ansiktet for henne og det gjorde noe med hennes selvoppfatning at hun ikke hadde klart å oppdage hva datteren holdt på med. Solveig (7) uttrykker hvor vanskelig hun synes det var at hun gjentatte ganger ble oppringt av skolen til sønnen når han hadde gjort et eller annet galt på skolen fordi skolen ikke visste hvordan de skulle håndtere sønnen hennes. Tove (6, 7) beskriver på sin side hvor hjelpeløs hun følte seg

helt i starten før de fikk hjelp utenfra, fordi datteren rømte hjemmefra og blant annet gikk rundt og sa negative ting om familien. Anita (9, 10) forteller hvordan hun i enkelte tilfeller har følt seg liten i møter med skolen på grunn av at skolen ikke har hatt så mye positivt å si om datteren, og hun har også i sammenheng med dette følt at hun har blitt sett ned på som mor. Det å oppleve at skolen på en måte har gitt opp sønnen er noe Solveig (6, 8) har erfart. I tillegg sitter hun igjen med følelsen av at det har vært mye prat med altfor lite handling rundt sønnen når det gjelder de problemene han har slitt med tilknyttet skolen. Solveig (9) beskriver i tillegg en følelse av tristhet i forhold til det at hun har følelsen av at foreldre må passe på at slik at det iverksettes tiltak for sønnen. Dette føler hun er spesielt slitsomt med tanke på at de er foreldre til barn som krever litt ekstra. Jeg vil anta at slike overnevnte mislykkede erfaringer og møter i ulik grad har påvirket deres mestringsfølelse tilknyttet det å mestre forelderrollen. Dette stemmer overens med det Bandura (1979) sier om at mestrings erfaringer er den viktigste kilden man kan ha til forventning om mestring. Den følelsen av frustrasjon som foreldrene sitter med kan bety at deres bedømmelse av hvor godt de klarer å være gode foreldre for sine barn har fått en knekk og de kan ha problemer med å klare å se hvordan de skal klare å løse de ulike problemene som har oppstått (Bandura, 1979).

Hvis foreldre får den oppfatningen av seg selv at de er dårlige foreldre, kan det påvirke dem i negativ retning i forhold til både foreldrefunksjon, helse og evne til å mestre og tilpasse seg nye situasjoner som oppstår i hverdagen. Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) sin teori om det økologiske systemet, så kan man si at foreldrene gjør disse erfaringene på mikronivå, og dette kan påvirke dem videre både på meso-, ekso- og makronivå. Altså vil de erfaringene foreldrene gjør på mikronivå og den oppfatningen de har av seg selv påvirke hvordan de for eksempel klarer å kommunisere med skolen, som er på meso-nivå.

Det at foreldre kan være frustrerte og rådville innimellom i forhold til utfordringer tilknyttet barna sine er ikke noe nytt, men enkelte foreldre kan være mer frustrerte og hjelpesløse enn andre. Det er derfor svært viktig at ansatte i skolen, lærere og spesialpedagoger er klar over den sårbare situasjonen foreldrene befinner seg i, og at de tar hensyn til den i møter med foreldrene. Dette betyr imidlertid ikke at man skal tildekke de faktiske problemene eller føye seg for alt foreldrene sier eller krever, men det er i slike situasjoner spesielt viktig å gå inn i en dialog og skape en følelse av likeverdighet slik at man sammen kan komme frem til den beste løsningen for ungdommen. Målet bør være å bryte dette mønsteret av negative erfaringer og en følelse av frustrasjon og hjelpesløshet slik at foreldrene kan oppleve positive mestrings erfaringer istedet for de negative.

## **Opplevelse av støtte**

Foreldre som har mistet troen på seg selv og sin egen kompetanse som foreldre kan behøve hjelp og støtte for å finne igjen troen og motivasjonen for å jobbe videre med ulike utfordringer i hverdagen. Ask og Gorseth (2004) sier at empowerment i foreldresamarbeid handler om å gi foreldrene den makten de trenger og den nødvendige kunnskapen og innsikten de trenger for å kunne håndtere ulike utfordringer som de støter på tilknyttet barna sine. Det sentrale innen den multisystemiske tankegangen er at man skal støtte foreldrene oppdragelsespraksis ved å finne foreldrenes og ungdommenes sterke sider og iboende ressurser for deretter å bygge på eller utvide disse (Henggeler et al., 2009; Lassen, 2008). Dette stemmer overens med Wormnæs (2005) som sier at empowerment bygger på en tanke om at alle mennesker har ressurser og muligheter til å finne egne måter å handle på og ha innflytelse og medbestemmelse i eget liv. Tilknyttet skoleproblematikken og samarbeidet med skolen hadde alle foreldrene i denne studien mistet troen på seg selv og alle påpekte hvor deilig det føltes å plutselig få en ekstra støtte når MST- terapeuten kom inn i bildet (A11, A12, S10, S11, T10, T11). Når MST- terapeuten kom inn i livene til de tre mødrene så oppfatter jeg at de opplevde at deres tro på seg selv ble sterkere fordi de ble gjort bevisste på at avgjørelser de tok var riktige. Det å få en utenfra som på en måte kunne evaluere eventuelle konfrontasjoner mellom mor og barn, eller mellom mor og skolen, og gav tilbakemeldinger fortløpende føltes godt. Gjennom blant annet disse tilbakemeldingene klarte kanskje foreldrene etterhvert å huske episoder og opplevelser i forhold til ungdommens atferd som hadde fungert bra.

Samarbeidet med skolen og støtten fra MST- terapeuten tilknyttet ungdommens skoleskulk handler ifølge Overland (2007) ut fra det utviklingsøkologiske perspektivet om å gjenopprette den økologiske balansen i miljøet rundt eleven og fjerne de ulike faktorene som bidrar til at eventuell skulking opprettholdes. Skolen og hjemmet er forpliktet å samarbeide og de ulike arenaene har forskjellige oppgaver (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Dette samarbeidet er alltid viktig, men det er spesielt viktig når det gjelder å skulle samarbeide rundt en ungdom med alvorlige atferdsproblemer. Nordahl (2000) påpeker at han mener at samarbeidet mellom skolen og foreldrene må fungere som et partnerskap for at det skal være mest mulig effektivt. Informantene i denne studien sitter ikke igjen med opplevelsen av at deres samarbeid med og forhold til skolen og lærerne har fungert på den måten. Anita (11) og Solveig (10) gir gode beskrivelser av hvordan de opplevde at de ble møtt av skolen – nemlig på en mindre positiv måte, og de følte at de ikke ble hørt før MST- terapeuten ble med på

møter med skolen. I sammenheng med dette kan det virke som at det har skjedd en svikt et eller annet sted på veien. Kommunikasjonen mellom skolen og disse to mødrene har gått i stå og begge partene virker mindre villige til å gjøre det de egentlig er forpliktet til å gjøre. Nordahl (2007) påpeker hvor viktig det er at skolen og hjemmet klarer å føre en dialog uansett hvor mye utfordringer de møter på, da disse to arenaene regnes som de viktigste sosialiseringarenaene for barn og unge. De skal sammen komme frem til løsninger som kommer ungdommen til gode. Tove (12) forteller på sin side om hvordan hun opplever at skolen støtter familien og datteren hennes så godt de kan, og dette kan fungere som et eksempel på et en mer vellykket samarbeidssituasjon.

I det spesialpedagogiske arbeidet er prinsippet om å styrke foreldrene eller å fokusere på styrke og ressurser sentralt (Befring & Tangen, 2008). Utfordringen er å huske på dette også i det daglige arbeidet i skolen. Det er ikke bare MST-terapeuten som skal støtte foreldrene, det skal også skolen være mer bevisst på å gjøre. For å kunne klare å følge opp dette viktige prinsippet så kreves det at det er en kontinuerlig bevissthet rundt det når man arbeider. I forhold til ungdommer med atferdsproblemer påpeker Overland (2007) at det er viktig at man er støttende, at man lytter til hva ungdommen har å si, er åpen for dialog og at man støtter opp om ungdommens forventning om mestring. Denne tanken kan i like stor grad overføres til og brukes på foreldrene til disse ungdommene. De trenger å vite at det ikke nødvendigvis er de og deres evne til å mestre foreldrerollen som er årsaken til at ungdommen er "vanskelig" i skolesammenheng. Her har vi profesjonelle en meget viktig oppgave.

### **Opplevelse av å måtte stå alene i ettertid**

Ens forventninger om å mestre, organisere og utføre de ulike handlingene som behøves for å prestere kan i følge Bandura (1997) fungere som en rettesnor i menneskers liv. Tidligere erfaringer vil påvirke mestringsforventningene en har, og å se at man har lykket med det man gjør i forhold til barna sine virker positivt på den videre utviklingsprosessen (Bandura, 1997). Når MST-tiltaket var avsluttet ble foreldrene igjen stående alene, og resultatene viser at det ble problematisk for spesielt to av mødrene i ettertid når de skulle følge opp og fortsette med de metodene de brukte i forhold til ungdommen mens tiltaket pågikk (S14, T13). Kanskje ble behandlingen avsluttet for tidlig? Nettopp dette kunne ha ført til at de igjen mistet troen på seg selv og sine foreldreevner, slik de følte det før MST – tiltaket ble satt i gang, men resultatene i denne studien viser at til tross for at behandlingen ikke endte helt som planlagt for mødrene, så ytrer samtlige at de føler de har kommet styrket ut av det de har vært med på (A15, S15, T14). Dette tyder på at i motsetning til hva mødrene følte før de fikk hjelp – frustrasjon og en

følelse av hjelpsløshet – så har det i løpet av MST- perioden skjedd noe med dem og deres tro på seg selv. Anita (15) forteller for eksempel at det var “krig” hjemme før, men at hun lærte seg å stå i det uansett hvor tøft det var, og når hun lyktes med dette fikk hun en større tro på at hun kunne klare det ved senere anledninger også. Solveig (14) og Tove (14) påpeker også at de føler de har lært noe av det de har vært med på og at de har blitt tøffere. Dette stemmer overens med det Bandura (1997) sier i forhold til at når personer lykkes med noe så vil de gjerne tro at de kan gjøre det igjen senere. Mødrene har fått et mer positivt fokus og en større tro på selv og har mer positive forventninger til seg selv som forelder enn tidligere.

Den støtten og de positive tilbakemeldingene som foreldrene fikk når MST- terapeuten kom inn i bildet har nok vært med på å hjelpe dem til å se sine sterke sider, noe som har gjort at det har blitt lettere for dem å ta disse styrkene i bruk. Når personer blir overbevist om at de har det som trengs for å klare noe, så vil de gjerne legge mer innsats i det enn før når de kanskje tvilte på evnene sine, og dette kan igjen ifølge Bandura (1997) føre til økte mestringsforventninger. De gode tilbakemeldingene og støtten som foreldrene mottok underveis i behandlingen kan ha hjulpet dem til å få en økt tro på seg selv og avgjørelsene de tar. Dette bekrefter alle informantene (A17, S16, T14). I samsvar med Banduras (1997) teori som sier at tidligere erfaringer og opplevelser som foreldrene sitter med vil påvirke de mestringsforventningene de har. Til tross for at behandlingen ikke endte som først planlagt for alle familiene, så sitter samtlige av foreldrene igjen med en opplevelse av at de og familiene deres har blitt styrket på det de har vært med på. Jeg vil anta at deres tro på at de kan håndtere utfordringer i senere tid er styrket, da de per dags dato er mer bevisstgjort sin egen situasjon og sine ressurser og styrker enn før MST- tiltaket ble satt i gang.

Det man derimot ikke skal glemme er at denne kategorien og den informasjonen den gir er svært viktig, både for skole, lærere, spesialpedagoger og MST- terapeuter. Samtlige av foreldrene ytrer at de har en følelse av at de plutselig ble stående alene når MST- tiltaket ble avsluttet. Foreldrene skal ikke måtte oppleve på stå alene i ettertid, for det er ikke alle foreldre som er like sterke, til tross for mye motgang og utfordringer, som foreldrene i denne studien. Når tiltaket er et avsluttet, så er det kanskje ekstra viktig å støtte opp om foreldrene og ungdommen. Muligheten for at foreldrene kan miste troen på seg selv og sin evne til å mestre rollen som foreldre når de igjen må hankses med alle utfordringer og problemer alene er absolutt til stede, og på grunn av dette er dette viktig informasjon til både skole, lærere og foreldre. Både foreldrene og ungdommen trenger støtte i den overgangsperioden og kanskje i en stund etter at tiltaket er avsluttet slik at ikke foreldrene blir stående med alt ansvaret og alle



utfordringene alene. For hvis foreldrene føler seg maktesløse og mister troen på seg selv, vil dette kunne påvirke ungdommen i en negativ retning også.

## Kapittel 6

### AVSLUTNING

Multisystemisk terapi er en familiebasert behandlingsmetode som har som mål å hjelpe ungdommer med atferdsproblemer og familiene deres med å takle hverdagslige problemer. Formålet med denne studien var å få innsikt i noen foreldres opplevelser av denne metoden. Problemstillingen i denne studien var: *Hvordan opplever foreldre å ha vært en del av et MST-tiltak?* Underproblemstillingene var: *Hvordan opplevde foreldrene sin situasjon før MST ble en del av hverdagen deres? Hvordan opplevde foreldrene det å motta støtte utenfra? Hvordan påvirket behandlingens deres og familiens livssituasjon? Hvordan fungerte samarbeidet med skolen? Hva sitter foreldrene igjen med av opplevelser og lærdom i etterkant av MST-tiltaket?* For å få svar på disse spørsmålene har jeg benyttet meg av en fenomenologisk forskningstilnærming.

I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at foreldrene opplevde en følelse av frustrasjon og hjelpsløshet i forhold til barnets ulike problemer før MST kom inn i bildet. For det andre fant jeg at samtlige av foreldrene opplevde støtte når MST-terapeuten kom inn i familien, spesielt i forhold til samarbeidet med skolen. Alle opplevde at samarbeidet og kommunikasjonen med skolen gled lettere etter at en utenfra ble involvert. For det tredje satt samtlige foreldre igjen med opplevelser rundt det å måtte stå alene og takle utfordringer på egen hånd når tiltaket var avsluttet.

Mens tiltaket pågikk ble ungdommens atferd bedre og skulkefrekvensen deres gikk ned, men som jeg nevnte tidligere i oppgaven, så er kun en av ungdommene per dags dato fortsatt i skolesystemet. Datteren til Anita har sluttet på skolen og begynt å jobbe, sønnen til Solveig bor for tiden på en institusjon for å få behandling for problemene han strever med, mens datteren til Tove fortsatt går på skolen. Datteren hennes har derimot ikke vært mye på skolen det siste året på grunn av sykdom og andre problemer som har oppstått. Hva som passer for de ulike ungdommene og deres foreldre er individuelt, og for de tilfellene som er med i denne studien kan jobb fungere utmerket for enkelte, mens skole kan fungere bra for andre. Til tross for at to av familiene falt tilbake til gamle mønstre når behandlingen var avsluttet, så uttrykker samtlige av informantene at opplegget med MST var verdt å gå igjennom. Med tanke på at behandlingen fikk andre utfall enn planlagt og at to av familiene falt tilbake til gamle mønstre

når den var avsluttet, kan man stille seg spørsmål om hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes i forhold til familiene for at behandlingen skulle fått et annet utfall.

Denne studien viser at håndtering av atferdsproblemer ikke er noe “hokus pokus”, og det er nødvendig med et tverrfaglig samarbeid for å få til et best mulig resultat for den enkelte ungdommen og deres familier. Ideelt sett kan det å sette i gang tiltak så tidlig som mulig og gjennomføre grundigere undersøkelser av ungdommen og vedkommendes situasjon *før* man setter i gang kan kanskje være et alternativ. Det kan også i denne sammenheng være aktuelt å rette noe kritikk mot MST som behandlingsmetode i forhold til at det kan virke som den til tider kan bli for bundet til teorien og de ulike grunnprinsippene som MST- terapeuten jobber ut ifra. Kanskje bør det i arbeidet med hver enkelt ungdom og familie vurderes enda mer med skjønn enn de gjør i forhold til når mål er nådd og i denne sammenheng når tiltaket skal avsluttes. 3-5 måneder med intensiv behandling synes ikke å være nok for alle familier, og en sakte men sikker nedtrapping av støtten som MST- terapeuten gir familien og en kontinuerlig oppfølging i ettertid kunne kanskje hjulpet flere familier til å klare seg på egenhånd i ettertid.

Jeg sitter allikevel igjen med opplevelsen av at samtlige av foreldrene og barna deres hadde hatt en annen livssituasjon hvis ikke barnevernet og MST hadde kommet inn i livene deres for en periode. Til tross for at det ikke går like bra med alle ungdommene, så har ihvertfall samtlige av foreldrene vokst på behandlingen. De har utviklet seg i forhold til at de nå i dag har større tro på seg selv enn før, og dette kan virke positivt inn på forholdet de har til barna sine igjen med tanke på at de kanskje stoler mer på seg selv nå og er mer konsekvente i sine handlinger. I forhold til samarbeidet med skolen er foreldrene mer positivt innstilte, og de vet hvordan de skal kommunisere og stille krav til skolen når det gjelder de yngre barna de har, som kanskje vil komme i “klinsj” med skolens normer og regler en eller annen gang i fremtiden.

I løpet av denne studien har det dukket opp nye og interessante vinklinger og problemstillinger som har vært med på å forme studien min til dette endelige resultatet. Å være åpen for forandringer og for at studien underveis kan skifte retning er en del av det å være kvalitativ forsker (Kvale & Brinckmann, 2009). Det å ha brukt en fenomenologisk forskningstilnærming for å søke svar på problemstillingen har vært en spennende måte å forske på. Forskningsdeltakerne har sett tilbake på hva de har vært med på, og minner som jeg vil anta at de husker godt fra perioden før, underveis og etter MST- tiltaket er det som har kommet fram under intervjuene. Samtlige av foreldrene var naturlig nok følelsesmessig

engasjerte i beskrivelsene av opplevelsene sine da det har påvirket dem selv og familiene deres i stor grad over lang tid. Jeg fikk derfor rike og følelsesladete beskrivelser av opplevelsene og erfaringene disse foreldrene sitter igjen med etter å ha vært med på et MST-tiltak. En utfordring i forskningsprosessen har vært å komme frem til de endelige kategoriene som skal representere en felles essens for informantene.

Nå som oppgaven er ferdigstilt, ser jeg tilbake på prosessen jeg har vært igjennom med stolthet og jeg har veldig mye som garantert vil ha verdi for meg i jobbsammenheng i senere tid. Dersom jeg senere vil gjennomføre en mer omfattende studie innenfor samme tema, så kunne det vært interessant å høre stemmene til flere av de involverte partene. Med dette tenker jeg på for eksempel både lærere, ungdommen selv og MST-terapeuten. Disse fire partene vil sitte med ulike opplevelser av et felles opplevd fenomen. Dette ville kunne gi meg et mer helhetlig bilde av hvordan multisystemisk terapi oppleves som tiltak i forhold ungdom med atferdsproblematikk og hvor skoleproblematikken er spesielt framtrædende. Det kunne også vært interessant å intervjuet både mor og far i en familie for å se om det kan være ulike oppfatninger i forhold til hva slags kjønn informantene har.

## REFERANSELISTE

- Ask, S.K., Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs
- Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS (The Norwegian Center for Child Behavioral Development), Forskning om MST. Lastet ned 4.januar 2010 fra: <http://www.atferdssenteret.no/forskning-om-mst/category950.html>
- Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS (The Norwegian Center for Child Behavioral Development), *Metode: Multisystemisk terapi*. Lastet ned 4.januar 2010 fra: <http://www.atferdssenteret.no/multisystemisk-terapi-mst/category150.html>
- Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS (The Norwegian Center for Child Behavioral Development), Om oss. Lastet ned 4.januar 2010 fra: <http://www.atferdssenteret.no/om-oss/category7.html>
- Barne- ungdoms og familieetaten. *Om oss*. Lastet ned 10.januar 2010 fra: <http://www.bufetat.no/om/>
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Befring, E. (2010). *Læring for eit verdig liv*. Lastet ned 1.august 2010 fra: <http://edvard-befring.com/index.html>
- Befring, E. & Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bjerkan, M. U. (2009). *Veiledning av førsteårsstudenter ved NTNU*. Masteroppgave i rådgivingspedagogikk. Trondheim: Norges Teknisk- naturvitenskapelige universitet
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, I. (2002): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christensen, B. & Mauseth, T. (2007): *Multisystemisk terapi: familie- og nærmiljøbasert behandling av ungdom med alvorlige atferdsvansker*. Fagartikkel. Oslo: Atferdssenteret Unirand AS
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2010). *Etiske retningslinjer*, punkt 5-19. Lastet ned 4.februar 2010 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>

- Drugli, M. B., & Lichtwarck, W. (1998): *Foreldrearbeid: med barnet i fokus?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., & Deal, A.G. (1994): *Supporting and strengthening families: Volume 1: methods, strategies and practices.* Cambridge Massachusetts: Brookline Books.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D. & Cunningham, P.M. (2009). *Multisystemic Therapy for Antisocial behavior in children and adolescents.* Second edition. New York: The Guilford Press
- Hide, T.S. (2010): *Foreldre som rettleiar og støttespelar ved val av vidaregåande opplæring.* Masteroppgave i rådgjevingspedagogikk. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Holten, W. (2009). Lærehemmende atferd – En utfordring for skolen. *Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 06, 2009*, s.16-20. Oslo: Utdanningsforbundet
- Klaussen, W.I. (2009). *En fenomenologisk studie av noen foreldres erfaringer med MST-behandling i deres hjem.* Masteroppgave i sosialt arbeid. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lassen, L.M. (2004). *Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivingsarbeid.* I: E. Befring, E. R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk.* 3. utgave. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry* (7. utgave). Newbury Park, California: Sage Productions.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mounteney, J.& Johannesen, V. (2009) *Rapport 2009. Skoleskulkundersøkelse 2008. en undersøkelse i Bergen kommune om 8., 9. og 10. klassinger og skolefravær.* Bergen: Stiftelsen Bergensklinikkene.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* Rapport 11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skaper man et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Manger, T, Tveit, A (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Overland, T (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utgave). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Salo, N.N.C. (2007). *To verdener. Om foreldrenes erfaringer og opplevelser av samarbeidet med MST- terapeuten og empowerment i samarbeidet*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Swenson, C.C, Henggeler, S.W., Taylor, I.S. & Addison, O.W. (2009): *Multisystemic therapy and neighborhood partnerships. Reducing adolescent violence and substance abuse*. New York: The Guilford Press
- Sørli, A.M. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Wormnæs, O. (2005): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Kopisamling SPED4010. Oslo: Unipub

## Vedlegg A. Informasjonsskriv

### FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er multisystemisk terapi og noe av det jeg ønsker å undersøke er hvilke opplevelser og erfaringer foreldre som har vært med i MST- tiltak har av skole- hjem- samarbeidet tilknyttet forebygging og redusering av skoleskulk.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3 foreldre til ungdom med alvorlige atferdsproblemer som har hatt vansker på skolen og som har slitt med skoleskulkproblematikk. Ved at jeg intervjuer tre foreldre ønsker jeg å finne en felles essens, men også mulige særtrekk i deres opplevelse av samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om foreldrenes opplevelse av å være del av et multisystemisk terapi tiltak. Jeg ønsker å finne ut hvordan foreldrene føler de har blitt møtt av skolen, og om hvordan samarbeidet for å hjelpe deres barn og kunne øke deres motivasjon for og mestring på skolen har fungert.

Eksempler på spørsmål kan være; Hva fikk deg til å søke om MST? Hva har fungert/ikke fungert? Husker du som forelder en situasjon hvor du føler du ble spesielt godt mottatt og hørt av skolen? Har det skjedd noen merkbar endring hos ungdommen på skolen og i hjemmet? Hovedfokuset i intervjuet vil ligge på din opplevelse av å ha vært en del av et slik tiltak. Hva kan skolen og hjemmet hver for seg, men også sammen utrette? Hva føler du at du sitter igjen med lærdom etter at MST- tiltaket er avsluttet?

Jeg vil bruke båndopptaker og ta litt notater mens vi snakker sammen. Jeg regner med at intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen midten av juni 2010. Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Torill Moen. Studien er også meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93 45 22 48, eller sende en e-post til mereteandresen@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Torill Moen ved Pedagogisk Institutt på NTNU.

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere denne før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Merete Andresen



## **Vedlegg B. Samtykkeerklæring**

### **SAMTYKKEERKLÆRING.**

Jeg har mottatt informasjon om studien av foreldres opplevelse av å ha deltatt i et multisystemisk terapitiltak, hvor det blant annet vil være fokus på skole- hjem- samarbeidet i forhold til forebygging og redusering av skoleskulk. Jeg er kjent med studiens hensikt, hva denne studien vil bety for meg og at jeg kan trekke meg når som helst under prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....

E-post.....

### **Vedlegg C. Intervjuguide**

- En fenomenologisk studie av foreldres opplevelse av å ha vært med i et multisystemisk terapitiltak.

Underproblemstillinger:

Hvordan opplevde foreldrene sin situasjon før MST ble en del av hverdagen deres? Hvordan opplevde foreldrene det å motta støtte utenfra? Hvordan påvirket behandlingen deres og familiens livssituasjon? Hvordan fungerte samarbeidet med skolen? Hva sitter foreldrene igjen med av opplevelser og lærdom i etterkant av MST- tiltaket?

#### **Introduksjon**

- Hvem er jeg
- Hensikten med studiet
- Konfidensialitet og informert samtykke
- Informere om at intervjuet tas opp på lydbånd

#### **Bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltakerne**

- Alder
- Sivil status
- Hvor gammel er ”pip”? Hvordan vil du beskrive ”pip”
- Kan du gi meg en passende beskrivelse av forholdet mellom deg og ”pip”?
- Hvordan vil du beskrive deres forhold før MST?
- Hvor lenge varte tiltaket, og hvor lenge er det siden det ble avsluttet?

#### **MST – Multisystemisk terapi**

- Hvordan fikk du høre om MST?
- Hva var det som fikk deg til å søke om MST?
- Hvordan vil du beskrive situasjonen i hjemmet og på skolen før MST kom inn i bildet?
- Hvordan vil du beskrive situasjonen i skolen og hjemmet i dag?
- Er forholdet mellom deg og ”pip” annerledes i dag enn tidligere?

#### **Din holdning/forhold til skolen**

- ”Utdanning er svært viktig i dagens samfunn. Skolen er ikke bare en arena hvor man skal tilegne seg masse faglig kunnskap, men det er også en viktig sosialiseringsarena”. Hva tenker du om dette utsagnet?
- Kan du utdype litt nærmere hvorfor du føler det slik?

## **Skoleskulk**

- Hvor ofte skulket ”pip”?
- Når skjønte du at skulkefraværet begynte å bli så høyt at det vekket bekymring både hos skolen og hos deg selv?
- Har du gjort deg noen tanker om hvorfor ”pip” skulket skolen?

## **Samarbeid mellom hjem og skole (HVA og HVORDAN) ”Kjøtt og blod”**

### **Hva ble opplevd – hvordan opplevdes det?**

- Husker du en gang hvor du føler du ble møtt positivt av skolen?
- Hva skjedde?
- Hvor var dere?
- Hvem var det som deltok i dette møtet?
- Hva tror du er grunnen til at du husker dette møtet spesielt godt?

### **Husker du en gang hvor du følte du ikke ble hørt av skolen?**

- Hva skjedde?
- Hvor var dere?
- Hvorfor tror du at du husker denne hendelsen spesielt?
- Følte du at du ble oversett?

### **Har du noen gang tenkt på at skolen skulle gjort noe annerledes for barnet ditt?**

- Hva mener du burde blitt gjort?
- Kan du komme på noe positivt som skolen har gjort for barnet ditt?

### **Hva kan du selv som forelder gjøre for å øke barnets lyst til å delta på skolen?**

- Hva har du gjort?
- Er tiltakene/grepene du har gjort et resultat som har kommet ut av MST- tiltaket?
- Positivitet, støtte, samspill med barna.

### **Husker du noen spesielle personer som du føler at tok imot deg bedre/dårligere på skolen enn andre?**

- Hva tror du var årsaken til dette?
- Hva tenkte du da? Hva følte du da?

### **Har du etter MST merket du noen endringer i ungdommens atferd i og holdning til skolen?**

- Når begynte det å gå bedre?

- Hva tror du var grunnen til dette?
- Hva tenkte du og følte du når du begynte å merke en endring?
- Føler du at det fant sted et slags vendepunkt?
- Hva tror du i så fall er årsaken til det vendepunktet?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skolen i dag?

### **Forventninger om å mestre rollen som forelder**

- Hva legger du i det å mestre sin rolle og oppgave som foreldre?
- Kan du fortelle meg hvordan det å søke ekstern hjelp påvirket din mestringsfølelse som forelder?
- Hvordan vil du beskrive din mestringsforventninger som forelder før og etter det gjennomførte MST- tiltaket?
- MST er jo et ressursorientert tiltak hvor man ønsker å finne frem til styrkene som finnes i hver enkelt person. Ble du obs på indre styrker som du ikke visste at du hadde fra før?

### **Temaer informantene tar opp**

#### **Avslutning**

- Hva vil du si er den viktigste erfaringen du sitter igjen med i forhold til MST og samarbeidet med lærer/skolen?
- Et av mine formål med dette intervjuet er å få en forståelse av opplevelsen du sitter igjen med av MST og av hvordan samarbeidet med skolen har fungert tilknyttet redusering av skoleskulk hos barnet ditt. Er det noe du tenker på i forhold til dette som ikke har blitt tatt opp?
- Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet?
- Er det noe annet du ønsker å tilføye?

## Vedlegg D. Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.04.2010

Vår ref: 23856 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23856  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Skole-hjem-samarbeid tilknyttet forebygging og redusering av skoleskulle  
NTNU, ved institusjonens overste leder  
Torill Moen  
Merete Andresen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

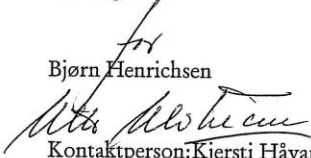
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Merete Andresen, Motzfeldtsgate 12, 7052 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Vedlegg E. Koding og kategorisering

Eksempler på utsagn som jeg kodet til å passe under de tre kategoriene:

**Rød** = opplevelse av frustrasjon

**Gul** = opplevelse av støtte

**Blå** = opplevelse av å måtte stå alene i ettertid

Anita	Solveig	Tove
<p>...virkelig kom fram, så følte jeg nok at jeg ikke mestret noe. Ja, jeg tror jeg var en... jeg var så sliten og så oppgitt at jeg ikke visste min arme råd. Og dette her med rus var så fremmed...</p> <p>... det var et [MST]møte så var det i gang [lysten til å stå på og gjøre en innsats for ungdommen]... da følte jeg på en måte at jeg hadde oppbakking og kanskje noen som støtter meg og sa at du gjør er faktisk det riktige. Og det betydde alfa omega, det betydde så mye for det var kjempetøffe tak... vi var i krig hjemme.</p> <p>... det vart ganske mye egentlig. Jeg fikk jo ganske mye sjokk når ting begynte faktisk å rulle opp og jeg begynte å snøre inn ting. Eh, og da dette med rus kom fram så var jo det noe jeg absolutt aldri hadde mistenkt.</p> <p>... det er kanskje, jeg som fikk smellen etterpå [latter]. Ja, når ting begynte å gå bra og jeg faktisk ikke hadde den krigen og ikke hadde møter å gå på... eh, så ble livet mitt veldig totalt forandret. Og mot fra å gå 24 timer på vakt... så behøver jeg faktisk ikke det. Altså, alltid vil jeg nok være litt på vakt. Det føler jeg at jeg er... eh, og jeg føler enda ikke at det er over (...)</p>	<p>... jeg følte at ungdomsskolen gav han opp...</p> <p>... man må pushe og det har... det syns jeg fortsatt er en sånn der ja trist greie... at vi som foreldre må på en måte holde alle i øra. For at det skal skli... det føler jeg veldig. At jeg sitter å holder alle på en måte...</p> <p>... da [etter MST] ble vi igjen stående alene 24 timer i døgnet 7 dager i uka.. og da makter du på en måte ikke... vi klarte ikke den jobben alene. Det må jeg på en måte si at vi, vi klarte ikke å være her hele tida og passe på alle de tinga som vi skulle passe på...</p> <p>vi hadde jo prøvd og prøvd å få til et sånn daglig, eller i hvert fall en god kommunikasjon eller tilbakemelding både fra oss og derfra [skolen] eller sånn... for å kunne klare å få til et ålreit samarbeid. Eh, som vi ikke fikk til. .. for det går ikke fordi at det har vi ikke tid til, det er ikke mulig, det er ikke... (...) når MST kom inn så fikk vi på en måte det litt sånn opp i et system fordi at det ble mer viktig når det kommer inn noen utenfra enn når mor og far sier det...</p>	<p>... ja, altså helt fra starten før jeg tok kontakt med noen, så følte jeg meg veldig hjelpesløs. Fordi hu [datteren] stakk av og jeg hørte rykter om at hu gikk rundt og sa at vi var slemme her og at han pappa hadde voldtatt og slått... og det var mye slike leie ting som a Carina gikk og sa... Jeg har aldri vøri i den situasjonen som jeg var i den gangen, så jeg var hjelpesløs...</p> <p>... MST var ikke bortkasta. Sjøl om vi endte på en måte litt sånn ut i feil ende, nei, så førte det mye positivt med seg. Og jeg tenker at det var en helt riktig ting å gjøre og det har gitt både meg og min familie mye... og kunne kanskje gitt enda mer i forhold til det jeg sa med litt sånn tidsperspektiv både på mål og på mengden man er inne...</p> <p>... Det ble en støtte ja. Det var trygghet, det var... altså dom i MST blant annet bygger jo opp foreldrene veldig da. For dom stiller seg mye bak foreldra...</p> <p>... selv om du kan si det opplegget med MST har skjært seg... så har vi fått gjort mye positivt gjennom MST.</p>

## **Vedlegg F. Beskrivelse av kategorier**

I analysen av den strukturelle beskrivelsen kom jeg frem til tre kategorier. Den første kategorien er opplevelse av frustrasjon. Kategorien handler om hvordan mødre hadde det før MST- tiltaket ble satt i gang. Alle tre satt med en følelse av frustrasjon og hjelpsløshet i forhold til at de følte seg veldig alene i forhold til å skulle takle den alvorlige problematferden til ungdommen. Den andre kategorien er opplevelse av støtte. Denne kategorien handler om hvordan foreldrene opplevde å føle en støtte og trygghet når MST- terapeuten kom inn i livene deres og de erfarte blant annet at samarbeidet med skolen ble lettere og mer positivt i sammenheng med dette. Den tredje kategorien er opplevelse av å måtte stå alene i ettertid. Kategorien handler om hvordan foreldrene opplevde å igjen måtte stå alene etter at behandlingen var avsluttet og ulike opplevelser de sitter igjen med i forhold til det.