

Solveig Hirsch

”Men nå tror jeg at det går...”

Selvopfatning og endringsprosesser

En kvalitativ intervjustudie, med fokus på erfaringslæring i to studenters
opplevelse av å delta på kurs for mestring av taleangst.

Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning

Trondheim, juni 2011

Intitutt for voksnes læring
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet
Trondheim

1 Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en svært spennende og intens prosess. I skrivende stund avsluttes et halvår fylt av nye tanker og ideer, spennende diskusjoner, aha-opplevelser og overvinnelse av krevende utfordringer, med en bratt læringskurve på flere plan. Selv om dette arbeidet på mange måter har vært en selvstendig prosess, er det allikevel mange som har bidratt og hjulpet meg i gjennom arbeidet. Disse vil jeg gjerne takke.

Tusen takk til veileder Eleanor Allgood for gode råd og ny inspirasjon over cyberspace. Takk også til Jenny Bremer og de andre ved SiT - Råd som åpnet dørene slik at jeg kunne samle data til studien. Og ikke minst, en varm takk til deltakerne i undersøkelsen som modig valgte å dele tanker, opplevelser og følelser med meg. Jeg ønsker dere flotte jenter, lykke til videre.

Takk til Hanne Rustad for språkvask, og Anki Gerhardsen for ditt skarpe journalistblikk. Takk til mamma og pappa for lange samtaler og Petter som minner meg på å glede meg over livet, samt tålmodig dataekspertise. Takk til min søster Silje for krisehjelp mot slutten, som alltid. Og til sist, et stort hurra for alle gode venner som støtter meg og deler min interesse for livets forunderlige muligheter.

Trondheim, juni 2011
Solveig Hirsch

Sammendrag

Denne studien følger to studenter gjennom et kursopplegg for mestring av taleangst. Med dette som empirisk utgangspunkt undersøker jeg hvordan forskningsdeltakernes oppfatning av seg selv påvirker opplevelsen av delta på kurset. Jeg ser på denne prosessen som en *erfaringsbasert endringsprosess*.

Data baserer seg på intervjusamtaler med deltakerne før og etter kurset. Jeg har brukt Grounded Theory som analysemetode. Denne analysen førte fram til det to hovedkategoriene: *Selvoppfatning* og *Endringsprosesser*. I kategorien *Selvoppfatning*, har jeg redegjort for de mest framtreddene funnene i selvoppfatning som påvirket deltakernes taleangst. Kategorien er inndelt i de to underkategoriene: *Taleangsten er ikke meg* og *Jeg sammenligner meg med andre*, navngitt etter to framtreddene funn i denne kategorien. I den andre hovedkategorien, *Endringsprosesser*, har jeg samlet funn som viser deltakernes endringsprosesser i løpet av kurset. Denne er også inndelt i to underkategorier, *Ny lærdom for deltakerne* og *Vendepunkt* kontra *Ambivalens*. I den første kategorien ser jeg hva deltakerne har lært i løpet av prosessen, mens jeg i den siste kategorien presenterer hvordan deltakernes prosesser skiller seg fra hverandre. Et sentralt funn i skillet mellom de to ser ut til å være ulikheter i deres awareness, og ulik mulighet til emosjonell kontakt i prosessen. Disse to aspektene ser ut til å være sentrale for hvordan selvoppfatningen påvirkes av erfaringslæring. I den avsluttende delen av oppgaven utdypes disse aspektene spesielt.

Abstract

This study follows two students through a training course for managing of speech anxiety. With an empirical starting point, I examine how the research participants' perceptions of themselves affect the experience of attending the course. I look at this process as an experience-based change process. Data is based on interviews with the participants before and after the course. I have used the Grounded Theory method for analysis. This analysis led to two main categories: Self-Perception and Change processes. In the category Self-Perception I have accounted for the most prominent findings of the self-perception that influenced the participants' speech anxiety. The category is divided into two subcategories: "Speech anxiety is not me" and "I compare myself to others", named after two prominent findings in this category. In the second major category, "Change processes", I have compiled findings showing the participants' processes of change during the course. The category is divided into two subcategories, "New lessons" for the participants and "Turning Point vs. Ambivalence". In the first category I study what the participants have learnt during the process, while in the latter category presents how the participants' processes differ from each other. A key finding in the distinction between the two seems to be differences in their awareness, and varying ability to emotionally connect to the process. These two aspects appear to be central to how self-perception is affected by experiential learning. In the final part of the thesis elaborates these aspects in particular.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
ABSTRACT	VI
1. INNLEDNING	3
1.1 BEGREPSAVKLARING	5
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	6
2 METODE	7
2.1 BESKRIVELSE AV KONTEKST FOR DATAINNSAMLING	7
2.2 BEGRUNNELSE FOR METODISKE VALG	7
2.3 KVALITATIV METODE	8
2.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET SOM DATAINNSAMLING I STUDIEN.....	9
2.5 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN.....	10
2.6 UTVALG.....	11
2.7 TRANSKRIBERING	11
2.8 VALG AV ANALYSEMETODE: GROUNDED THEORY	12
2.9 SIKRING AV KVALITET I STUDIEN	14
2.10 ETISKE VURDERINGER	15
2.11 MED MEG SELV SOM UTGANGSPUNKT	16
3 TEORI	19
3.1 OPPLEVELSE AV SEG SELV	19
3.2 FORVENTNINGER TIL MESTRING.....	21
3.3 SOSIALE KILDER TIL SELVOPPFATNING.....	22
3.4 ERFARINGSLÆRING: ET HELHETLIG SYN PÅ LÆRING.....	23
3.5 Å LÆRE ER Å OPPDAGE	26
4 ANALYSE OG DRØFTING	27
4.1 BESKRIVELSE AV TALEANGST	27
4.2 HOVEDKATEGORI 1: SELVOPPFATNING.....	28
4.2.1 Underkategori 1: Taleangsten er ikke meg.....	28
4.2.2 Drøfting av underkategori 1 med teori.....	30
4.2.3 Underkategori 2: Jeg sammenligner meg med andre.....	33
4.2.4 Drøfting av underkategori 2 med teori.....	35
4.3 HOVEDKATEGORI 2: ENDRINGSPROSESSER.....	37
4.3.1 Underkategori 1: Ny lærdom for deltakerne.....	37
4.3.1.1 Delkategori 1: Tro på endring	38
4.3.1.2 Drøfting av delkategori 1 med teori.....	39
4.3.1.3 Delkategori 2: Senkede skuldre.....	40
4.3.1.4 Drøfting av delkategori 2 med teori.....	41
4.3.2 Underkategori 2: Vendepunkt kontra ambivalens.....	42
4.3.2.1 Delkategori 1: Vendepunkt.....	43
4.3.2.2 Drøfting av delkategori 1 med teori.....	44
4.3.2.3 Delkategori 2: Ambivalens.....	46
4.3.2.4 Drøfting av delkategori 2 med teori.....	47
4.3.3 Drøfting av underkategori 2 som helhet.....	49
5 AVSLUTNING	51
5.1 AVSLUTTENDE DRØFTING OG KOMMENTARER.....	51
5.2 UTSYN OG IMPLIKASJONER TIL VIDERE FORSKNING	54
5.3 MIN EGEN LÆRINGSPROSESS	55
5.4 AVSLUTNINGSORD	56

6	ETTERORD	57
7	REFERANSELISTE	59
8	VEDLEGG	A
	VEDLEGG 1: KOLBS ERFARINGSSYKLUS - AVBRUTT PROSESS.....	C
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE 1	D
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE 2	E
	VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING, INFORMANTER.....	G
	VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV 1.....	H
	VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV 2.....	I

1. Innledning

Hva folk frykter mest

1. Tale i en forsamling

2. Krig og naturkatastrofer

3. Sykdom

Fra presentasjon på Ta ordet-kurs 2

Frykt for å ta ordet i en forsamling er utbredt. I følge Studentsamskipnaden i Trondheims informasjonsskriv for Ta ordet-kurs har så mye som en av fire en eller annen gang opplevd angst for å ta ordet. Alle som har opplevd dette vet hvor lammende det kjennes når alles blikk er rettes mot deg. Samtidig er ofte ikke slike situasjoner til å unngå. Talesituasjoner er en viktig side både i våre yrkesliv og på den sosiale arenaen for de fleste. Å frykte dette kan derfor være et stort hinder for den det gjelder. Frykten kan påvirke både yrkesmuligheter og sosialt engasjement. Å bli kvitt denne angsten er allikevel ikke alltid så lett, iverfall ikke på egenhånd. Heldigvis har mange tro på endring. At Studentsamskipnaden i Trondheim hver semester gjennomfører flere fulltegnede kurs for mestring av taleangst kan tyde på dette.

I dagens samfunn har mange høye ønsker, men også høye krav om å prestere godt på mange felt. Endring og utvikling er stikkord som står sentralt i vårt samfunn. Dette fokuset kommer til syne gjennom økt interesse for blant annet rådgivningsfeltet. Innen dette fagfeltet står nettopp arbeid med endringsprosesser sentralt og faget har forgreininger innen karriererådgivning, lederutvikling så vel som innen områder for personlig mestring, utvikling og vekst.

Rådgivningsfaget ved NTNU bygger på et humanistisk - eksistensialistisk rådgivningsperspektiv. Dette perspektivet bygger på en grunnleggende oppfatning av at mennesket har en iboende tendens til utvikling. I dette ligger tro på at enhver har mulighet til å vite hva som er til det beste for seg selv (Rogers, 1961). Innen dette fagfeltet er det derfor forsket mye både på selvoppfatning og endring og på forholdet mellom disse to. Min studie bygger på denne forskningen og gjør bruk av flere sentrale teorier innen feltet. Spesielt er jeg oppatt av teorier innen erfaringslæring. At jeg i min studie ser dette i relasjon til mestring av taleangst, er fordi nettopp dette er slik jeg ser det, et godt eksempel på en endringsprosess hvor selvoppfatningen er sentral.

Jeg ønsker med denne studien å finne ut mer av hvordan selvoppfatning kan påvirke ens opplevelse av prosessen og hvilke muligheter en har til å mestre å ta ordet. Gjennom min yrkesbakgrunn som forteller har jeg undervist andre i å ta ordet, fortelle og presentere muntlig. Slik har jeg erfart hvordan nettopp frykten for å bli iaktatt skaper angst hos mange. Samtidig har jeg opplevd at mestring av dette gjør noe positivt med deg som person. Fra sidelinja har jeg nysgjerrig observert stolthet og lettelse over å mestre noe en i utgangspunktet trodde var umulig. Jeg har ofte stilt spørsmål til hva denne endringen kom av. Denne nysgjerrigheten har ledet meg inn mot arbeidet med denne studien. Jeg ønsket å finne ut mer om hvilken betydning oppfattelsen av oss selv har for slike endringsprosesser. At det for meg så ut som om potensialet i slike prosesser lå i å selve talesituasjonen, altså i erfaringen, ledet meg videre inn mot problemstillingen for min masteroppgave. Problemstillingen er:

Hvordan påvirker selvoppfatningen opplevelsen av å gå gjennom en erfaringsbasert endringsprosess?

1.1 Begrepsavklaring

Før jeg går nærmere inn på hvordan denne studien er bygget opp, vil jeg gjøre rede og presisere noen sentrale begreper i oppgaven.

En erfaringsbasert endringsprosess

Ved å bruke begrepet erfaringsbasert endringsprosess i problemstillingen, ønsker jeg å tydeliggjøre fokuset i denne oppgaven på erfaringens plass i forskningsdeltakernes endringsprosess. Oppgaven har et eksplisitt fokus på læring som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer i en endringsprosess. Jeg legger særlig Kolbs (1984) forståelse til grunn for erfaringsbegrepet i oppgaven. Og bruker hans definisjoner av erfaringslæring. Se teorikapittel (kapittel 3) for utdyping av hans erfaringsteori.

Selvoppfatning

I teorikapitlet viser jeg til Skaalvik og Skaalviks (1998) definisjon av selvoppfatningsbegrepet. De definerer begrepet som en fellesbetegnelse på alle bevisste oppfatninger, vurderinger, forventninger, tro eller viten som en har om seg selv. I denne oppgaven blir selvoppfatningsbegrepet brukt i henhold til denne definisjonen. Jeg bruker dette som et overordnet begrep som innbefatter alle andre beslektete uttrykk, eksempelvis selvfølelse og selvtillitt, som jeg bruker i oppgaven.

Endring og læring

I denne oppgaven bruker jeg i hovedsak begrepene endring og endringsprosess, for å beskrive prosessene deltakerne går gjennom på kurset. I den grad jeg også bruker begrepene læring - og læringsprosesser, sidestiller jeg dem med endringsbegrepene og bruker begrepene om hverandre. Dette er naturlig i denne sammenhengen: Endringsprosessen legger til rette for ny læring. Å ha lært noe nytt kan bidra til endring. I denne oppgaven forstår jeg læring og endring ut fra Grendstads (1986) synspunkter på læring. Grendstad ser på læring som oppdagelser og skriver: "Å oppdage kan også innebære at jeg må forandre oppfatning, altså gi avkall på noe jeg mente tidligere til fordel for det jeg nå finner ut." (Grendstad, 1986:31).

Følelse og emosjon

Det er vanlig å skille mellom begrepene emosjon og følelse. Et eksempel på dette kan være Øiestad (2009) som henviser til Damasio (2002) skille mellom disse begrepene. Slik Damasio forklarer disse er *emosjoner* kroppslige reaksjoner, for eksempel rødming eller høy puls. *Følelser* er den private mentale tolkningen av emosjonen, slik vil rødme kunne være et tegn på skamfølelse. I Deweys (Dewey 1925 i Høhr 2009) syn på erfaring, ser han på *emosjonen* som et sentralt aspekt. Dewey (1958) bruker emosjonsbegrepet som en mer generell betegnelse på de *sansbare sidene* ved erfaringen, og her blir det ikke forstått et skille mellom begrepene emosjon og følelse. I denne oppgaven bruker jeg Deweys forståelse for begrepet, og skiller derfor ikke mellom begrepene emosjon og følelse. I kapittel 5, *Avslutning* bruker jeg begrepet *emosjonell kontakt*. Dette er et begrep jeg selv har konstruert og som tar utgangspunkt i Deweys forståelse av emosjonsbegrepet.

1.2 Oppgavens oppbygging

For å gjøre den videre lesningen av oppgaven mer oversiktlig, vil jeg kort redegjøre for oppgavens oppbygging. Etter dette første innledende kapitlet, følger kapittel to hvor jeg redegjør og begrunner de metodiske valgene jeg har tatt i forkant og underveis i denne studien. Her utdyper jeg også analysemetoden Grounded Theory, og beskriver hvordan jeg har brukt denne metoden i min studie. Deretter i det tredje kapitlet, presenterer jeg teori som er relevant for problemstillingen, før jeg i kapittel fire presenterer datamaterialet og trekker fram sentrale funn. Jeg har i dette kapitlet delt materialet inn i to hovedkategorier med tilhørende underkategorier, og drøfter de ulike kategoriene hver for seg fortløpende etter presentasjonen av hver kategori. Jeg trekker inn relevant teori i disse drøftingene. Til sist i den avsluttende delen av oppgaven, sammenfatter jeg drøftingene og samler trådene i oppgaven. I denne delen ser jeg på implikasjoner for videre forskning. Jeg trekker også fram muligheter for hvordan en kan styrke fokus på selvoppfatningen i lærings- og endringsprosesser.

2 Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg og begrunner de meste sentrale metodiske valgene jeg har tatt i prosessen, og ser på hvordan disse har fungert. Først vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valget av kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk tilnærming. Deretter gjør jeg rede for gjennomføring av datainnsamling og transkribering, før jeg videre tar opp sentrale aspekt ved analysen av datamaterialet sett i lys av analysemetoden Grounded Theory. Til slutt tar jeg opp sentrale kriterier for sikring av kvalitet i studien, før jeg ser på de etiske vurderingene som ligger til grunn for gjennomføringen av prosjektet.

2.1 Beskrivelse av kontekst for datainnsamling

Empirien for denne studien er hentet fra Studentsamskipnaden i Trondheims *Ta ordet-kurs*. Dette kurset er for studenter som opplever stort ubehag ved å ta ordet i forsamlinger. Kursets mål er å gi studentene større trygghet i ta ordetsituasjoner. Metoden kurset baserer seg på, er øvelse gjennom eksponeringstrening; for å bli bedre må man inn i situasjoner som frambringer angsten. I denne studien ser jeg på dette kurset ut fra prinsipper for erfaringslæring. Sentralt på kurset er også en innføring i temaer som omhandler nervøsitet og angst, som *pulstopp*, *angstskala*, *angstbølger* og *aksept*. Kurset strekker seg over fire uker med et møte à tre timer hver uke. I tillegg møter deltakerne til videovisning og får tilbakemeldinger på et opptak av en av framføringene de har holdt i løpet av kurset. Kurset er frivillig og det er deltakerne selv som definerer at de har taleangst.

2.2 Begrunnelse for metodiske valg

Jeg ønsket i min studie å se på *opplevelsen* av en erfaringsbasert endringsprosess. Dette gjorde *fenomenologien* interessant for meg. Denne filosofien forstås som *læren om det som viser seg* og hvordan dette oppfattes av sansene (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Fenomenologien bygger altså ifølge Kvale (i Thagaard, 2009), på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik enhver oppfatter den. Fenomenologien er også et kvalitativt forskningsdesign (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Det er som forskningsdesign jeg kommer til å ta for meg retningen her. Postholm (2005: 41-43) hevder at

fenomenologiens mål er å finne ut hva erfaringen betyr, for personene som har opplevd den. For å få tak i dette, valgte jeg hovedsaklig å bruke intervjusamtaler. For å komplettere intervjusamtalene, har jeg brukt observasjon og forskerlogg. I analysen har jeg brukt metoden Grounded Theory. Jeg vil utdype denne analysemetoden i avsnitt 2.8.

2.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har ofte en induktiv tilnærming. Dette innebærer at forskeren nærmer seg feltet uten å ha utarbeidet variabler på forhånd. Hun vil ha utarbeidet noen spørsmål som kan endres underveis i prosessen (Postholm, 2005). Spørsmålene gir uttrykk for forskerens forfølere og antakelser (Jorgensen, 1989 i Postholm, 2005), som igjen tar utgangspunkt i teorien hun forholder seg til, samt det paradigmet og den fagtradisjonen hun befinner seg i. Spørsmålene jeg møtte feltet med, var knyttet til hvilke faktorer som kunne skape endring, og hvordan taleangst opplevdes for den enkelte. Antakelsene mine var nettopp at endringene ville være knyttet til kursets erfaringsbaserte oppbygging og deltakernes selvoppfatning. Før jeg møtte feltet, satte jeg meg inn i teori om erfaringslæring og selvoppfatning. Jeg skrev også logg der jeg reflekterte over mine erfaringer med å ta ordet og med endringsprosesser fra eget liv. Postholm (2005) peker på at i møtet med feltet og informantene vil slike antakelser avkrefte eller bekrefte, og nye forhold kan komme til underveis. Mine antakelser ble i stor grad bekreftet i det videre arbeidet, men etter hvert som jeg gikk inn i materialet ble de utdypet, nyansert og utfordret.

Slik Postholm (2005) peker på, er det viktig å være åpen for og løfte fram deltakernes perspektiv, men være klar over hvordan egen forforståelse påvirker hvordan deres perspektiv oppfattes. Thagaard (2009) forklarer dette med at teksten og virkeligheten er sammenvevd: Forskerens forståelse preger teksten. Slik sett har bevissthet på om egen forforståelse vært svært viktig, slik at jeg har vært klar over hvordan jeg gjennom denne har møtt og tolket feltet og forskningsdeltakerne. Underveis i studien, har jeg reflektert over hvordan studien har tatt form etter hva *jeg* ser som sentrale funn. Jeg ser hvordan studien preges av *mine* valg. Jeg redegjør for mitt ståsted i avsnittet *Med meg selv som utgangspunkt* i avnitt 2.11.

2.4 Det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamling i studien

Min studie baserer seg hovedsakelig på intervjusamtaler; semistrukturerte intervjuer. Dette er den vanligste intervjuformen innen kvalitative studier (Thagaard, 2009). Kvale (i Thagaard, 2009), beskriver at i slike intervjusamtaler fastlegger intervjueren de fleste temaene på forhånd, men bestemmer rekkefølgen underveis. Dette kan bidra til å gjøre samtalen mer fleksibel, fordi formen gir forskeren mulighet til å følge forskningsdeltakerens fortelling. I min studie var dette hensiktsmessig. Det skapte også trygghet i samtalen. Deltakerne fikk rom til å tenke og komme tilbake til tema underveis. Ut fra min fenomenologiske problemstilling, er en utforskende tilnærming viktig for å få fram deltakernes perspektiver. Samtidig bidro denne tilnærmingen til at datamaterialet var åpent i mange retninger. Dette har til tider vært utfordrende i analysen. Fra min logg i denne fasen har jeg hentet dette sitatet: *Dette oppleves som å sitte med en ferdigbakt kake, og forsøke å finne ut hvilke ingredienser kaken er bakt av.* Prosessen var med andre ord både tidkrevende og spennende.

I de første intervjusamtalene oppdaget jeg at jeg hadde min forståelse av en god samtale fra rådgivningsfaget. Som rådgiver vil en være forsiktig med å komme fram med egne tanker og synspunkter. Jeg forsøkte å ikke påvirke hvordan forskningsdeltakeren skapte mening gjennom samtalen. I andre intervjurunde satte jeg meg inn i, og lot meg inspirere av Kvales (1996) *InterViews* perspektiv. Kvale ser på intervjusamtaler som en meningsutveksling mellom to personer, om et tema som begge har felles interesse av. Dette innebærer et subjekt – subjektforhold mellom forsker og forskningsdeltaker; en forsker *sammen med*, snarere enn *på* forskningsdeltakerne. Dette var hensiktsmessig for meg, og bidro til spennende møter med deltakerne. Jeg bruker derfor betegnelsene forskningsdeltaker og intervjusamtale framfor informant og intervju. Løkensgard Hoel (2000) fastholder at fra et sosio-interaksjonistisk perspektiv er forskeren medskaper av den endelige intervjuteksten. Hun peker på at forskeren alltid må være oppmerksom på denne felles konstruksjonen av mening i intervjusamtaler. I min studie ser jeg på dette som særs viktig. Hvordan deltakerne skaper mening av opplevelsen, er sentralt. Jeg har i prosessen stilt

spørsmål om meningen oppstår *i* opplevelsen, eller når man forteller *om* den. Slik Vygotsky skriver: "Thought is not merely expressed in words, it comes into existence through them" (Vygotsky, i Rommetveit, 1990 i Løkensgard Hoel, 2000:168). Evne til refleksjon over handling er sentralt i erfaringslæring, og dermed også i deltakernes endringsprosess. At samtalene ga rom for refleksjon over prosessen, gjorde disse til en del av læringsprosessen, heller enn et sted de reflekterte over den. Dette kan dermed ha påvirket resultatene i studien. Bevissthet om denne påvirkningen er viktig for meg. Jeg kommer tilbake til dette i kategorien *Ambivalens* i hovedkategori 2.

2.5 Gjennomføring av datainnsamlingen

I de første intervjusamtalene ønsket jeg å få tak i deltakernes opplevelse av å ha taleangst på en så detaljert og rikholdig måte som mulig. Jeg ønsket også å få tak i deres motivasjon for å delta på kurset, samt hvilket læringsutbytte de så for seg. I de siste intervjusamtalene forsøkte jeg å få tak prosessbeskrivelser; hvordan det hadde vært å være dem på kurset, her-og-nå-opplevelsen en måned etter kurset, og tanker for framtiden. Siden jeg hadde vært observatør på kurset, brukte jeg konkrete hendelser og begrep fra kurskveldene som utgangspunkt for flere av spørsmålene i den siste intervjuguiden. Jeg gjennomførte første intervjurunde mellom første og andre kurskveld. Slik fikk jeg tak i deltakernes tidlige perspektiver. Andre intervjurunde ble gjennomført en måned etter avsluttet kurs. Det var viktig å la det gå tid i etterkant for å se om deltakerne overførte ferdigheter fra kurset til egen hverdag. Alle intervjusamtalene varte i om lag en time. Samtalene ble avsluttet etter forsikringer om at deltakerne ikke hadde mer å tilføye og selv ville lukke. Dette ble gjort for å ivareta deltakerne og de sårbare temaene de valgte å dele med meg.

Å få tak i en opplevelse gjennom å snakke *om* den i ettertid, opplevde jeg som krevende. For å hjelpe deltakerne med dette startet jeg den andre intervjesamtalen med *fantasireise*, et verktøy som blant annet brukes innen psykosyntese (Brown, 1993). Jeg ønsket at deltakerne skulle være *i* opplevelsen de beskrev, ikke distansert snakke *om* den (Sæbø, 2009). Gjennom å lede tankene deres tilbake til kurset, forsøkte jeg å forsterke følelsene, bildene og tankene knyttet til minnene. Jeg opplevde at deltakerne fortalte mer detaljert og

beskrivende i denne samtalen. De fortalte episoder og fortellinger. Bruner hevder at mennesket har tilbøyelighet til å organisere erfaringene sine kronologisk; i fortellinger, og at mening og sammenheng oppstår gjennom dette (Bruner, 1986 i Grimnes, 2008 s. 26). Jeg opplevde fantasireiser som en nyttig og spennende innfallsvinkel, fordi de ga fylde til forsknings samtalen.

2.6 Utvalg

Jeg har intervjuet to kvinnelige kursdeltakere om deres opplevelser. Jeg har som nevnt intervjuet dem i forkant og etter avsluttet kurs. I utgangspunktet ønsket jeg å følge tre deltakere, men etter at den ene trakk seg, kom jeg fram til i samråd med veileder, at de to resterende deltakerne ville gi et godt nok utgangspunkt for datamateriale til denne undersøkelsen. For å velge forskningsdeltakere brukte jeg tilgjengelighetsutvalg (Berg, 2001 i Thagaard, 2009). Dette innebærer et strategisk utvalg basert på representative egenskaper samt tilgjengelighet for forskeren. I utvelgelsen av mine deltakere la jeg vekt på spredning i alder og studieretning, og at de hadde anledning i det tidsrommet jeg måtte gjennomføre intervjusamtalene. At jeg kun har kvinnelige forskningsdeltakere skyldes masteroppgavens størrelse. Jeg prioriterer ikke kjønnsforskjeller i masteroppgaven. Av konfidensialitetshensyn har jeg gitt deltakerne pseudonymer. De to deltakerne er Ingeborg og Elise. Ingeborg er i begynnelsen av tjueårene og første års student på en profesjonsutdanning. Både i studiesammenheng og i framtidig yrkesliv ser hun at hun er avhengig av å kunne ta ordet. Hun har også lyst til å ta på seg verv i en studentorganisasjon, noe hun ikke våget på grunn av sin taleangst. Elise er omkring tretti år, har familie og små barn. Hun holder på med studier som videreutdanning etter flere års erfaring fra arbeidslivet. I forbindelse med avsluttende eksamen på studiet er hun nødt til å holde et muntlig framlegg. For å kunne ta i bruk videreutdanningen sin og ikke måtte gå tilbake til sin gamle jobb, ser hun for seg å måtte snakke i større forsamlinger.

2.7 Transkribering

Med samtykke fra forskningsdeltakerne, tok jeg opp samtalene på bånd. De første intervjusamtalene ble transkribert (dvs. omsatt til tekst) umiddelbart etter gjennomføringen av dem. Stoffet var ferskt, og jeg kunne følge opp tema og perspektiver fra disse samtalene i arbeid med andre intervjuguide.

Transkriberingen var også nyttig for å bli bevisst min egen intervjumåte. Jeg hørte hvilke spørsmålsformuleringer som fungerte godt, og hvordan jeg kunne velge bedre og mer presise tilnærminger til neste intervjusamtaler. Opptakene fra andre intervjurunde ble liggende til arbeidet med masteroppgaven tok til, og ble dermed transkribert to måneder etter gjennomføringen. Transkribering er oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, to uttrykksformer som har ulike regler, og slik sett vil transkripsjonene være abstraksjoner snarere enn gjengivelse av den egentlige teksten (Kvale, 2006). Jeg har valgt å gjengi forskningssamtalene på bokmål. Jeg har kun notert pauser og latter der jeg så det som vesentlig for forståelsen av meningsinnholdet i teksten. Jeg har også utelatt enkelte fyllord, for å øke forståeligheten og lesbarheten i teksten. Når jeg siterer deltakerne i denne oppgaven, er opphavet tydeliggjort med navn og henvisning til hvilket intervju sitatet er hentet ifra. Eksempelvis er sitater fra Ingeborgs andre intervju markert med: *Ingeborg 2*.

2.8 Valg av analysemetode: Grounded Theory

I analysen av datamateriale har jeg valgt å bruke *Grounded Theory* som framgangsmåte. Målet med denne metoden er å skape ny teori i møte med dataene med utgangspunkt i tolkning og refleksjoner over dataenes meningsinnhold, ikke i forhåndsbestemte teorier og hypoteser (Glaser & Strauss, 1967 i Thagaard 2009). I Grounded Theory foregår datainnsamling parallelt med analyse; en såkalt konstant komparativ analyse. En begynner med et bredt fokus som smalnes undervis i studien. Jeg begynte analysen alt under det første møte med feltet, under observasjonen på første kurskveld. Allerede etter denne kvelden, var jeg full av spørsmål og ideer. Spørsmålene som oppstod i meg, ble et av utgangspunktene for intervjuguiden til intervjusamtalene jeg skulle gjennomføre før neste kurskveld. Etter transkriberingen av disse samtalene, grovsorterte jeg data. Tema jeg ble oppmerksom på i denne sorteringen, ble igjen utgangspunkt for intervjuguiden til de videre samtalene. Slik var fokuset mitt smalere før andre intervjurunde. Jeg har i min analyse benyttet meg av Corbin og Strauss (1990) tretrinnsmetode for analyse. De tre trinnene er *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Jeg vil gjøre rede for disse fasene i det følgende.

Åpen koding er den første delen av analysen hvor forskeren bryter ned, konseptualiserer og kategoriserer fenomener gjennom nøye gjennomgang av datamaterialet. Målet er å gi kategorien navn som representerer fenomenet ved å stille spørsmål til hva det er og hva det representerer (Corbin & Strauss, 1990). Etter at all datainnsamling var gjennomført og alle intervjusamtaler transkribert, leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. Jeg delte inn samtalene etter tema og forsøkte å gi koder til de ulike delene. En slik konseptualisering bidro til å gjøre materialet enklere å forholde seg til, fordi det gjorde det lettere å se hovedtrekkene i materialet. For å holde oversikten i denne prosessen, brukte jeg programvaren NVivo 9. Dette ga meg mulighet til å dele opp og sette intervjusamtalene sammen på nye måter, samtidig som jeg hadde tilgang til sammenhengen de ulike delene opprinnelig tilhørte på en enkel måte.

Aksial koding, går ut på å dele opp og sette sammen kategorier på nye måter (Corbin & Strauss, 1990). Etter den åpne kodingen, hadde jeg delt materialet inn i seks likestilte kategorier. Disse kategoriene var: *Støtte mot endring*, *Hindringer*, *Oppdagelser og ny lærdom*, *Den kritiske stemmen*, *Forhold til taleangst* og *Perfeksjonisme*. Etter forsøk på ulike inndelinger, så jeg at materialet trakk i to retninger. Jeg valgte å bruke begrepene *selvoppfatning* og *endringsprosesser* for å forklare de to retningene. Navnene er hentet fra problemstillingen. Disse ble mine to hovedkategorier. Jeg fordelte de seks kategoriene som underkategorier innenfor hovedkategoriene. Etter hvert som jeg gikk dypere inn i og ble bedre kjent med materialet, oppdaget jeg at underkategoriene hang sammen på nye måter. Disse oppdagelsene kom også som resultat av at jeg satte meg inn i mer teori. Dette førte til endringer i underkategoriene. Slik de presenteres i sin endelige form, hører det to underkategorier til hver hovedkategori. I den andre hovedkategorien, har jeg delt hver underkategori inn i ytterligere to delkategorier. I prosessen har jeg vekslet mellom åpen koding og aksial koding. Også i denne prosessen, var NVivo 9 nyttig. Programmet hjalp meg til å eksperimentere med sammenhenger. Jeg kunne forsøke ulike tilnærminger og kategoriseringer helt til jeg kom fram til den kategoriseringen jeg opplevde som mest hensiktsmessig.

En av de opprinnelige kategoriene: *Beskrivelse av taleangst*, bestod hovedsaklig av symptombeskrivelser. Jeg har derfor valgt å ikke analysere disse på samme måte som de andre kategoriene. Men heller presenterer denne som et eget kapittel som en kontekstualisering, for å nyansere og utdype bildet av kurset.

Selektiv koding beskrives ofte som det siste trinnet i analysen, siden denne fasen handler om å sy sammen de ulike delene til en helhetlig fortelling (Corbin & Strauss, 1990). Denne fasen betegnes ofte med avdekking av en kjernekategori. I denne studien har jeg valgt å bruke to kjerne kategorier, slik jeg nevner tidligere. Jeg betegner disse hovedkategorier. Arbeidet med den selektive kodingen har derfor for meg bestått i å finne ut hvordan de to hovedkategoriene forholder seg til, og påvirkes av hverandre, for slik å kunne svare på problemstillingen til oppgaven. Dette arbeidet har ført til de avsluttende drøftningene og har pågått helt til ferdigstillingen av oppgaven.

2.9 Sikring av kvalitet i studien

Lincoln og Guba (1985) viser til ulike kriterier for sikring av kvalitet i kvalitative studier. De legger hovedvekt på troverdighet (credibility), overførbarhet (transferability), pålitelighet (dependability) og bekreftbarhet (confirmability). Jeg vil i dette avnittet se på hvordan jeg sikrer kvalitet i min studie, i lys av Lincoln og Gubas fire kriterier.

Troverdighet er graden av studiens sannhetsverdi. Dette er blant annet knyttet til hvordan data er innsamlet (Lincoln og Guba, 1985). I min studie fikk jeg i tillegg til å ha samtaler med to av deltakerne som nevnt lov til å være observatør på kurset. Jeg fikk mulighet til å studere fenomenet taleangst i en naturlig situasjon. Slik fikk jeg et bilde av konteksten rundt deltakernes erfaring og meningsdannelse (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Det er som kontekstualisering av intervju samtaler jeg bruker observasjonene i oppgaven. Innen fenomenologien er konteksten fenomenet oppstår i sentral, siden et begrep som gir en mening i en sammenheng kan bety noe annet i en annen sammenheng (Fangen 2004, i Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Jeg har også ført forskerlogg. Å bruke flere kilder til datainnsamling er vanlig i kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Dette kan kalles triangulering, og er noe som kan

være med å styrke studien min. Slik jeg har tolket de ulike dataene, har de forskjellige kildene understøttet og bekreftet hverandre.

Overførbarhet er også vesentlig for Lincoln og Guba (1985). Gjennom observasjoner og samtaler har jeg fått grundige og *tykke beskrivelser* både av kurset og av deltakernes opplevelse av å delta (Lincoln og Guba, 1985). At jeg også har ført forskerlogg for egne tolkninger, bidrar også til slike beskrivelser (Thagaard, 2009). Tykke beskrivelser er med på å øke autentisiteten i forskningsteksten (Løkensgard Hoel, 2000). Kunnskapen knyttet til en kvalitativ studie er kontekstuell, allikevel vil den kunne overføres og være nyttig i andre og lignende situasjoner. Gjennom blant annet tykke beskrivelser kan leseren kjenne seg igjen og oppleve studien som nyttig og gjeldende for sin situasjon. Nettopp gjennom å tydeliggjøre det spesielle i situasjonen, kan situasjonen gjøres generell. Postholm (2005) kaller dette *naturalistisk generalisering* og setter dette i sammenheng med studiens nytteverdi.

Selve dette metodekapitlet er med å øke studiens *pålitelighet* (Lincoln og Guba, 1985). Gjennom å beskrive hvordan studien er gjennomført, og bakgrunnen for mine valg, stilles forskningen åpen for innsyn slik at leseren selv kan vurdere kvaliteten på studien.

Bekreftbarhet, er Lincoln og Gubas (1985) siste kriterium for sikring av kvalitet. Dette innebærer i likhet med forrige kriterium å være åpen på valg og framgangsmåter. Som vedlegg følger derfor dokumentasjon på prosessen som informasjonsskriv, intervjuguider og samtykkeerklæring (Se vedlegg 2-6). Jeg har også skrevet et eget avsnitt om mitt subjektive utgangspunkt i forskningsprosessen i avsnittet med *Meg selv som utgangspunkt* (se 2.11).

2.10 Etske vurderinger

I kvalitativ forskning stilles det spesielle krav til forskerens etiske ansvar, siden forsker og forskningsdeltaker er i nær kontakt med hverandre (Thagaard, 2009). Jeg vil her ta for meg det jeg ser på som de mest vesentlig etiske vurderingene jeg har gjort i denne studien.

Informert samtykke innebærer at deltakeren må ha gitt sitt informerte og frie samtykke før forskningsprosjektet settes i gang (Postholm, 2005). Mine forskningsdeltakere skrev under på et informert samtykke før første forskningssamtale slik at de skulle vite hva de deltok på. Løkensgaard Hoel (2000) peker på at det er viktig å merke seg at informasjon gitt på et tidlig stadium ikke alltid vil stemme med slik det faktisk blir. Slik har det også vært i min studie, allikevel ser jeg at jeg ga så detaljert informasjon som jeg kunne på dette tidspunktet. Da det ikke har vært snakk om vesentlige avvik, har jeg ikke sett behov for å informere deltakerne om utviklingen. Forskningsdeltakerne har også krav på at all informasjon de gir blir behandlet *konfidensielt* (Thagaard 2009). Alle data jeg har samlet inn har jeg oppbevart innelåst. De vil bli slettet når jeg er ferdig med oppgaven. Deltakerne har fått fiktive navn og all sporbar informasjon om dem oppbevares separat fra dataene. I oppgaven har balansen mellom studiens validitet og behovet for tykke beskrivelser, samt deltakernes krav om konfidensialitet vært viktig for meg. Siden jeg har et lite utvalg og utforsker en sårbar tematikk, anser jeg denne balansen som spesielt viktig i denne studien.

2.11 Med meg selv som utgangspunkt

Postholm (2005) peker på at den kvalitative forskeren er sitt eget viktigste forskningsinstrument. I denne delen vil jeg derfor beskrive dette instrumentet, meg selv, og redegjøre for bakgrunnen for denne studien og for forståelsen jeg møtte feltet med.

Mitt arbeid med denne oppgaven begynte med min interesse for det narrative. Jeg var opptatt av *livsfortelling*; hvordan vi forteller om oss selv, hva vi vektlegger og hva vi utelater. Jeg ønsket å se på hvordan disse fortellingene påvirket hvordan vi så på oss selv og våre handlingsmuligheter. Å studere deltakerne på Studentsamskipnaden i Trondheims Ta ordet-kurs var midt i blinken for dette. Å bruke denne prosessen som empiri, kom som forslag fra veileder. Studenter som på eget initiativ ønsket å utfordre sider som hindret deres livsutfoldelse, kunne være interessante å studere, og bidra med spennende data til min undersøkelse. Allerede mens jeg samlet data, innså jeg at *livsfortelling* var et for omfattende fokus for oppgavens størrelse. Dataene jeg

fikk representerte kun noen få punkter på linja i deltakernes fortellinger. Derfor smalnet jeg fokus og rettet oppmerksomheten mot disse punktene. Gjennom disse kunne jeg finne ut hvordan deltakernes selvoppfatning påvirket deres mulighet til endring i det avgrensede tidsrommet jeg fikk følge dem, altså gjennom kursprosessen.

At jeg ønsket å se på selvoppfatning i lys av erfaringslæring har sitt utspring i min utdannings- og yrkesbakgrunn i drama/teaterfaget og som pedagog. Når jeg underviser i dramafaget, har jeg sett at nye ferdigheter mestres gjennom trening i *praktiske* situasjoner. Det har sett ut for meg som om denne type mestring kunne bidra til å styrke den lærendes selvoppfatning. Jeg var nysgjerrig på denne formen for læring og ville finne ut mer om slike lærings- og endringsprosesser. At kurset fokuserte på muntlige uttrykk var også spennende for meg. Jeg har arbeidet som forteller, og har gjennom dette undervist andre i å ta ordet, fortelle og presentere muntlig. Jeg erfarte i slike sammenhenger hvor sårbare mange ble i disse situasjonene. For å presentere muntlig måtte de vise seg fram som dem de var; å bli iaktatt på denne måten skapte angst hos mange.

Å jobbe seg kognitivt inn i et felt som baserer seg på at læring skjer gjennom tilstedværelse med hele seg, har iblant følt som et paradoks. Underveis har jeg stilt spørsmål til hvordan denne skriveprosessen kan bli til helhetlig læring for meg. Kanskje kan et svar ligge i det jeg har opplevd som en parallellprosess, en prosess som har pågått *i meg* i møte med materialet. Jeg har kjent meg igjen i mange av deltakernes beskrivelser, og bevisst og ubevisst trukket paralleller til mitt eget liv. I prosessen har det iblant kjent som om det kun har vært en tynn vegg mellom meg selv og materialet mitt, med gjennomtrekk fra begge sider. Gjenkjennelsen kan slik jeg ser det ha vært en styrke for arbeidet, fordi den har tatt meg lenger inn i tematikken. Jeg har lært mye om mitt eget liv mens jeg har studert deltakernes prosesser. Å være bevisst på denne gjenkjennelsen har derfor vært viktig, slik at jeg har klart å skille ut hva som er *mine* følelser, erfaringer og tanker omkring endringstemaene. Jeg vil derfor kort redegjøre for, og utdype, noen av de sentrale temaene i denne forforståelsen.

Gjennom rådgivningsstudiet har menneskelig utvikling og endring vært en rød tråd, slik var jeg opptatt av endring også før jeg begynte denne studien. Min faglige forståelse av dette kommer fra rådgivningsfaget. At jeg selv etter ei trafikkulykke gjennomgikk omfattende endringsprosesser i eget liv, har gjort meg bevisst på hvor vanskelig, om enn så nødvendig, personlig endring kan være. Min erfaring har vist meg at endring kan være en kronglete vei med omveier, sidespor og eviglange venteplasser. Disse erfaringene har ligget som et bakteppe for meg både gjennom rådgivningsstudiet, og i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har måttet være oppmerksom på min egen skepsis til at enkle løsninger fører til bedring, og var i utgangspunktet ikke overbevist om at jeg ville få verdifulle og troverdige data fra et så avgrenset kurs. Heldigvis ble ikke dette et problem. Samtidig har mine erfaringer gitt meg tro på at endring er mulig, slik deltakerne i studien også oppdager i sin prosess. At deltakerne er kvinner på omtrent samme alder og i samme livssituasjon som meg, har nok forsterket gjenkjennelsen for meg. Thagaard (2009) peker på at forskerens egne erfaringer med fenomenet kan være utgangspunkt for forskningen, siden fenomenologien er ute etter enkeltmenneskets meningsdannelse gjennom en erfaring. Hunt (1984) utdyper dette når han trekker fram hvordan nyttegjøring av personlige erfaringer kan være en kilde til kunnskap om personlige forhold. Kanskje har disse personlige erfaringene både utdypet forskningen og læringsutbyttet mitt. Disse har bidratt til emosjonell tilknytning til materialet og gjort skriveprosessen til en mer helhetlig læringsprosess for meg.

3 Teori

Selvoppfatning er i følge Skaalvik og Skaalvik (1998:15) en fellesbetegnelse på *enhver bevisst oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*. White og Watt (1973 i Skaalvik & Skaalvik 1998: 29) skiller mellom *indre* og *ytre* kilder som påvirker selvoppfatningen. En indre kilde til selvoppfatning, kan være opplevelsen av å mestre miljøet rundt en på en god måte, uten å trenge anerkjennelse fra andre. En ytre kilde til selvoppfatning vil være opplevelsen av en erfaring gjort i samhandling med andre. I min studie ser jeg på hvordan både indre og ytre kilder virker inn. Hvordan en opplever talesituasjoner og hvordan en oppfatter seg selv som en som kan ta ordet, vil være indre kilder til selvoppfatning. Samtidig er å ta ordet en sosial handling. Slik blir også ytre kilder vesentlige. Jeg vil i dette kapitlet først fokusere på indre kilder til selvoppfatning, før jeg går nærmere inn på de ytre, sosiale sidene. Deretter tar jeg for meg relevante teorier innen erfaringslæring.

3.1 Opplevelse av seg selv

Selvfølelsen er, i følge Juul (1996: 78) en eksistensiell kvalitet. Den er grunntonen i vår psykologiske eksistens. Begrepet dekker dermed vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Øiestad (2009: 22) definerer selvfølelse med å ha en nyansert følelse av seg selv, og i tillegg, gi det en føler, en verdig plass sammen andre mennesker. Selvfølelse er, i så måte hvordan en kjenner og kan handle på vegne av seg selv, altså om du forsøker å leve opp til et ideal eller føler deg fri til å være den du er. Denne friheten kan kun inntre når du har kontakt med din egen indre verden av følelser og reaksjoner. Øiestad trekker fram at det å ha en god selvfølelse handler om å kunne erfare verden akkurat slik den er, for den enkelte. Den subjektive opplevelsen av å være seg selv, blir dermed en forutsetning for å kunne møte andre. Slik Øiestad påpeker; en må være en som erfarer for å kunne erfare verden. Et viktig element i denne prosessen vil være å bli kjent med sitt eget sanseapparat, slik at en kan føle på sine egne følelser og kjenne og få tak i egne reaksjoner. Først når en har en slik kontakt, kan en handle på vegne av egne behov. Mange mennesker har delvis mistet denne kontakten, eller ikke fullt utviklet evnen til å konsultere følelsene. Det kan da være vanskelig

å få tak egne reaksjoner innad. Samtidig vil det være vanskelig å stå opp og fram for deg selv utad. Dette kan sees som dårlig selvfølelse og innebære en konstant følelse av selvkritikk, usikkerhet og skyldfølelse (Juul 1996 : 78). Juul peker på viktigheten av å skille mellom selvfølelse og selvtillit. Selvtillit handler i motsetning til selvfølelsen om hva vi kan, om ens tillit til egen dyktighet og prestasjoner. En kan ha høy tillit til egne ferdigheter samtidig som en føler en har liten verdi som seg selv (Juul 1996).

Nygård (2007) ser begrepene *brikke* og *aktør* som to grunninnstillinger i selvforståelsen. En som ser på seg selv som en brikke i et spill en ikke selv styrer, vil oppleve seg som kontrollert av andre, med liten påvirkningsmulighet i egen tilværelse. Aktørene ser derimot på seg som frie og selvbestemmende mennesker som er aktive, medansvarlige og handlende. Det er viktig å huske at alle mennesker har elementer fra begge innstillingene, i ulik grad. Nygård legger et *konstruktivistisk* syn til grunn for utviklingen av vår selvforståelse. Slik han ser det, oppstår selvoppfatningen gjennom hvordan vi konstruerer oss selv og vår verden i møte med den. Hvordan en konstruerer disse oppfatningene ulikt, vil dermed påvirke hvordan vår tilværelse blir, ut ifra hvordan vi forholder oss til utfordringene vi møter. Slik Nygård ser det, har vi mulighet til å endre konstruksjonen selv om det ikke er enkelt. Friheten til å velge er kun en mulighet. Sett gjennom Nygård er dermed endring et valg. Til en viss grad kan en velge å tro at en er brikke eller aktør i sitt eget liv. Vi kan endre oss gjennom bevissthet om at våre oppfattelser kun er *en* mulig oppfatning av oss selv.

Carl Rogers (1961) representerer et annet syn på indrestyre og ytrestyre. Rogers (i Kvalsund 2003) skiller mellom to ulike selv. Han kaller disse *det ideelle selvet* og *det reelle selvet*. Det ideelle selvet er slik man ønsker å være innen et område, mens det reelle selve, er slik man faktisk er på dette området. Et ideelt selv hos mine forskningsdeltakere vil for eksempel være å mestre perfekt å snakke i forsamlinger, mens det reelle selvet er at man har taleangst. For Rogers var et av målene for vekst å skape samsvar, kongruens mellom disse selvene. Ved sprik mellom disse to kan det oppstå en følelse av at det finnes måter en bør, skal eller må være på, men som en ikke er. Dette kan føre til at en mister tro på egne

beslutninger og vurderinger. En person med stor inkongruens vil oppleve betydelig grad av det Rogers kaller *external locus of control*; et ytre evalueringspunkt. En har introjektert, altså tatt inn i seg andres verdier og følelser og "svelget dem hele", og er ikke lenger i stand til å se hva som er ens egne følelser og erfaringer. Kontrollen over egne vurderinger er overlatt til ytre bedømmelse. En person med *internal locus of control*; et indre evalueringspunkt, vil derimot selv være senteret for egen beslutningstaking. Det er ens egne erfaringer som styrer hvordan en føler, ikke hvordan en tror en burde følt eller tenkt. En er dermed ikke styrt av andre.

I følge Kvalsund (2003) så Rogers at selvet forsøkte å opprettholde en overenstemmelse mellom selvoppfatningen og erfaringen. Opplevelsen av erfaringen må være kongruent med selvoppfattelsen. En velger bare ut de erfaringene som ikke truer ens selvkonsept. En av selvets oppgaver er å forsøke å opprettholde, styrke og bekrefte den bestående selvstrukturen. Selvet er selvaktualiserende; det tenderer til å bare aktualisere det potensialet som bekrefter en selv. Man ønsker altså ikke å symbolisere alt i en situasjon hvis det blir truende for den allerede eksisterende, bevisste, symbolske representasjonen av en selv. Bare de erfaringene som ikke truer selvkonseptet blir valgt og integrert. Funksjonen til selvet vil alltid være å opprettholde den eksisterende selvstrukturen, selv om den er destruktiv. Noen erfaringer kan integreres som de er, noen må fortrenkes, mens andre igjen skyves ut av bevisstheten fullstendig, slik at de ikke blir en trussel mot den allerede eksisterende selvstrukturen. Kun det som ikke er truende for ens selvoppfattning vil bli integrert i selvbildet (Kvalsund 2003).

3.2 Forventninger til mestring

Self-efficacy, er i følge Bandura (1981, 1986 i Skaalvik & Skaalvik, 1998) ens forventninger til å klare å utføre en bestemt handling. Autentiske mestringserfaringer og ens egne tolkninger av disse er de viktigste kildene til forventninger om mestring. Forventningene til å klare å utføre en oppgave har betydning for hvordan en tenker og handler og for motivasjonen i situasjonen. Stor mestringsforventning vil gi mot til å gå på krevende oppgaver, og utholdenhet når det oppstår problemer underveis. Ved liten

mestringsforventning vil en lettere gi opp og innsatsen senkes. Ved lav mestringsforventning vil en tendere mot å unngå oppgaver en ikke tror en kan innfri. Liten tro på egen kompetanse kan også føre til at en overfører problemene internalt. Dette kan være truende for selvet og forsterke tendensen til å gi opp. Skaalvik og Skaalvik (1998) påpeker at forventning om mestring er forutsetning for å kunne velge gode læringsstrategier.

Hvordan en erfarer og tolker egen mestring leder over til Dwecks (2007) syn på mental vekst. Dweck (2007: 12-13) skiller mellom to ulike innstillinger og tankemønster; *Den mentale innstillingen om vekst og den konstante mentale innstillingen*. Innen den konstante innstillingen, ser en på evnene sine som uforanderlige og konstante. Innen innstillingen om vekst, ser en på evner og intelligens som foranderlige og mulige å utvikle gjennom læring. Med en slik tenkemåte, vil en være utholdende selv når det oppstår hindringer, fordi en ser på nederlag som en naturlig del av prosessen. Derimot vil en som har et konstant tankesett stadig måtte bevise sine evner og prestere godt. Når evner er konstante, vil svake prestasjoner forklares gjennom dårlige evner. Med dette tankesettet er en fiasko forvandlet fra en handling; å feile, til en identitet; jeg er en feil. Slik vil en person med et konstant tankesett utvikle strategier hvor en ikke utsetter seg for risiko for å feile, eller at andre skal se ens feil. Dweck (2007: 74) peker på at personer med et konstant tankesett glemmer at læring er komponenter en må trene på. Selv om noen presterer godt med en gang, betyr det ikke at ikke andre kan klare det samme og kanskje gjøre det enda bedre med øvelse.

3.3 Sosiale kilder til selvoppfatning

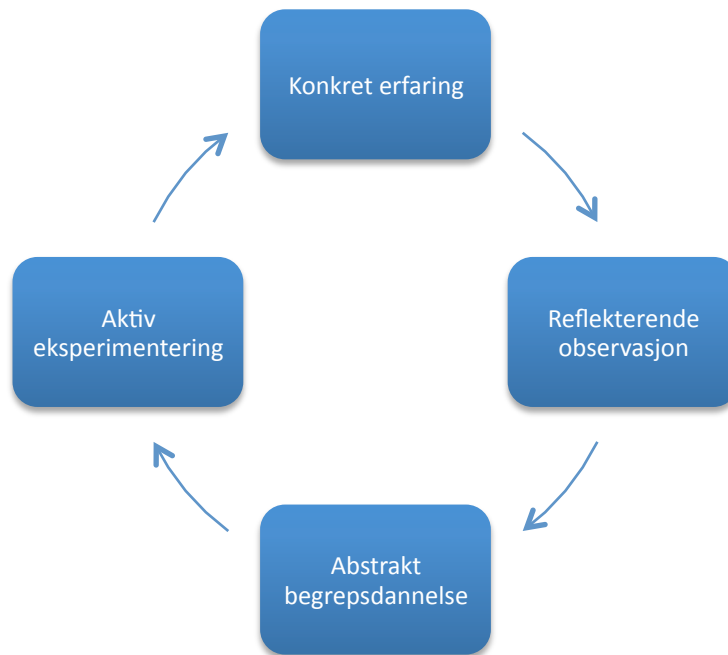
Festinger (1954 i Skaalvik & Skaalvik, 1998), hevder at mennesket er motivert til å sammenligne seg med andre. Han utviklet *sosial sammenligningsteori* som omhandler hvordan en person direkte sammenligner seg med andre. I en situasjon hvor det ikke eksisterer objektive mål, vil vurderingen skje ved sammenligning. I følge Festinger vil en foretrekke å sammenligne seg med en referansegruppe eller normgruppe som er mest mulig lik seg selv. Hvorvidt sammenligningen skal få betydning for ens selv vurdering avhenger om dette skjer på et område som har betydning for en, samt hvordan sammenligningen

skjer i forhold til referansegruppa. Hvis en er i en gruppe der alle er flinkere enn en selv, vil en få lavere selvvurdering enn hvis en går i en gruppe der man er den flinkeste, selv om en er like flink. Dette kalte Marsh (1987) betegnende *stor fisk i en liten dam-effekten*. Hvis en opplever å få ros for noe en selv ser er dårligere enn andres i sammenligningen, kan sammenligningen vinne, og ros oppleves som kunstig eller at det er lave forventninger til en.

3.4 Erfaringslæring: Et helhetlig syn på læring

Erfaringslæring er læring i og av praksis. Erfaringslæring tar utgangspunkt i at mennesket lærer best gjennom å observere og reflektere over hva som skjer med dem, og således finne mening i erfaringen de selv har gjort (Phillips & Soltis 1998). Erfaringslæring henter i følge Phillips og Soltis (1998) inspirasjon fra blant annet Dewey, Piaget og Lewin. Argyris (1957 i Moxnes, 1992) peker på at erfaring i seg selv ikke er noen garanti for læring. Argyris skiller her mellom den blotte erfaringen og erfaringslæringen. Han trekker fram at det er mulig å være ansatt i en bedrift i 30 år, men bare ha 5 års erfaring. Det er altså slik at den samme erfaringen kan gi ulike mennesker ulik læring.

Kolb (1984) definerer erfaringslæring som en prosess hvor kunnskap skapes gjennom transformasjon av konkret erfaring. Moxnes (1992) støtter denne definisjonen og sier at erfaringslæring følger det samme prinsipp som når man lærer av livet; en begynner med en handling som en registrerer konsekvensene av. Slik hevder han at erfaringslæringen begynner der alminnelig læring slutter; med en selvstendig handling. Kolb (1984) beskriver denne prosessen i fire trinn; *konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt begrepsdanning og aktiv eksperimentering* (Begrepene er oversatt fra Ekspertene i team, 2010).



Figur 1- David A Kolbs erfaringsyklus, 1984

Slik Kolb ser syklusen, er det en forutsetning at den lærende må være åpen for ny erfaring og engasjere seg i denne (1.trinn). Fra ulike perspektiver reflekterer en over, og observerer erfaringen en har gjort (2.trinn). Gjennom denne refleksjonen skapes begreper som integrerer observasjonene til å bli logisk fornuftige teorier (3. trinn). Teoriene brukes så i praksis for å ta avgjørelser og til å løse problemer (4. trinn). Dette vil igjen gi nye erfaringer. Moxnes (1992) sitt syn ser ut til å utdype Kolbs (1984) syklus. Slik han ser det, må den lærende først forstå det spesielle i situasjonen, så det generelle prinsippet som denne og lignende situasjoner faller inn under. Når dette er oppnådd, gjelder det å anvende erfaringslæringen i nye situasjoner der prinsippet gjelder. Den som har lært, vil denne gangen forstå konsekvensene av sin handling.

I følge Moxnes (1992) vil det svakeste leddet i prosessen være når personene skal generalisere fra et enkelt prinsipp til et generelt. Noen gjentar handlingen gang etter gang, andre forstår prinsippet umiddelbart. Det er derfor viktig at de lærende får anledning til å diskutere sine erfaringer. Dette kan sidestilles med Kolbs (1984) andre trinn. Slik bygger en opp en handlingsteori som stadig blir revidert etter som ny erfaring skaper ny læring og ny kunnskap (Kvalsund,

2005). Kolb (1984) ser ideer og begreper som foranderlige, de forandres og gjenforandres gjennom erfaring. I en læringsprosess vil det derfor være like vesentlig å gjenlære gamle oppfatninger som å lære nye.

Innen erfaringslæring, er selve læringsprosessen sentral; altså hvordan man lærer. Kolb refererer til Bruner (1966) som pekte på at læring er en prosess, ikke et produkt. Erfaringslæring er en holistisk prosess som integrerer hele organismen, både tanker, følelser, atferd og oppfatninger. Moxnes (1992) peker på at en særlig lærer av de erfaringer en reagerer følelsesmessig på. For å understreke dette helhetsaspektet i erfaringslæringen, vil jeg trekke inn erfaringsbegrepet til Dewey slik Høhr (2009) ser det. Erfaringens enhet er i følge Høhr en sentral ide i Deweys erfaringsbegrep. Deweys erfaringsbegrep omfatter alle aspekter ved et menneskes forhold til verden og trekker fram *kognisjon*, *emosjon* og *aksjon* som de tre mest grunnleggende aspektene. Dewey trekker altså fram kognisjon og emosjon som to likeverdige aspekter i erfaringslæringsprosessen. Kristoffersen (2010) ser også på Deweys oppfattelse av erfaringslæring. Han peker på at *Learning by doing* er en reduksjonistisk tilnærming til Dewey. Dewey (1958) så at en helhetlig erfaring skjer gjennom *doing (å gjøre) and undergoing (å gjennomgå)*. Det som gjør noe til en erfaring er forholdet mellom å gjøre og å gjennomgå. Læring skjer gjennom måten en handling *tas inn* av den som handler. Å gjøre og gjennomgå overlapper hverandre og det er ikke alltid lett å se når de går over i hverandre. Mens handlingen kan være lik, vil det en gjennomgår være ulikt. Verdien av hvor mye en trekker ut av en hendelse eller handling vil avhenge av i hvor stor grad en er i stand til å sanse relasjonen mellom disse to (Dewey, 1958). Dette åpner slik jeg ser det, for en videre forståelse av erfaringsbegrepet gjennom å tydeliggjøre likeverdigheten mellom de ulike aspektene.

Zanonc (1980, i Kolb, Rubin & McIntyre, 1986) peker på at tenkning og føling er to separate prosesser som foregår i henholdsvis venstre og høyre hjernehalvdel. Venstre hjernehalvdel er senter for verbal kommunikasjon, mens høyre hjernehalvdel er senter for kommunikasjon som er nonverbal, blant annet følelser, bevegelser og ansiktsuttrykk. De følelsesmessige responsene er de

primære. Affektive reaksjoner skjer før de kognitive. I følge Kolb, Rubin og McIntyre (1986) vil et tradisjonelt læringssyn, som hovedsaklig består av verbal påvirkning og uttrykk, dermed oppfattes i den venstre hjernehalvdelen. Erfaringslæring utnytter derimot kapasiteten til begge hjernehalvdeler. På denne måten kan den lærende få en mer helhetlig forståelse av det den lærer. Gjennom praktiske øvelser oppstår verbal kognitiv forståelse og en opplevelsesmessig erfaring. Læringen blir både teoretisk og praktisk anvendbar for den lærende.

3.5 Å lære er å oppdage

Grendstad (1986) står som en representant for den konfluente pedagogikken, en retning som integrerer de følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspektene ved læring. Sentralt i hans læringssyn er at læring skjer gjennom *oppdagelser*. Å gjøre en oppdagelse innebærer for Grendstad å legge merke til eller blir klar over noe som har vært der hele tiden, men som en ikke har lagt merke til tidligere. Dette gjør oppdagelser til en subjektiv læringsprosess. Man kan bare gjøre oppdagelser for seg selv. Andre kan peke på, vise eller gjøre en oppmerksom på ting, men man kan bare *oppdage* noe for seg selv. Den som skal lære noe må selv arbeide aktivt med stoffet for å virkelig få tak i hva det dreier seg om. Å lære gjennom oppdagelser handler om å få et personlig forhold til lærestoffet og finne mening i stoffet, for seg selv. En slik personlig kunnskap oppstår gjennom innlevelse og engasjement i læringsprosessen. Først når en har oppdaget sitt forhold til, og sin forståelse av kunnskapen, blir den "ens" egen (Grendstad 1986).

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg datamateriale og sentrale funn i studien. Før jeg gjør dette, vil jeg i dette avsnittet gjøre rede for noen vesentlige aspekt ved taleangst, gjennom deltakernes beskrivelser av denne.

4.1 Beskrivelse av taleangst

Under den første kurskvelden, ble deltakerne bedt om å beskrive utfordringene og angsten de hadde ved å ta ordet. Et sammendrag av disse beskrivelsene gir et godt bilde av hva taleangst kan være:

Når jeg skal ta ordet får jeg høy puls, jeg blir varm, rød, skjelver og blir susete i hodet. Stemmen min endres, jeg skjelver, og liker ikke at all oppmerksomheten som er rettet mot meg. Jeg liker ikke å vente på tur. Når det blir min tur snakker jeg for fort. Det er en følelse av å bli vurdert, jeg er usikker på andres reaksjoner og usikker på meg selv. Jeg vet at det skjer i hodet mitt, men det psyker meg ned. Jeg blir redd for å miste kontrollen, redd for at andre skal se at jeg blir nervøs. Jeg er redd for å glemme, redd for å komme utav . Jeg mister fokus og klarer ikke å holde interessen hos tilhørerne. Jeg bruker mye energi på å grue meg i forkant.

Beskrivelsene fra gruppa samsvarer godt med de beskrivelsene Elise og Ingeborg ga av taleangst. Jeg vil nedenfor utdype enkelte av aspekter ved tilstanden, gjennom sitater hentet fra de første samtalene med forskningsdeltakernes.

Både Ingeborg og Elsie beskrev at de ikke klarte å tenke klart når de skulle ta ordet. Denne opplevelsen var sterkest for Elise. Hun opplevde desperasjon og var redd for å glemme hva hun skulle si. Hun hadde ingen mulighet til å ta blikket opp fra manus, men ble stående å lese. Etterpå forstod hun ikke hvorfor hun ikke hadde sagt og gjort som hun på forhånd hadde planlagt. Hun så seg selv utenifra og skjønnte ikke hvorfor hun ikke hadde klart det.

(Elise 1) Hvis jeg står sånn og de spør meg om noe anna enn det som står på lappen, så klarer jeg nok ikke svare på det. Det er nesten helt sånn - Hvor bor du? Du blir helt sånn lukka, klarer ikke tenke. Jeg kan ikke gi et referat etterpå av hva jeg har sagt nei, har brukt masse tid på det og har laget det men, nei. Det er ikke jeg som, det blir på en måte bare sånn helt sånn stengt, bare blir helt lukka inni.

Begge deltakerne fortalte at de tok ordet i mindre grupper. For Elise hadde også

måten tilhørerne satt på betydning for taleangsten. Når alle satt rundt et bord var angsten overkommelig. Men å snakke foran et amfi, enveissnakking som hun kalte det, skremte henne, fordi hun ble veldig synlig, Hun beskrev følelsen med at tilhørernes blikk *brant* på henne.

(Elise 1) Men å stå foran dem å snakke, det blir litt annerledes. Hvis du skjønner. Hvis du skal snakke om et eller annet på tavla, eller på powerpoint. Det blir annerledes. Det blir sånn enveissnakking. Hvertfall i et sånt auditorium, det er skikkelig skummelt. Så sitter alle oppover sånn og så står du og kikker opp ja.

Ingeborg understreket at å være i fokus, var en del av kjernen i angsten.

(Ingeborg 1) Det at du snakker høyt, at andre hører stemmen din, det er vel det liksom, at det er bare du som får oppmerksomhet, at det er bare du som står i sentrum, det synes jeg er veldig ubehagelig.

Begge fortalte at de fikk taleangst i ungdomstiden. Ingeborg beskrev overgangen fra barne- til ungdomskolen med et skifte fra å være aktiv i timene og glad i å ta ordet, til å bli passiv og stille. Ingen av deltakerne husket noen konkret hendelse som kunne ha utløst taleangsten, men begge trodde årsaken kunne ligge i en hendelse i denne perioden.

4.2 Hovedkategori 1: *Selvoppfatning*

I denne hovedkategorien har jeg samlet utsagn jeg har sett som betydningsfulle, for å vise hvordan sider ved deltakernes selvoppfatning virker inn på deres opplevelse av å ha taleangst. I denne kategorien viser jeg hovedsaklig sammenfallende funn hos deltakerne, og beskrivelser som trekker i samme retning hos begge. Beskrivelsene er først og fremst hentet fra de første intervjuene. Hovedkategorien *Selvoppfatning* er delt inn i to tema. *Taleangsten er ikke meg* og *Jeg sammenligner meg med andre*. I *Taleangsten er ikke meg*, har jeg samlet beskrivelser av individuelle aspekter i deltakernes opplevelse av å ha taleangst. I *Jeg sammenligner meg med andre* ser jeg på de relasjonelle sidene; hvordan andre påvirker taleangsten, hvordan de ser seg selv gjennom andre og hvordan sammenligning gir grunnlag for endring.

4.2.1 Underkategori 1: *Taleangsten er ikke meg*

I denne kategorien har jeg samlet beskrivelser av deltakernes opplevelse av å ha taleangst. Beskrivelsene viser at de var opptatt av å være flinke og bli oppfattet som perfekte. De forsøkte å skjule taleangsten gjennom å unngå talesituasjoner

og opplevde at de endret seg i situasjoner der de måtte snakke foran andre. Taleangsten hindret dem fra å nå mål, og de hadde derfor sterke ønsker om endring.

(Elise 1) Men jeg vil jo ikke være den som sitter der og ikke sier noen ting. Nei, jeg vil ikke være det. Da hadde jeg jo ikke trengt å gjøre noe med det, men jeg vil ikke være det. Jeg er jo ikke en sånn stille person. Jeg er jo ikke en beskjeden type ellers. Jeg vil jo ikke være det akkurat foran tjuestykker heller egentlig.

(Ingeborg 2) Jeg har jo fått høre det fra andre at jeg virker jo ikke sjenert eller beskjeden. Jeg føler meg jo ikke som det heller, men det er jo bare det at når det er mange tilstede, så blir det annerledes.

Et karakteristisk trekk ved utsagnene er altså at deltakerne ikke så på taleangsten som representativ for slik de ellers var. Når de ble bedt om å beskrive seg selv brukte de positive uttrykk som *utadvendt, livlig, pågangsmot, jobber mye og ordentlig*. De så på seg selv som ordentlige og sterke jenter som fikk til det de prøvde på. Taleangsten var ei side de ikke kjente igjen hos seg selv, slik Elise peker på i sitatet nedenfor.

(Elise 2) Jeg er ganske positiv. Unntatt til dette her, unntatt når jeg skal snakke, ganske positiv, ganske aktiv, ganske mye pågangsmot. Bruker egentlig aldri å gi opp da bortsett fra dette her da, har jeg nesten gitt opp, ikke helt. Ellers er jeg ganske ordentlig skulle jeg til å si. Jeg gjør det jeg skal og møter opp i rett tid. Ja. Jobber.. mye, holder på med ting.

De fortalte at de gjennom oppveksten har prøvd å være flinkest og gjøre det de drev med bra. Elise beskrev dette som en indre stemme som krevde at hun skulle være perfekt. Dette kravet bidro til at hun aldri ble fornøyd med egne prestasjoner. Elise opplevde ikke at den indre stemmen har endret seg i særlig grad gjennom kurset.

(Elise 1) At hun (den indre stemmen, min presisering) ikke synes at bare bra er bra, men at alt skal være så perfekt hele tida. Ja, og hvis du ikke gjør det bedre enn de andre, så er det ikke bra nok. Hun blir aldri fornøyd. Hun må være bedre enn de andre hele tida. Det er jo fryktelig vanskelig å få til. Hvis man aldri blir fornøyd før man blir bedre enn alle andre, så blir det jo litt sånn stress og jag, og så blir man kanskje aldri helt fornøyd da.

Begge deltakerne satte perfeksjonismen i sammenheng med taleangsten. De fikk ikke til å ta ordet slik de ville, og behersket ikke talesituasjoner like godt som de ønsket. De opplevde at ønsket om å prestere godt stoppet dem i situasjoner der de kunne tatt ordet.

(Elise 1) ...men jeg kan ikke bare gå inn og si sånn - og så blir alt så bra. Jeg veit egentlig ikke hvorfor det er blitt sånn, men det kan kanskje ha noe med at alt skal være så bra hele tida. At jeg vil jo gjerne gjøre det kjempebra.

(Ingeborg 1) At jeg føler jeg har veldig høye forventninger til meg sjøl, kanskje. Så, det er på en måte, det å bli eksponert også da, for så mange samtidig. ..Vil liksom være en av de bedre og er redd for at jeg ikke skal strekke til, kan du si.

Før kurset forsøkte begge informantene å skjule for omgivelsene at de hadde taleangst. Som det neste sitatet viser, ønsket de å vise sine beste sider og ville ikke at noen skulle få dårlig inntrykk av dem.

(Ingeborg 1) Ja, det er nettopp det, at da kan det jo skje at du viser deg fra en side som ikke er så bra at andre ser, at du, er litt nervøs, det kan jo være det også, at du ikke vil at andre i gruppen skal se at du er det. ...hvis det er noen lærere der, også da så vil jeg jo vise meg fra min beste side da. Jeg vil jo ikke at noen skal få noe sånn dårlig syn på at jeg ikke kan det jeg driver med da, og sånne ting.

Deltakernes beskrivelser viser altså at de var kritiske til det de selv gjorde og sa. De var opptatt av hvordan de ble tolket og var redde for at det de sa skulle oppfattes som dumt.

(Ingeborg 1) Nei, jeg har hørt det før faktisk, fra broren min, at jeg er for kritisk, bare reise meg opp å være trygg og snakke og ikke tenke så mye på sånne ting, være litt mer ukritisk. Det er liksom litt vanskelig. Man vil jo liksom være perfekt....Ja, jeg er nok ganske kritisk til meg selv, ja. Det jeg sier, når jeg snakker med andre, så kan jeg tenke på det at "å, det var dumt," eller det jeg sa, hvordan tolka den personen det, eller ja, litt sånn negativ da.

4.2.2 Drøfting av underkategori 1 med teori

Slik jeg tolker dataene, ser det ut til at forskningsdeltakerne heller unngår talesituasjoner enn å risikere å ikke beherske det mens andre ser på. Det kan se ut til at deres høye prestasjonsnivå på andre områder, hemmer deres taleprestasjoner og talelyst. Dette kan forklares gjennom Dwecks (2007) *konstante tankesett*. For en som har et konstant tankesett vil svake prestasjoner forklares med svake evner. Hvis det å feile betyr at en har svake evner, vil mye stå på spill og lista for å forsøke vil ligge høyt. Unngåelse kan derfor være en naturlig konsekvens. Hvis denne teorien passer på deltakerne, kan deres forsøk på å skjule taleangsten for å framstå som perfekte, være tegn på et slikt tankesett innen området. En slik holdning gir liten grobunn for læring og eksperimentering, og kan slik som i mitt materiale føre til angst og stress. Innen erfaringslæring er eksperimentering og en utforskende tilnærming sentralt for å lære noe nytt (Kolb 1984). Hvis det konstante tankesettet stemmer for

deltakerne, vil dette påvirke deres tro på endring og deres muligheter for å lære noe nytt. Et grunnleggende premiss for endring vil i deres tilfeller være en dreining mot et mer *vekstorienterte tankesett*. Jeg vil se på dette i kategorien *Senkete skuldre* i hovedkategori 2.

Skårderud (2001) er opptatt av den moderne skammen, der det skamfulle er manglende selvrealisering. Skam oppstår når en ikke klarer å oppfylle idealet om å være enestående, og ikke strekker til ovenfor idealbildet en har av seg selv. Det oppstår det et gap mellom hvordan en vil bli sett og hvordan en føler at en blir sett. Dermed vil det være vanskelig å definere hva som er realistiske idealer. Skårderud ser på flinkheten som en av skammens figurer, da denne typen skam ofte rammer de flinke; de som utmerker seg gjennom sin arbeidskapasitet, sin ansvarsfølelse, sin evne til innlevelse og omsorg for andre. Å prestere godt vil for disse kunne oppleves som en ytelsestvang. Det å ikke yte godt er ikke et alternativ. Selv om de opplever ros eller framgang, vil de ha vansker med å tro at de er verdt å elske. Ytre mestring oppleves som et falskspill. Ros og oppmerksomhet for det de ser på som falsk vil derfor ikke gi næring for bedre selvfølelse.

I følge Øiestad (2009) er skammen motpolen til den gode selvfølelsen. Hun trekker fram hvordan god selvfølelse er å kjenne at en har en verdig plass på jorden, mens skamfølelse er å ønske å synke ned i den samme jorda (Øiestad 2009: 31). God selvfølelse gir mulighet til å lære av feil uten å føle seg feil. Slik kan skamfølelse sees som et hinder i deltakernes endringsprosess. Å ta ordet i en forsamling er en handling som kun kan trenes i et sosialt rom. Hvis en må skjule sidene som ikke passer inn i bildet en vil vise verden, vil det være vanskelig å få øvelse, og ingen endring skjer.

Forskningsdeltakernes behov for å være perfekte, særlig Elises, var et av de første trekkene som stod fram for meg etter samtalene våre. Bak beskrivelsene av å være flink, så det for meg ut som det lå et behov for å skjule sider som ikke var flinke. Taleangsten oppfattet jeg som en slik side. Mellom samtalene jeg hadde med deltakerne, observerte jeg som nevnt på kurset. Et viktig element på

disse kursene er tilbakemeldinger på framlegg fra de andre kursdeltakerne. Her gikk tilbakemeldinger av typen *Jeg ser ikke at du er nervøs* eller *det ser ut som om du har full kontroll*, igjen. Under oppsummeringen av kurset så dette ut til å bli en slags konklusjon for mange: *Jeg ser ikke at de andre er nervøse selv om de sier de er det. De ser ikke at jeg er nervøs selv om jeg vet jeg er det.* For deltakerne som var redde for at andre skulle se at de var nervøse, ble dette en bekreftelse på at de kunne snakke uten å risikere å tape ansikt. Slik sett ga disse bemerkningene deltakerne trygghet til å våge å ta ordet i forsamlinger. Slik fikk de trening og forhåpentligvis positive mestringserfaringer å bygge videre på. Sett gjennom Skårderuds perspektiv på *de flinkes skam* (Skårderud 2001), er en slik konklusjon etter endt kurs allikevel ikke heldig. Kommentarene vil framstå som *Ingen ser at jeg er nervøs, ingen avslører at jeg er ikke egentlig er perfekt.* Deres oppfatning av seg selv som en som *må være flink*, vil ikke være endret. Selvtilliten på å ta ordet vil kanskje øke, men ikke selvfølelsen og gjennom den følelsen av å ha verdi som seg selv uten å yte eller prestere godt.

I det følgende vil jeg se litt nærmere på skillet mellom begrepene selvtillit og selvfølelse, da det ofte settes et skille mellom disse begrepene. (Juul, 1996, Törnblom, 2010). Øiestad (2009) hevder at en slik deling er kunstig da disse to påvirker hverandre og er to sider av samme sak. Det er viktig å kjenne at en har verdi, men å bidra med noe av verdi, gir verdi tilbake. Slik jeg tolker dataene her, ser jeg både nytten av å skille mellom de to begrepene, og det nære forholdet mellom disse to. Det er vanskelig å skille ut om deltakernes høye idealer og selvtillitt på andre fagområder har oppstått til tross for, eller på grunn av det som ser ut som lav selvfølelse. Når en ikke kjenner sin egen verdi, vil det være vanskelig å bidra med noe av verdi, samtidig som det å bidra med noe av verdi kan kompensere for å ikke kjenne seg verdifull i seg selv. Hvis deltakerne etter endt kurs har økt selvtillit, men ikke sterkere selvfølelse, vil det ikke ha skjedd en endring i de bakenforliggende årsakene til at de ikke klarer å ta ordet. Kursopplegget vil i så måte først og fremst kunne sees på som symptombehandling av fenomenet taleangst. Det vil med andre ord ikke skape endring i de delene av deres selvoppfatning som holder dem tilbake i talesituasjoner. Hva slags endring har skjedd da? Med dette som utgangspunkt

vil, slik jeg ser det, fokus på å styrke selvfølelsen være essensielt i slike lærings- og endringsprosesser. En av målsetningene for Ta ordet-kurset er å bli kvitt holdningene om at man enten er mislykket eller perfekt. I sin introduksjon til kurset poengterte kursholderen at en må tørre å være *superdårlig* på veien mot å bli *supergod*. Aksept av at en er der en er vil være essensielt slik at en ikke fortsetter å unngå talesituasjoner. Å utfordre polariteten/dikotomien ”perfekt eller defekt” vil være sentralt. Hvordan dette forholdet ble utfordret utover i kurset, kommer jeg tilbake til i kategorien *Senkede skuldre* i hovedkategori 2.

Kanskje kan dette perspektivet være med å forklare hvorfor Ingeborg opplever større mestring enn Elise etter endt kurs. For Ingeborg ser det ut til at det er skjedd en endring i de bakenforliggende årsakene til taleangsten. Hun tar i etterkant i større grad risikoen ved å feile, og oppdager at det ikke er så farlig. Hun har opplevd å ta ordet og mestre det. Jeg går nærmere inn på dette i kategorien *Vendepunkt* i hovedkategori 2.

Også Dweck (2007) er opptatt av hva som oppstår når vår egenverdi ligger i prestasjonene våre. Hun viser til at mennesker som opererer med et konstant tankesett synes de er vellykket først når de er dyktigere enn alle andre. Men hvis de kun er flotte personer når de lykkes, hva er de da når de ikke lykkes? Sett sammen med Skårderuds (2001) perspektiver på skam og forholdet mellom selvtillit og selvfølelse, kan disse se ut til å være drivkrefter bak det konstante tankesettet og ønsket om å prestere bedre enn andre.

4.2.3 Underkategori 2: Jeg sammenligner meg med andre.

Som nevnt vil jeg i denne kategorien gå inn på de relasjonelle aspektene ved hva det vil si å ha taleangst. I denne kategorien har jeg samlet utsagn der deltakerne sammenligner seg med andre. Beskrivelsene viser hvordan sammenligningene virker inn på taleangsten, og på muligheter for endringer gjennom kurset. Disse endringsmulighetene kommer jeg også inn på i kategorien *Senkede skuldre* i hovedkategori 2. Slik jeg nevner innledningsvis, ser jeg i denne første hovedkategorien først og fremst på beskrivelser som dekkes av begge deltakerne. Til sist i denne underkategorien ser jeg allikevel på en hendelse, videovisningen, og gjør rede for på hvordan den oppleves for den ene deltakeren, Elise. Hvordan Ingeborg opplever denne hendelsen kommer jeg tilbake til i

kategorien *Vendepunkt* i hovedkategori 2.

Før kurset opplevde begge deltakerne at de andre deltakerne var flinkere enn dem til å snakke i forsamlinger, og at de var alene om å være nervøse. I løpet av kurset oppdaget de at mange til og med var mer nervøse enn dem selv. De beskrev at det var en lettelse å oppdage at de ikke var alene om å være redde for å snakke i forsamlinger. Dette bidro til at de følte seg mer normale. De kom særlig inn på hvordan gruppa på kurset virket som sammenligningsgrunnlag.

(Elise 2) ...men så har jeg jo funnet ut at jeg trodde alle andre var så mye bedre da, men jeg har jo funnet ut, at det er de jo ikke... Så hvis man begynner å se på det, så er man jo litt lik som de andre, istedenfor at man tror det bare er en selv som er nervøs, for det er jo absolutt ikke sant, hvis en begynner å kikke litt godt, så er det jo ikke det.

(Ingeborg 2) ...for de fleste blir nok litt smånervøse før de skal snakke foran andre, men at den er så liten at de ser på lysten som mye større til å gjøre det. Hvorfor skal man egentlig være redd for andre mennesker som sitter og hører på hva du sier? Det er jo altså, vi er jo ganske like på mange måter og frykter det samme alle sammen.

På kurset møtte Elise og Ingeborg altså andre studenter som var i samme situasjon som dem selv. Dette skapte en trygghetsfølelse. At det i gruppa var deltakere som hadde større problemer enn dem selv, gjorde det lettere for dem å ta ordet.

(Ingeborg 1) Det tror jeg og går litt på at alle er der fordi de sliter, og jeg ser at det er flere som sliter mer enn meg kanskje, så det ser vertfall sånn ut og at det gjør til at det blir bedre å stå der.

(Elise 1) Litt ille å si det, men det gjør ofte det, enn at du føler at alle har stålkontroll, så kommer du og begynner å stote, men hvis andre som har slitt før deg, så er det faktisk bedre.

Som avslutning på kurset fikk deltakerne tilbud om å møte sammen en annen deltaker for å se et filmopptak av et framlegg de holdt på kurset, og få tilbakemeldinger på dette. Elise gjennomførte visningen sammen en annen kursdeltaker. De tok for seg hans film først. Hun opplevde hans framlegg som bedre enn hennes eget. Selv om hun fikk gode tilbakemeldinger fra både kursholderen og den andre deltakeren, opplevde hun dem ikke som troverdige.

(Elise 2) Hun ga meg jo veldig bra tilbakemeldinger. Det var jo ikke noe med det egentlig. Hun kunne nok ikke sagt noe annet heller. Hun kunne jo sikkert sagt noe annet, men jeg tror uansett hva hun hadde sagt, så hadde ikke det forandret min tanke. Han ga jo bra tilbakemeldinger han og. Men jeg tror nok uansett hva de sa, så gikk det bare rett igjennom liksom. Så tenkte jeg bare jaja, de må jo bare si noe, men jeg syntes jo fortsatt ikke det var noe bra.

Hun trodde hennes opplevelse ville vært annerledes hvis hennes framlegg var det første, eller hvis den andre holdt et dårligere framlegg enn hennes. Hvis noen andre hadde holdt hennes framlegg ville hun ikke syntes det var så dårlig.

(Elise 2) At det kanskje går litt på at man prøver på å være best hele tida da, at alt skal være så bra. Hvis det er noen som er bedre, er det du har gjort dårlig uansett. Det er på en måte ikke noe, det er bra eller dårlig, ikke noe sånn bra nok, da er det dårlig.

Når Elise så tilbake på framlegget sitt, så hun at det ikke var så dårlig som hun opplevde det i situasjonen. Hun forklarte sin negative opplevelse med at hun sammenlignet sitt framlegg med den andres. Siden hans var bedre, mente hun at hennes var dårlig.

4.2.4 Drøfting av underkategori 2 med teori

Beskrivelsene jeg har samlet i denne kategorien viser at begge deltakerne sammenligner seg med andre, på ulike måter. Jeg vil nå drøfte hvordan sammenligningene har betydning for taleangsten og for endringene de opplever underveis.

Beskrivelsene i denne kategorien, viser at de opplever sammenligning som viktig. Den både holder dem tilbake, og hjelper dem i læringsprosessen. Festinger (1954 i Skaalvik & Skaalvik 1998) hevdet at hvis det ikke eksisterer objektive mål å sammenligne seg med, vil ens vurdering av egen prestasjon skje gjennom å sammenligne seg med andre. Det eksisterer sjelden klare mål eller kriterier for å ta ordet. Festinger forklarer sammenligningens betydning for selvvurderingen gjennom hvordan den skjer i relasjon til referansegruppa. Som jeg ser på i kategorien *Taleangsten er ikke meg*, oppfatter deltakerne seg som sterke, faglig dyktige og ordentlige jenter. Det vil derfor være sannsynlig at deres referansegruppe er faglig sterke studenter. Det vil være naturlig å anta at denne gruppen også er normgivende med hensyn til å ta ordet. Deltakernes beskrivelser av at *alle andre* er flinkere enn dem kan tyde på dette. Deres evne til å ta ordet i forsamlinger er en side der de verken lever opp til idealene i referansegruppa, eller sitt eget idealbilde. En løsning på dette kan ha blitt å la være å ta ordet, slik at ingen skulle se at de ikke var like flinke som referansegruppen. Dette kan ha bidratt til å forsterke taleangsten. De har ikke

fått trening og er kommet inn i en rolle som hun som ikke tar ordet. På kurset møtte de andre som var i samme situasjon som dem selv. Det kan se ut til at de andre deltakerne på kurset ble en ny referansegruppe for dem, og en god støtte i deres endringsprosess. Møtet med de andre i gruppa, endret også deres syn på de som har taleangst. De så at de andre kursdeltakerne også var ambisiøse og normale studenter; de så at *alle* kunne ha taleangst. Om deltakernes referansegruppe også er endret etter kurset er usikkert. At de har fått et mer nyansert bilde av *de andre* gjennom å se at de kan identifisere seg med andre som har taleangst, kan bidra til at det blir lettere for dem å ta ordet senere.

Elises opplevelse av videovisningen kan også forstås i lys av sosial sammenligningsteori. Elise opplevde sitt framlegg som dårlig, til tross for gode tilbakemeldinger fra kursholderen og den andre deltakeren. I følge Festinger (1954 i Skaalvik og Skaalvik 1998) vil selvvurderingen være lavere i ei gruppe der de andre er flinkere, enn hvis en er flinkere enn de andre, selv om prestasjonen er like god. Slik kan ros tape mot sammenligningen. (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Dette kan stemme med slik jeg tolker Elises beskrivelse. Siden hun sammenligner seg med den andre og opplever at hans framlegg er bedre enn hennes, opplevdes tilbakemeldingene som lite troverdige og medførte at hun ikke tok de til seg. Keagen (2001) peker på at tilbakemelding som ikke oppleves som ekte og ærlig, ikke nødvendigvis vil ha den virkningen den er tiltenkt. Dette kan stemme i Elises tilfelle, hendelsen ser ikke ut til å ha hjulpet henne videre i sin endringsprosess. Tvert i mot kan hendelsen ha bidratt til å opprettholde det Rogers (1961) kaller et *ytre evalueringspunkt*, og hennes tendens til å bli styrt av andres oppfatninger. Slik jeg har tolket Elises beskrivelser, tok ikke kursholderen utgangspunkt i hennes oppfatning av framlegget i sine tilbakemeldinger. Som nevnt tidligere, ser det ikke ut til at Elise er vant til å stole på egne opplevelser som kilde til kunnskap om seg selv. At hennes opplevelse ikke ble tatt imot kan ha gitt henne en ny erfaring av at hennes oppfattelse ikke er viktig. Innen erfaringslæring er nettopp ens egne erfaringer utgangspunkt for læring og utvikling. Innen denne retningen kan det se ut til at *et indre evalueringspunkt* er en forutsetning for læring. Da vil en i større grad ha mulighet til å stole på sin erfaring som grunnlag for vurdering av egen innsats. Disse

perspektivene kommer jeg tilbake til i kategorien *Vendepunkt kontra ambivalens* i hovedkategori 2.

4.3 Hovedkategori 2: Endringsprosesser

I denne hovedkategorien vil jeg vise de mest sentrale endringsprosessene som deltakerne har gått gjennom i løpet av kurset slik jeg ser det, og se på hvilke hindringer de har møtt på veien. Jeg har delt kategorien inn i to underkategorier; *Ny lærdom for deltakerne* og *Vendepunkt kontra ambivalens*. Begge disse underkategoriene er inndelt i to delkategorier med egne drøftinger. Underkategorien *Vendepunkt kontra ambivalens* avsluttes med en drøfting av denne underkategorien som helhet.

4.3.1 Underkategori 1: Ny lærdom for deltakerne

I denne kategorien har jeg samlet beskrivelser av deltakernes læring i løpet av kurset. I underkategoriene *Tro på egen endring* og *Senkede skuldre* redegjør jeg for de to mest sentrale endringene for deltakerne. Jeg vil først presentere dataene, deretter drøfte og reflektere over dem i møte med støttende teori.

Slik jeg ser det, er erfaringslæring sentralt for å forstå prosessen deltakerne i mitt materiale gjennomgår. Jeg vil derfor innledningsvis vise hvordan prosessen på kurset kan sees gjennom prinsipper for denne type læring. Jeg vil redegjøre for dette gjennom Kolbs (1984) erfaringsyklus som jeg tidligere har presentert i teorikapittelet (kap 3).

Gjennom framlegg og øvelser fikk deltakerne på kurset mange og ulike erfaringer med å snakke foran andre. Kolb (1984) kalte dette å gjøre en *konkret erfaring*, og så dette som den første fasen i læringssyklusen. Mellom de praktiske øvelsene fulgte samtale og råd for å håndtere nervøsitet og angst, samt tilbakemeldinger fra de andre deltakerne. Hele veien ble det lagt vekt på at deltakerne skulle sette ord på opplevelsene de hadde. Det var altså rom for å dele erfaringer og reflektere over prosessen. Dette kan sees på som den andre fasen i Kolbs modell, *reflekterende observasjon*. Samtalene ble ledet av en kyndig fagperson. Hun ga støtte til deltakerens refleksjon, hjalp til med å bearbeide erfaringene, danne mening, og knyttet erfaringene opp mot eksisterende teori. Dette kan henge sammen med Kolbs tredje fase, *abstrakt begrepsdannelse*. Deretter fulgte nye

øvelser. Slik fikk deltakerne mulighet til å teste nye erfaringer og ferdigheter aktivt. Den aktive eksperimenteringen er Kolbs fjerde fase. Denne kunne føre til ytterligere *konkret erfaring* som igjen kunne danne utgangspunkt for reflekterende observasjon. Slik jeg ser det, ble det lagt til rette for at deltakerne kunne gjennomgå flere slike sykluser for erfaringslæring i løpet av kurset.

4.3.1.1 Delkategori 1: Tro på endring

Det ser ut til at økt tro på endring er grunnleggende i forskningsdeltakernes prosess. I denne kategorien, har jeg samlet beskrivelser der de viser økt motivasjon for, og tro på, at de kan forandre seg. Før kurset så begge på taleangsten som noe som *bare var sånn*. Gjennom kurset erfarte de at endring var mulig.

(Elise 2) Ja, for jeg har ikke tenkt så mye på dette. Før jeg begynte på kurset så har det ikke vært så mye fokus på det egentlig. Det har bare vært sånn. Men jeg vil jo ikke være den som sitter der og ikke sier noen ting.

Fra de første intervjuene til de siste, la begge merke til små endringer i egen atferd og tankemåte. De viste endring fra å overhode ikke ta ordet til å klare å gjøre det selv om de fortsatt syntes det var ubehagelig. Dette skiftet viser at de har fått tro på at de faktisk kan endre seg.

(Ingeborg 2) Nå bare spør jeg på en måte, hvis det er noe jeg lurer på, uten å tenke så mye. Det er jo bare å rekke opp hånda, isteden for å sitte å lure på om man skal rekke opp hånda.

(Elise 2) Jeg tror ikke jeg kommer til å bli helt sånn super. At jeg kommer til å synes det er sånn kjempeokt riktig med en gang, men nå trur jeg i vertfall at det en eller annen gang, at det går bra. Det har jeg ikke trudd før. Jeg har trudd at jeg kan jo ikke snakke for folk, ferdig med det på en måte. Men nå trur jeg at det går.

Framtidsdrømmer var motiverende for begge. Elise som holdt på med etterutdanning ønsket som nevnt nye jobbmuligheter etter studiet. Hun beskrev undervisning som en framtidig jobbmulighet. Etter kurset ble denne muligheten mer reell. Hun sa hun ikke var helt klar, men trodde allikevel det var noe hun kunne blitt vant til, hvis hun hadde prøvd og villet det. Her viser hun tro på at endring er mulig.

(Elise 2) Nå har man jo kanskje ikke så mye valg lenger da, hvis man ikke skal gå tilbake til sin gamle jobb, så må man jo bare lære seg til å snakke litt da. Hvis jeg kommer til at jeg skal begynne å undervise på en høyskole eller et eller annet sånn, så tror jeg sikkert det er ekkelt i starten, det tror

jeg nok det vil være uansett. Jeg tror ikke jeg vil føle meg noe komfortabel i starten, men jeg tror og jeg hadde klart det på en måte. Men jeg tror også jeg hadde klart at det skulle blitt greit. Men det spørs jo bare hvor lang tid det tar da bare.

For Ingeborg var det en drøm å ta verv og blant annet engasjere seg i en studentorganisasjon, men taleangsten hadde satt en stopper for dette så langt. Etter kurset var slike muligheter mer realistiske.

(Ingeborg 2) Nei, kanskje ikke like fjernt for vi hadde jo sånn i dag, da vi hadde et allmøte og så skulle vi velge inn noen sånn inn i et verv da, student.. ja, jeg husker ikke. Da kunne jeg faktisk nesten gått opp liksom og stilt, men jeg gjorde det ikke for jeg følte det ble litt sånn, jeg tørte egentlig ikke helt og så blir det kanskje litt sånn mye jobb, men det nærmer seg jo med sånn små skritt.

Interessant i Ingeborgs utsagn over, var hvordan hun beskrev *nesten gått opp* som positivt. Hun så det som et tegn på at hun nærmet seg med små skritt, heller enn at hun ikke klarte det denne gangen heller. Som utsagnene viser, har de økt tro på øvelse som en viktig faktor for å lære å ta ordet. De så at hvis de skulle bli bedre, måtte de kaste seg utpå, og forsøke selv om det er ekkelt.

4.3.1.2 Drøfting av delkategori 1 med teori

Slik utsagnene over viser, beveger deltakerne seg fra å tro at de er på en bestemt måte til å tro at de kan endre seg. Nettopp tro på at en kan lære er et grunnprinsipp i erfaringslæring. Uten dette ville ikke Kolbs (1984) syklus fungere. Å melde seg på et kurs mot taleangst, skulle tilsi at deltakerne også før kurset hadde tro på endring. Dette kan sees gjennom Rogers (i Kvalsund 2003) syn på selvets *aktualiseringstendens*, altså selvets iboende tendens til å søke mot utvikling. Deltakerne viste misnøye med å ikke ta ordet i forsamlinger, og hadde bevisst eller ubevisst et ønske om å utvikle sitt potensial. Begge hadde også god motivasjon og planer for framtida som innebar å ta ordet i forsamlinger. Beskrivelsene viser allikevel at de var usikre på om dette var mulig. Dette viser hvor vanskelig endringsprosesser kan være. I følge Rogers (Rogers 1961 i Kvalsund 2003) kan dette sees som en spenning mellom nettopp selvets *aktualiseringstendens* og selvets evne til å opprettholde dets bestående struktur. Som jeg har vist i *Taleangsten er ikke meg* så de snarere på taleangsten som en del av sin personlighet. For begge ble troen på endring styrket etter som de opplevde framgang underveis. Dette kan tyde på at selve *troen* på endring er en vesentlig støtte i endringsprosessen. Særlig vises dette i Ingeborgs beskrivelser.

Hun opplevde i størst grad mestring, og viser tydelig tro på ytterligere utvikling. Ingeborgs prosess utdypes senere i kapitlet i kategorien *Vendepunkt i hovedkategori 2*. Nygård (2007) peker på at muligheten til innflytelse på egen situasjon kan være nok til å svekke negativt stress. Slik sett er deltakernes tro på endring en oppdagelse av at de har mulighet til å påvirke sin situasjon i positiv retning og i større grad bli handlende aktører i egne liv. Dette skiftet vil altså være både et grunnleggende premiss for læringsprosessen, og en lærdom i seg selv. En annen måte å undersøke dette skiftet, er gjennom Dwecks (2007) *mentale innstillingen om vekst*. Med utgangspunkt i Dweck ser forskningsdeltakernes endring ut som en bevegelse mot et slikt tankesett. Sentralt i et slikt vekstorientert tankesett er tro på at evner er foranderlige, og på nytten ved egen innsats. Dette synet kan kanskje oppsummeres med ønsket om, og tro på, at en kan *bli* flink, snarere enn å *virke* flink, slik en med et konstant tankesett vil være opptatt av. Dette er i tråd med Kolb (1984) som trekker fram at erfaringslæring er en prosess, ikke et produkt. Bandura (1981, 1986 i Skaalvik & Skaalvik 1998) ser på autentiske mestringserfaringer, samt egne tolkninger av disse, som de viktigste kildene til forventning om ytterligere mestring. Hvis en ser Ingeborgs beskrivelser i lys av Bandura, legger hun merke til den positive effekten av innsatsen hun legger ned, og tolker dette dit hen at hun kan få enda større effekt med enda mer trening. Som Bandura peker på, er altså hennes *tolkning* av erfaringen kilde til økt mestringsforventning. Kun hvis en har tro på endring, har en mulighet til å tolke erfaringene dit hen at de kan brukes som grunnlag for mestring. Et vekstorientert tankesett ser slik ut til å være viktig i en erfaringslæringsprosess.

4.3.1.3 Delkategori 2: Senkede skuldre

Denne underkategorien viser beskrivelser av at deltakerne i løpet at kurset har blitt mindre opptatt av andres bedømmelse. Deltakerne har oppdaget at de ikke er alene om å ha taleangst. De vurderer i større grad at de er bra nok, og er ikke lenger så opptatt av hva andre sier og mener om dem. Tidligere har deltakerne opplevd *alle andre* som flinkere enn dem til å holde presentasjoner. De har oppdaget at dette ikke stemmer. De beskriver disse endringene på ulike måter.

(Elise 2) Så har jeg jo funnet ut at jeg trodde alle andre var så mye bedre da, men så har jeg jo funnet ut at det er de jo ikke.... Er det så mange som gjør det perfekt, jeg begynner å se litt rundt, og det er jo ikke noe sånn, det er sjelden du blir veldig imponert når noen står foran og snakker.

(Ingeborg 2) Jeg merker ikke sånn kjempestor overgang. Men det er liksom at jeg merker jeg er blitt litt friere på en måte. At jeg stoler litt mer på at det jeg sier er greit, liksom. At jeg ikke blir så nervøs, at jeg ikke tar det så tungt, liksom.

Etter kurset ser deltakerne altså at de ikke må være bedre enn alle andre. Dette beskriver de med følelsen av å ha "senkete skuldre". De har oppdaget at de ikke kan være opptatte av de perfekte hvis de skal få trening i å ta ordet.

(Elise 2) Og så er det kanskje å tenke, hvorfor skal man gjøre det så mye bedre enn alle andre, hvorfor kan man ikke - eller sånn, man trenger jo ikke være så, jeg kan bare være bra nok, så er det jo egentlig bra....Ja, jeg tror det handler om å kaste seg litt mer uti det, ta de sjansene som byr seg for å prøve å bli bedre, kanskje.

Ingeborg trekker inn studiet hun går på som en annen faktor til at hun har senket skuldrene. Ingeborg beskriver at hun ikke er så redd for å miste kontrollen lenger. Hun beskriver også at hun har større kontroll.

(Ingeborg 2) Det er veldig sånn kaotisk på en måte (studiet), så du klarer ikke helt ha kontrollen og da kan det hende at da blir jeg litt mer sånn fri på andre måter da, tror jeg. Ja, for det henger litt sammen, for hvis du skal ha full kontroll på en ting, så blir du sånn over hele linja...Jeg tror kanskje jeg føler at jeg har litt mer kontroll. Jeg synes jo egentlig ikke det er greit å ikke ha kontroll (vi ler), men jeg veit ikke helt.

4.3.1.4 Drøfting av delkategori 2 med teori

Deltakerne har altså oppdaget at ikke *alle andre* er bedre enn dem til å ta ordet, og at de selv ikke trengte å være den beste for å heve stemmen og delta. Å gjøre en oppdagelse, vil i følge Grendstad (1986) være å legge merke til noe som har vært der hele tiden, men som en tidligere ikke har lagt merke til. Sett slik, peker Grendstad på at grunnlaget for endring er en endring av oppfattelsen. Hvis denne teorien passer på deltakerne, kan prosessen ha bidratt til å korrigere eksisterende og feilaktige selvoppfatninger, og åpne for at deltakerne ser seg selv på nye måter.

Tidligere i drøfting av hovedkategori 1 har jeg vist hvordan særlig Elise beskriver frykten for å ta ordet som en frykt for å bli vurdert og bedømt av andre. Når hun snakket foran et auditorium kjente hun at tilhørernes blikk *brant* på henne. I følge Rogers (1961) kan dette sees på som at hun er styrt av andres vurderinger og har et ytre evalueringspunkt (*external locus of control*). Slik kan

tilhørerne i auditoriet oppleves som vurderende dommere for hennes innsats. Sett slik vil Elises reaksjon være forståelig. At hun etter kurset i større grad klarer å ta ordet, kan tyde på at denne vurderingen ikke oppleves som like sterk. Det kan tyde på en dreining mot et indre evalueringspunkt hos henne. At deltakerne selv vurderer hva som er bra nok, og vurderer at det er bra nok å være passe god, kan tyde på større grad av indrestyring og kongruens mellom ideelt og reelt selv (Rogers 1961). Der de før kurset var opptatt av å framstå som perfekte, stiller de nå spørsmål ved hvorfor de må være best, og om det virkelig er slik at alle andre er flinke til å ta ordet. Keagen (2009) hevder at utvikling skjer når man legger merke til "brillene" en ser verden igjennom. Det interessante i disse beskrivelsene er nettopp at de setter spørsmålstegn ved sin vante væremåte. Nygård (2007) hevder at vi har mulighet til å endre konstruksjonen av oss selv, gjennom bevissthet om at vår selvoppfatning kun er en av mange mulige oppfatninger. Det ser ut til at deltakerne har oppdaget at deres oppfattelser av virkeligheten ikke nødvendigvis verken stemmer, eller er konstruktive for dem. Disse oppdagelsene har utvidet deres perspektiver, ført til endringer i deres selvoppfatning og gitt dem utvidete handlingsmuligheter. Gjennom "senkete skuldre" våger de å ta ordet, og slik skaffe nye erfaringer av at de kan mestre dette bra nok. Nygård ser på virkeligheten som konstruert i møtet mellom erfaringen og selvoppfatningen. Endringer i selvoppfatningen har gitt deltakerne muligheter til å gjøre nye erfaringer som igjen har påvirket deres oppfattelser av seg selv. Sett på en annen måte, gjennom Rogers (1961), er selvaktualiseringstendensen sterkere enn selvets ønske om å opprettholde den bestående selvforståelsen. Slik kunne endring skje.

4.3.2 Underkategori 2: Vendepunkt kontra ambivalens

Å melde seg på et kurs for å mestre taleangst er ingen garanti for endring, men en mulighet. Kanskje kan man si at det avhenger av hvor mye en klarer å trekke ut av de konkrete erfaringene en gjør på kurset. Kolb (1984) påpeker at graden av refleksjon, begrepsdannelse og eksperimentering er grunnlag for læring. Dewey (1958) viser at det er kvaliteten på erfaringen; hvordan denne *gjennomgås* som avgjør læringsutbyttet. I min studie vil dette kunne sees slik: Selv om Ingeborg og Elise gjør de samme handlingene, vil graden av hvor mye de reflekterer og gjennomgår erfaringen, gjøre læringsprosessen ulik.

Læringsutbyttet vil altså være forskjellig. Ingeborg opplever stor endring i løpet av kurset. Elise opplever endring, men i mindre grad. Det kan virke som om Ingeborg stod i døra, klar til å ta skrittet inn, mens Elise har lenger vei igjen for å oppleve det som lystbetont å snakke i forsamlinger.

I denne kategorien vil jeg se på hvordan forskningsdeltakernes endringsprosesser skiller seg fra hverandre. Kategorien er delt inn i to delkategorier: *Vendepunkt* og *Ambivalens*. *Vendepunkt* skildrer en viktig hendelse i Ingeborgs endringsprosess, mens *Ambivalens* tar for seg særegne trekk ved Elises prosess. Begge temaene presenteres først hver for seg, etterfulgt av teori og drøfting som er relevant for temaet. Til sist følger en drøfting av hele denne underkategorien. I presentasjonene av både *Vendepunkt* og *Ambivalens* er det kun brukt sitater fra intervju samtale nummer to.

4.3.2.1 Delkategori 1: Vendepunkt

Ingeborgs beskrivelser viser at hun har tatt med seg tips og øvelser direkte fra kurset og over i egen hverdag. En måte dette kommer til syne på, er at hun bruker øvelser fra kurset i hverdagen. På kurset lærte de blant annet om prosesser som foregikk i kroppen når man ble nervøs, og hvordan stress artet seg. Ingeborg internaliserte denne kunnskapen, og tok den i bruk i hverdag og dagligtale. Det kan virke som om denne kunnskapen gjorde henne tryggere, fordi hun lærte at nervøsitet gikk i bølger og dempet seg etter hvert.

Jeg brukte det ene trikset, det med å henge opp en sånn lapp hjemme liksom. Med "Slapp av, det går bra!" Og det syntes jeg hjalp faktisk...Når jeg er veldig nervøs og står foran noen, så vil jo ikke det vedvare hele foredraget, for kroppen er laget slik at du blir kjempenervøs og stresset, men det vil jo ikke vedvare hele tiden. Og det syns jeg er en liten sånn trygghet da...For da har jeg blitt på en måte mer bevisst på at jeg blir jo stresset nå, men det går over.

Etter endt kurs fikk deltakerne tilbud om å få vist en film av seg selv med tilbakemeldinger fra en av kursholderne. I kategorien *Jeg sammenligner meg med andre* i hovedkategori 1 viste jeg hvordan denne hendelsen opplevdes for Elise. Ingeborgs opplevelse av videovisningen er svært ulik Elises. Ingeborg beskriver videovisningen slik:

Jeg tror bare spesielt den siste gangen vi møttes, jeg og (Kursholder), da jeg så denne filmen, det var det som gjorde skikkelig gjorde det meste da, av kurset for meg. For når jeg så tilbake på hvordan jeg presenterte. Hvordan jeg stod og at jeg forholdt meg rolig og sånn, selv om jeg husket at jeg var nervøs, så så jeg at jeg taklet det veldig bra og sånn. Så fikk jeg veldig mye positive tilbakemeldinger og det, etter det så mistet jeg hundre kilo på skuldrene.

Hun beskriver dette som en “aha - opplevelse” som hun forklarte med at hun så at hun holdt en god presentasjon og selv la merke til det kursholderen kommenterte. Det var samsvar mellom tilbakemeldingene og hennes egen opplevelse av situasjonen. Hendelsen gjorde henne sikrere på seg selv. Hun så at hun mestret en talesituasjon. Dette har blitt en viktig erfaring i hennes læringsprosess. Etter denne visningen var det annerledes for henne å ta ordet.

Jeg tror det har med at jeg faktisk så det selv. Når du hører folk, og får komplimenter, så tenker du jaja dette sier de bare for at jeg skal føle meg vel... og så fikk jeg bevis på at det var faktisk sant, jeg så det jo liksom selv at det gikk greit da. Jeg ser jo ikke gæren ut når jeg prater. Det fikk meg til å bli tryggere i sånne situasjoner. Det hjalp veldig.

Jeg er ikke usikker på meg selv, jeg har meninger og tør og si ifra, jeg føler liksom ikke jeg har dårlig selvtillit heller på en måte...så jeg føler kanskje at det er litt mer øvelse som skal til...Da vil jeg kanskje gå litt mer til den godfølelsen etter at jeg har snakka.

Ingeborg har altså opplevd at å ta ordet har gitt henne en god følelse. Hun vil forsøke å ta denne følelsen med seg videre i framtidige talesituasjoner. Hendelsen utgjorde stor forskjell i hennes prosess. Hun snakker etter dette om seg selv på nye måter. Selv taleangsten snakker hun om på en lettere måte.

4.3.2.2 Drøfting av delkategori 1 med teori

Ingeborg viser at hun er bevisst på hva som fører til endring, og hva endringene består av. Hun har som nevnt blant annet internalisert begreper som *pulstopp* i sin dagligtale, for å forklare hvordan pulsen økte og senket seg i løpet av et framlegg. Hun så også hva dette gjorde med nervøsitet og ferdigheter.

At Ingeborg la merke til endringer og egne følelser knyttet til erfaringene, kan sees i relasjon til hennes evne til å oppleve *awareness* i situasjonen. I følge Kokkersvold og Mjelve (2003), har *awareness* å gjøre med vår evne til å vite hva vi kjenner, tenker, føler og hvordan vi reagerer. Yontef (1979 i Clarkson 2004). skriver at for å bli *aware* må en ta i bruk full sansemotorisk, følelsesmessig, kognitiv og energetisk støtte. Det ser ut til at Ingeborg hadde høy grad av *awareness* som bidro til at hun la merke til hva opplevelsene på kurset gjorde

med henne. Hun brukte og stolte på opplevelsene som kilde til videre eksperimentering og utprøving. Etter videovisningen refererte hun til *godfølelsen*. Dette henspiller på de positive følelsene hendelsen framkalte hos henne. Hun har forstått at hun kan dra nytte av denne erfaringen, gjennom å trekke fram disse følelsene når hun skal holde framlegg. At hun ser nytten i erfaringen viser både at hun legger merke til og reflekterer over egen læring. Denne bevisstheten kan føre til nye erfaringer og ytterligere utvikling. Dette kan sees sammen med slik Hohn (2009) ser på Deweys (1925) erfaringsbegrep. I følge Hohn (2009) omfatter altså Deweys erfaringsbegrep alle aspekter ved et menneskes forhold til verden, med kognisjon, emosjon og aksjon som de tre mest grunnleggende aspektene. Dette er også sentralt hos Kolb (1984), som ser på erfaringslæring som en helhetlig prosess som integrerer hele organismen. Denne helhetsforståelsen av læring samsvarer godt med Ingeborgs opplevelse etter videovisningen, og kan dermed sees som en helhetlig erfaring. Det ser ut til at hendelsen har gjort noe med hennes grunnleggende opplevelse av seg selv. Nå stoler hun på at hun kan, og ikke minst har lyst til å ta ordet. Dette kan tyde på at hendelsen ble et vendepunkt for henne.

Her er det også interessant å trekke inn Mezirows (2000) syn på transformativ læring. Mezirow definerer transformativ læring som læring som endrer selve tankesettet, slik at en kan forholde seg til mer kompleksitet og usikkerhet. Transformasjon finner sted nettopp når vi får mulighet til å ta et skritt tilbake og tenke over noe som før var skjult eller som vi tok for gitt. Slik jeg tolker Ingeborgs beskrivelser, kan det se ut til at hennes opplevelse av videovisningen hadde en slik karakter. Hun beskriver en overskridelse av gamle mønstre som har hatt innvirkning på hennes selvfølelse. Etter denne hendelsen snakket hun om seg selv på nye og mer positive måter, og så på seg selv som en som kunne ta ordet. Transformativ læring også kan sees som læring som endrer personens *operativsystem* (Keagen, 2009). I Ingeborgs tilfelle ser det ut til at nettopp operativsystemet for å ta ordet ble endret gjennom at hun *så* sin egen mestring på video. Det ble en eksempelfortelling hun kunne se tilbake på ved senere framlegg. Det har altså skjedd en endring med de bakenforliggende årsakene til

Ingeborgs taleangst. Gjennom sin awareness gjorde hun en helhetlig erfaring av at å ta ordet kan føre til gode følelser.

Csikszentmihalyi (2003) hevder at mennesket fungerer og utvikler seg best når det er i *flytsonen*, i balanse mellom den kompetansen en innehar, og de utfordringene en møter. Blir utfordringene for store kan vi oppleve bekymring og angst, hvis utfordringene er under vårt kompetansenivå, kan vi kjede oss. Når forholdet mellom disse to er i balanse, befinner vi oss i flytsonen, som kjennetegnes av trivsel og mulighet til å yte optimalt. Ingeborgs opplevelse av *godfølelsen* vil kunne sees på som en slik tilstedeværelse. I en gruppeprosess har alle deltakerne ulikt utgangspunkt, og den individuelle tilpasningen vil være avgjørende. Ut fra kursets målsetninger ser Ingeborg ut til å ha lyktes.

4.3.2.3 Delkategori 2: Ambivalens

I denne kategorien har jeg samlet beskrivelser som viser spesielle trekk i Elises endringsprosess. Der Ingeborg som vist, opplever et punkt som tydelig utgjør forskjell i hennes prosess, har Elise ikke en tilsvarende hendelse å se tilbake på. Tvert i mot er det vanskelig for henne å sette fingeren på hva endringene hennes består i. Hun ser at det er forskjeller, men ser ikke hva forskjellene er, eller når de oppstod. I sitatet under kommer dette frem.

Det er egentlig bare det at det ser litt lysere ut på akkurat denne biten (ler). Men jeg kan ikke helt forklare deg hvorfor. Det kjennes ikke noe spesielt eller noe jeg tenker på. Men det er bedre. Det er egentlig ikke, hverken positivt eller negativt som har gjort det til, nei. Ikke som jeg veit om, det kan jo være der allikevel.

Elises beskrivelser viser at hun trekkes mellom å tro på at hun har lært noe nytt, og at andre faktorer kan forklare utviklingen. Eksemplene under kan vise denne ambivalensen.

I løpet av kurset så var det ikke sånn kjempemye bedre, men etterpå så ser jeg at det ble jo bedre allikevel. Selv om det kanskje ikke føltes sånn der og da, mens vi satt der. Vertfall fra dag en til siste dagen. Så var det forskjell. Men om det var fordi man kjente litt de andre. Det veit jeg ikke, det var jo de samme som var der. Jeg veit ikke.

Etter endt kurs holdt Elise en tale sammen med søsteren sin i foreldrenes sekstiårsdag. Hun hadde ikke holdt så mange taler før, og opplevde at det gikk fint. I beskrivelsene av denne hendelsen bortforklarer hun allikevel sin egen suksess og forklarer det med ytre faktorer.

Det var jo egentlig bare familie og kjente da. Det var jo en sekstiårsdag, så det var jo mest sånn femtipluss da så det var jo ikke den mest skumle forsamlingen, kanskje...det høres mange ut, men som sagt, det var jo bare familie og kjente, hvis det hadde vært førtifem ukjente, ville det med ett vært mye verre. Men vi var jo to også, for det er jo lettere å være to også, så kan man snakke litt hver. Hvis den ene detter av så kan den andre ta litt mer.

Jeg vet ikke om det er så mye av det jeg tenker på nå, det er bare bedre. Men jeg vet ikke egentlig hvorfor, for det er ikke noen spesielle punkter eller noe spesielt nei.

I arbeidet med talen fortalte hun at hun ikke brukte tips hun hadde fått på kurset. Flere av hennes beskrivelser viser at hun ikke bevisst overførte lærdom fra kurset til egen hverdag. Elise begynner utover i kurset å reflektere. Den økende refleksjonen viser seg også i samtalene med meg.

Men hvis man er fornøyd med å stå, tenker jeg. Da er man sikkert fornøyd med mye annet i livet også. Da legger man kanskje ikke så høye krav til seg selv på mye annet i livet. Jeg har aldri tenkt på det. Men. Hvis man er superfornøyd med å stå, tenker jeg. Da er det jo, kanskje man ikke har noe mer ønske da enn...gjøre det helt greit da, jeg vet ikke...Det har jeg egentlig aldri tenkt så mye på faktisk...Men...det er jo mange som har det kjempeartig hele livet. De bare kruser gjennom uten at de gjør det noe bra. Hvis du skjønner meg...så man trenger jo ikke å, men det har sikkert litt med typen person å da.

Beskrivelsen viser refleksjon over at ikke alle har like stort fokus på å prestere som hun har selv. Hun har oppdaget at dette ikke nødvendigvis gjør dem mindre fornøyde med sin tilværelse.

4.3.2.4 Drøfting av delkategori 2 med teori

Elise har i utgangspunktet et bilde av seg selv som en som ikke tar ordet. Selv om hun etter kurset klarer å ta ordet, virker det ikke som om dette har endret dette utgangspunktet i nevneverdig grad. Hvis jeg skal se dette paradokset gjennom Rogers teorier om selvet (1961 i Kvalsund, 2003), ser det ut til at Elises *selv* forøker å opprettholde sin eksisterende struktur. Hvis dette stemmer i Elises tilfelle, kan Rogers teori bidra til å forstå hvorfor endring er så vanskelig for henne. Her ser vi hvordan Elise trekkes mellom å tro at hun har endret seg, og å forklare endringene med andre årsaker. Hun ser at taleangsten er mindre, men klarer ikke sette fingeren på hva som har ført til endringene. Dette kan sees som manglende awareness. Denne mangelen påvirkes også av hennes livssituasjon. Elise holder på med avsluttende studier kombinert med å ha små barn hjemme. Hun har liten mulighet til å konsentrere seg om prosessen utenom kurskveldene. Allikevel kan manglende awareness også forklares med andre faktorer. Etersom Elise ser at hun har endret seg, men ikke direkte hvorfor, kan det tyde på at hun

har liten bevissthet om egne følelser på området. Hun har vansker med å få tak i, og sette ord på, tanker og følelser. Slik vi tidligere har sett, har hun behov for å framstå omflink, og har høye standarder hun ønsker å leve opp til. Hun vet hvordan hun ideelt sett skal handle og føle i forhold til disse. Disse idealene klarte hun altså ikke leve opp til når det gjaldt å ta ordet. Det kan være interessant å se dette i lys av begrepet *inkongruens* (Rogers, 1961). Med sine idealbilder av hvordan hun skal eller bør være, kan det se ut til at Elise ikke har lært godt nok å legge merke til hvordan hun *faktisk* opplever å være i en gitt situasjon. Det Elise faktisk føler settes til side i møtet med det hun ideelt skulle følt, og det oppstår en inkongruens mellom hennes ideelle og reelle selv. Hvis teoriene til Rogers stemmer her, vil hvorvidt hun i større grad klarer å nærme seg sitt reelle selv, være avgjørende for om hun etter hvert vil evne å få tak i egne følelser. Også Nygård (2007) peker på at det å stole på egne erfaringer som rettesnor for handling, er avgjørende for å bli en "aktør" i eget liv. Å legge egne følelser til grunn er altså avgjørende for å kunne lære av en erfaring.

Mot slutten av prosessen viser Elise økende evne til å reflektere over sine handlinger. Kanskje ga intervjusamtalene i forbindelse med denne studien henne det rommet hun trengte. Som nevnt ser Dewey (1958) at hvordan en handling *gjennomgås*, altså tas inn, er sentralt i det å gjøre en erfaring. At vi hadde avsatt tid til refleksjon kan ha bidratt til at kursopplevelsen i større grad ble en helhetlig erfaring for henne. Dette viser igjen viktigheten av å ta hensyn til individuelle behov i en læringssituasjon. I denne intervjusamtalen så hun blant annet at andre var fornøyde og hadde gode liv, uten å ha høye krav til egne prestasjoner. Denne refleksjonen viser at det er oppstått et lite skift i hennes oppfattelse av seg selv og omgivelsene. Det ser ut til at hennes vante oppfatning av prestasjonsnivå og selvfølelse utfordres. Selv om skiftet, slik jeg ser det, ikke er så stort, er det et skifte der Elise begynner å se og reflektere over ting på nye måter. Slik refleksjon legger Nygård (2007) til grunn for endring. Nygård ser på selvoppfatningen som en konstruksjon, og hevder at denne konstruksjonen kan endres gjennom bevissthet på at nåværende oppfatning kun er *en* av mange mulig selvoppfatninger. Foreløpig ser Elise dette kun for andre. Hun har ikke hatt en følelsesmessig erkjennelse av at det er mulig for henne selv å justere

prestasjonskravene. Sett i lys av Deweys teorier om erfaringslæring (Dewey 1925 i Høhr 2009) er Elise i gang med en kognitiv prosess. Men *emosjonen* er fortsatt liten. Hun reflekterer over endringen kognitivt, men klarer ikke i stor nok grad å få tak i sine egne følelser omkring situasjonen. At hun viser økende grad av refleksjon kan forsterke dette skiftet og bidra til at hun på sikt *kan* gjøre en helhetlig erfaring av denne erkjennelsen. På denne måten kan erfaringen bli en del av hennes handlingsteori som igjen kan revideres i møte med ytterligere læring og kunnskap (Kvalsund 2005). For å kunne konstruere egen kunnskap, er en avhengig av å stole på egne erfaringer; vår opplevelse av verden som kunnskapskilde.

På dette punktet i Elises endringsprosess, ser hun at hun har endret seg, men trekkes samtidig mot sin gamle væremåte. Sett gjennom Rogers (1961) kan dette altså sees som en spenning i selvet, mellom selvets aktualiseringstendens og streben etter å opprettholde sin eksisterende struktur. Kanskje kan dette bidra til å forstå Elises ambivalens. Å endre seg innebærer at hun må begynne å ta ordet i forsamlinger, noe hun per i dag frykter. Å endre seg og lære noe nytt, innebærer som Grendstad (1984: 30) påpeker, at å forandre seg er å forlate det trygge og bevege seg ut i ukjent landskap.

4.3.3 Drøfting av underkategori 2 som helhet

Etter endt kurs fortalte altså Ingeborg og Elise at de klarte å stille spørsmål og å kommentere på forelesninger, men at de fortsatt trengte trening på å ta ordet i større forsamlinger. De har holdt tale, noe som tidligere var en drøm for begge, men som de ikke har våget. Gjennom dette viser de tro på at videre endring er mulig gjennom mer trening. Slik ser det ut til at den faktiske endringen er svært lik for de to. Allikevel er *opplevelsen* av endringen ulik. Ingeborg har større opplevelse av å mestre talesituasjoner enn Elise. Dette kan se ut til å være et sentralt funn med hensyn til hvordan selvoppfatningen spiller inn på opplevelsen av lærings- og endringsprosesser. Det kan være interessant å se på dette gjennom Bandura (1977, i Skaalvik og Skaalvik 1998). Han skiller mellom reell og *opplevd mestring*. For Bandura henger disse to gjensidig sammen og påvirkes igjen av *mestringsforventninger* som en tredje faktor. Denne teorien ser ut til å passe godt på Ingeborgs utvikling i løpet av kurset. Hennes reelle og

opplevde mestring samsvarer, og ser ut til å henge sammen med økte forventninger om videre mestring. I den siste samtalen fortalte Ingeborg at hun *nesten* hadde gått opp og stilt til et verv. Måten hun fortalte om dette synliggjorde hennes positive forventninger: Med litt mer trening kunne hun klare det neste gang. Slik jeg har vist forsterkes Ingeborgs prosess gjennom det som ser ut som en transformasjon. Denne hendelsen førte til at hennes mestringsopplevelse ble forsterket. At den opplevde mestringen samsvarer med den reelle, kan være et tegn på at hennes *egne* erfaringer ligger til grunn for opplevelsen av mestring. Dette kan gi henne bedre mulighet til å tolke situasjonene hun står oppe i riktig. At det for Elise forholdt seg annerledes, kan sees som et misforhold mellom den reelle og den opplevde mestringen. Ettersom hun ikke var sikker på om hun hadde endret seg eller om endringene kunne skyldes ytre forhold, ser det ut til at hennes mestringsforventning ikke øker på samme måte som Ingeborgs forventning. Ved avsluttet kurs opplever hun ikke å ha fått like stort utbytte av prosessen som Ingeborg.

Hvorfor er opplevelsen av mestring så ulik hos de to deltakerne? I denne delkategorien har jeg redegjort for det jeg ser som tegn på ulikt awarenessnivå hos Ingeborg og Elise. Jeg har sett på hvordan dette ga dem ulik tilgang til følelser og sanseinntrykk. Dette ga dem ulikt utgangspunkt for å gjøre helhetlige erfaringer og ta i bruk disse som kilde til kunnskap, og påvirket kvaliteten på deres læringsprosess. Slik vil opplevelsen av mestring også være ulik. En annen grunn til at Elise og Ingeborg til slutt opplevde ulik mestringsfølelse og mestringsforventning, kan være deres mål for å delta på kurset. Ettersom Elise snart skulle avslutte studiene sine, var både muntlig eksamen og framtidige jobbmuligheter høyst reelle og presserende utfordringer for henne. Hennes prestasjonsforventninger var store. Kanskje opplevdes ikke de endringene hun faktisk gjennomgikk på kurset som store nok i forhold til hennes mål? Ingeborg ser også for seg å måtte ta ordet i framtidig jobbsammenheng, men som førsteårsstudent oppleves dette kanskje som et mer langsiktig mål. Hennes nærmeste mål om å stille til verv og holde tale er kanskje i mer i tråd med hva man kan forvente av en såpass kortvarig prosess.

5 Avslutning

Så langt i denne studien har jeg gjennom presentasjon av datamaterialet forsøkt å la deltakernes stemme komme til orde. Jeg har forsøkt å se på generelle trekk ved dataene gjennom teoretikere på relevante fagfelt. Jeg har også gått teoretikerne i møte med egne drøftinger og tolkninger. I dette avsluttende kapitlet vil min forskerstemme bli enda tydeligere. Jeg skal sammenfatte sentrale funn i studien, samle noen av trådene og se på implikasjoner på videre forskning med utgangspunkt i funn i denne studien.

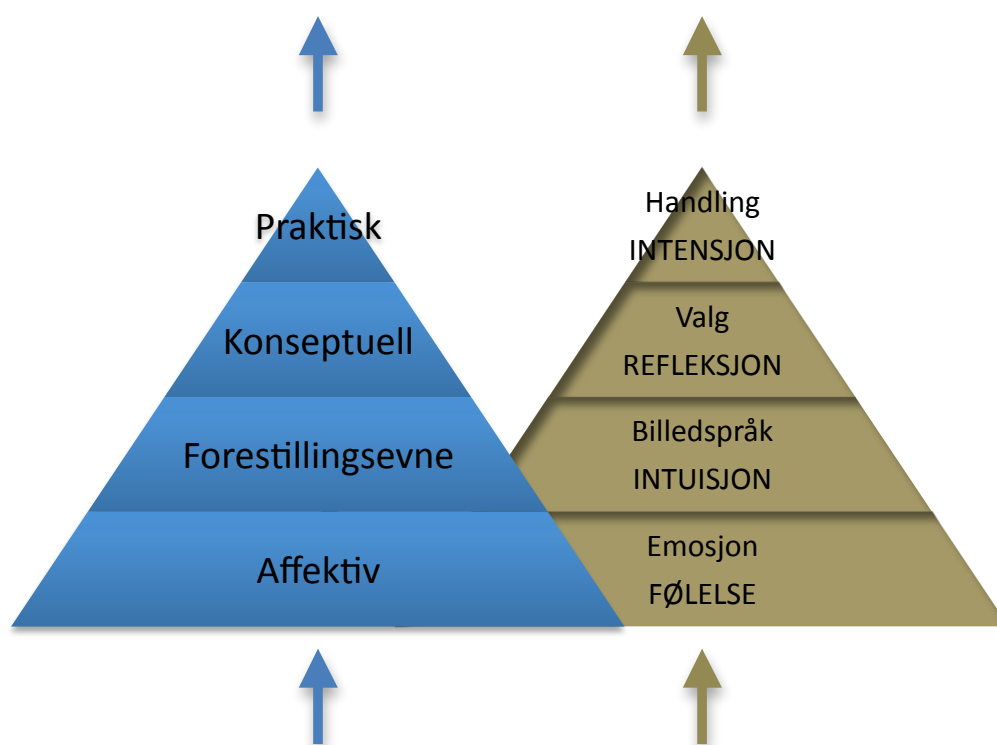
5.1 Avsluttende drøfting og kommentarer

Jeg vil begynne dette kapitlet med et sammendrag av det jeg ser på som de mest sentrale funnene i studien. I den første hovedkategorien, *Selvopfatning*, redegjorde jeg for de mest framtrede funnene i selvopfatning som påvirket deltakernes taleangst. I underkategorien *Taleangsten er ikke meg*, viste jeg hvordan deltakerne ikke så på taleangsten som representativ for hvordan de ellers oppfattet seg selv. De forsøkte å skjule taleangsten og ville ikke at noen skulle se denne siden, fordi den ikke nådde opp til deres idealbilde av dem selv. I kategorien *Jeg sammenligner meg med andre*, har jeg presentert hvordan sammenligning med andre både har forsterket taleangsten og blitt til hjelp i deres endringsprosess, gjennom at gruppa på kurset ble en ny referansegruppe.

I den andre hovedkategorien, *Endringsprosesser*, har jeg samlet funn som viser deltakernes endringsprosesser i løpet av kurset. I kategorien *Ny lærdom for deltakerne* viser titlene på delkategoriene; *Tro på endring* og *Senkede skuldre* til sentrale funn. Deltakerne har fått økt tro på at endring er mulig og har senket høye prestasjonskrav og idealer. De har oppdaget at de kan være fornøyde med egen innsats selv om den ikke er perfekt. I underkategorien *Vendepunkt kontra ambivalens* presenterer jeg funn som viser hvordan deltakernes prosesser skiller seg fra hverandre. Det ser ut til at Ingeborg har opplevd et *Vendepunkt*, mens Elise ser ut til å erfare *Ambivalens*. Ingeborg er kommet lenger i sin prosess enn Elise når kurset avsluttes. Et sentralt funn i skillet mellom de to er ulikheter i deres awareness, og ulik mulighet til emosjonell kontakt i prosessen. Disse to aspektene er sentrale for hvordan selvopfatningen påvirker og påvirkes av

erfaringslæring. Jeg vil derfor utdype disse to aspektene som en avslutning av denne oppgaven.

Hvorfor er nettopp bevissthet om egne følelser så viktige i denne prosessen? Jeg vil her trekke inn Herons (1992) hierarkiske modell som viser ulike psykologiske modus.



Figur 2, De 4 modusers opp-hierarki

Viktig å merke seg her, er at hierarkiet virker nedenifra og opp. Heron (1992) bruker *treet* som metafor for å forklare modellen. Han ser på det nederste moduset som røttene de høyere modusene springer ut fra. Roten må være stødig hvis treet skal blomstre i toppen. Denne teorien kan stemme overens med funnene i denne studien. At deltakerne fikk trening i å legge merke til, sette ord på og reflektere over inntrykk som oppstod i de praktiske øvelsene, ser ut til å ha ført til økt bevissthet omkring egne følelser, om enn i ulike grad. At kontakt med følelsene ble etablert så ut til å gi dem større mulighet til å få tak i sin personlige oppfattelse av situasjonen. Slik kan faktisk funnene vise at ord leder til ord: Økt evne til å sette ord på følelser bidrar til økt evne til å ta ordet og uttrykke seg muntlig.

Det ser ut til å være et sentralt svar på problemstillingen: *Hvordan påvirker selvoppfatningen opplevelsen av å gå gjennom en erfaringsbasert endringsprosess?*

Øiestad (2009) peker på at den subjektive opplevelsen av å være seg selv er en forutsetning for å møte andre. For å styrke selvfølelsen påpeker hun viktigheten av å bli kjent med eget sanseapparat, føle på egne følelser, kjenne og få tak i egne reaksjoner. Øiestad stiller i sin bok *Selvfølelse* noen viktige spørsmål: *Tåler du gjøre noe dumt uten å få lyst til å synke i jorden? Kan du ta ordet og holde det? Tåler du at andres oppmerksomhet er rettet mot deg? Vet du hva du vil? Vet du hva du liker?* (Øiestad 2009:21). Slik jeg ser det, kunne disse spørsmålene like godt vært klippet ut fra en brosjyre for et Ta ordet-kurs. Det kunne derfor vært interessant å stille forskningsdeltakerne mine disse spørsmålene både før kurset og etter endt kurs. Kanskje gir funnene i denne studien en pekepinn på hvordan svarene ville endret seg i løpet av kurset. Antakelig ville andelen positive svar ha økt. Slik sett handler ikke bare kurset om å ta ordet, men det handler om å bli tryggere på å være seg selv i møte med andre. Og kanskje er det ikke så rart at det ser ut til å være en sammenheng mellom nettopp lavt selvbilde og taleangst? Kanskje er det ikke lett å stå støtt på et podium, hvis en ikke står støtt i seg selv? Kanskje er deres beskrivelser av blick som brenner en beskrivelse av skamfølelse, og et ønske om ikke å bli sett eller avslørt som uelskbar?

At det i en prosess som Ta ordet-kurset nettopp legges til rette for arbeid med selvfølelsen er naturlig. Samtidig gir funnene i studien en indikasjon på at også andre lærings- og endringsprosesser som tar utgangspunkt i erfaringslæring, vil dra nytte av å vektlegge arbeid med selvoppfatningen, særlig gjennom refleksjon over følelser. Ettersom muligheten til å få tak i egne følelser ser ut til å være en forutsetning for læring innen erfaringslæring, vil manglende eller liten evne til dette kunne redusere lærings- og endringsutbyttet. Et læringsforløp hvor ikke motiv kontakt ligger til grunn for læringen, vil for en person med lav selvoppfatning kunne gi redusert læringsutbytte. Sett gjennom Kolbs (1984) erfaringsssyklus, vil dette forløpet vise en prosess som ikke kommer lenger enn til syklusens andre trinn; reflektert observasjon. Uten emosjonell kontakt vil en ikke godt nok kunne reflektere over den konkrete erfaringen (trinn 1).

Erfaringen blir ikke helhetlig. Trinn en og to repeteres. Se vedlegg 1 for forklarende modell. Dette læringsløpet kan sees på som en nedadgående prosess, hvor mestringsforventningene over tid svekkes. Hvis det derimot legges vekt på emosjonell kontakt, vil den lærende gjennom refleksjon etter hvert øke sitt awareness-nivå og få forståelse for følelsene som oppstår i situasjonen. Dette forsterker læringsprosessen og kan sees som en oppadgående syklus der muligheten for transformasjon kan oppstå. Slik jeg ser det følger de to deltakerne i studien det siste forløpet, men grunnet ulike utgangspunkt trenger de ulik tid, og er kommet til forskjellige steder når studien avsluttes.

5.2 Utsyn og implikasjoner til videre forskning

En implikasjon til videre forskning ville vært å undersøke det overnevnte forholdet nærmere, altså hvordan mulighet til emosjonell kontakt påvirker lærings- og endringsprosesser. Som nevnt innledningsvis har jeg yrkesmessig bakgrunn fra undervisning. I lærings situasjoner i skolesammenheng er min opplevelse at de personlige og emosjonelle aspektene ved læring underkommuniseres og tas lite hensyn til. Det legges uforholdsmessig mye større vekt på læringsinnholdet enn på de emotive sidene i læringsprosessen. Her kan Moxnes (1992) sitt begrep *metalæring* være interessant. Metalæring beskriver de erfaringene en gjør seg i en lærings situasjon *ved siden av* den formelle læringen (Moxnes 1992:46). Å forske på hvordan selvoppfatningen ivaretas og påvirkes i metalæring vil være interessant. Det kunne også vært spennende å studere ulike måter læring kan bidra til å styrke selvoppfatningen, med tanke på framtidens skolehverdag. Denne oppgaven kan dermed være interessant for en skolerådgiver, fordi rådgiverne kanskje best ivaretar nettopp selvoppfatnings spørsmål og de personlig aspektene i skolesammenheng. Det ville vært spennende å se på hvordan et samarbeid mellom rådgivere og lærere kunne styrke de nevnte perspektivene og knytte bånd mellom faglige og personlige læringsprosesser.

I denne studien har jeg pekt på hvordan mestring i å ta ordet påvirker andre sider av selvoppfatningen i retning av vekst. Det ville vært interessant å studere dette nærmere for å se på hvordan trening av muntlige ferdigheter på andre måter bevisst kan brukes i arbeid med selvoppfatningen.

Denne studien baserer seg på uttalelsene til et lite utvalg som jeg har fulgt i et avgrenset tidsrom. For å finne ut mer om hvordan denne endringsprosessen påvirker og forholder seg til deres selvoppfatning, ville det vært svært spennende å fulgt opp deltakerne over lengre tid. Da ville jeg kunne sett på langtidseffekter av slike prosesser, og dessuten hvilke retninger Elise og Ingeborgs utviklingsprosesser faktisk tok. Det kunne også vært interessant å intervjuet et større utvalg kursdeltakere for å sjekke, utfordre og nyansere de tendensene jeg har sett i denne studien. Slik ville jeg kunne gå nærmere inn på de sentrale funnene, og funnet ut mer ut om hvordan selvoppfatningen påvirker erfaringslæring. Jeg ville også kunne undersøkt hvordan erfaringslæring kan ta utgangspunkt i den lærendes selvoppfatning.

Innen rådgivningsfaget vil oppgaven kunne være et bidrag gjennom funn som ser ut til å vise at læring- og endringsprosesser kan fremmes gjennom styrking av selvoppfatningen. Slik kan en si at arbeid med selvoppfatningen bør være et av elementene som legges til grunn i slike prosesser.

5.3 Min egen læringsprosess

Det vi må lære før vi kan gjøre det, lærer vi ved å gjøre det.

Aristoteles

Å gjennomføre denne studien og skrive denne rapporten, har vært en svært spennende og lærerik prosess for meg. Sitatet til Aristoteles beskriver en følelse jeg ofte har kjent. Ferdigheter jeg gjerne skulle hatt da jeg begynte prosjektet, har jeg ervervet nettopp i gjennomføringen av dette. Å våge å stole på at arbeidsprosessen skulle gi løsninger og klarhet har vært helt avgjørende. Min forståelse både av fagfeltet, temaet og prosessen rundt en slik akademisk avhandling har forandret og utviklet seg etter hvert som jeg har gått dypere inn materialet, teoriene og forskningsmetoden. Hele veien har jeg opplevd at læring har foregått på mange plan og jeg har opplevd mange aha-opplevelser underveis. Nå ved avslutningen av prosjektet kjennes det allikvel mer som at jeg står midt

oppe i det, jeg ser stadig nye sammenhenger som utdyper min forståelse. Når jeg likevel setter punktum er det vel vitende om dette er et tema jeg kommer til å følge videre.

5.4 Avslutningsord

En sentralt funn er slik jeg har redegjort for, hvordan deltakernes prosesser skiller seg ifra hverandre. Som en rød tråd i denne studien har likheter og forskjeller i deltakernes læringsprosesser ligget. Jeg vil kort kommentere dette perspektivet som en avslutning, og lar de bli de siste ordene i oppgaven.

Til tross for like målsetninger og deltakelse i samme type kurs, opplever deltakerne altså ulikt læringsutbytte ved endt prosess. Dette funnet ser jeg som svært sentralt fordi det viser at mennesker er ulike, har ulike behov og lærer er ulike måter. Enhver er unik. Funnet understreker dermed viktigheten av å ta individuelle hensyn og legge denne forståelsen til grunn for lærings- og endringsprosesser.

6 Etterord

Da arbeidet med denne studien nærmet seg slutten, ble avgangskullet på rådgivningsstudiet invitert til avslutning på Britannia hotell. Mens vi spiste hovedrett ble jeg klar over at ingen hadde tenkt til å holde tale. Interessert merket jeg meg at alle svarene var: Fordi jeg ikke tør. I min omgangskrets hører taler med på fest, derfor bestemte jeg meg for å ta ordet. I det jeg reiste meg, kjente jeg at jeg allikevel ble fryktelig nervøs. *Hva ville de andre si? Tenk om dette ble dumt?* Pulsens min økte. Hvorfor skulle jeg utsette meg selv for dette? Men mens alle rettet oppmerksomheten mot meg, rakk jeg å få tak i følelsen og kjenne på den. En lærdom fra Ta ordet-kurset dukket fram: Denne følelsen vil jo ikke vedvare, nervøsitet kommer i bølger. Og dessuten, hva er det verste som kan skje? Slik tok jeg rolig ordet, med senkete skuldre, hevet hake og både kognitiv og emosjonell kontakt med nervøsiteten. Og mens jeg smilende takket for spennende rådgivningsår, sendte jeg i min tanke en takk til forskningsdeltakerne mine, som gjennom å la meg få delta i sin prosess, har gitt meg senkete skuldre og ny innsikt.

7 Referanseliste

Allgood, E. & Kvalsund R. (2005). *Learning and Discovery*. Trondheim: Tapir

Academic Press.

Berger, J. G., & Fitzgerald, C. (2002). *Leadership and complexity of mind: The role of executive coaching*. I C. Fitzgerald & J. G. Berger (Red.), *Executive coaching: Practices and perspectives*, Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Brown, Molly Y. (1993). *Growing whole. Self-realization on an endangered planet*. Center City, Minn.: Hazelden.

Clarkson, P. (2004). *Gestalt Counselling in action*. London: Sage.

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative research* Thousand Oaks, Calif.: SAGE publications, Inc.

Dewey, J. (1958). *Art at experience*. New York: Capricorn.

Dweck, C.S. (2007). *Mental vekst: et positivt tankemønster - den nye psykologien for å lykkes*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS.

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Festinger, L (1954). *A theory of sosial comparison prosesses*. Human relations.

Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.

Grimnes, L. (2008). *Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetiske*

perspektiv. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Gudmundsdottir, S. (1997). "Forskningsintervjuets narrative karakter." I Karseth, B., Gudmundsdottir, S. & Hopmann S. (red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse*. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-års dag, s. 202-216.

Heron, J. (1992). *Feeling and personhood*. London: SAGE Publications.

Hunt, D. E. (1987) *Beginning With ourselves. In practice, Theory, and Human Affairs*. Cambridge: Brookline Books.

Hoel, T.L. (2000). "Forskning i eget klasserom." I *Nordisk forening for pedagogisk forskning*, vol 20, nr. 3., s. 160-170.

Hohr, H. (2009). "Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av Deweys erfaringsbegrep". I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.) *Verden satt ut av spill - postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 65-77.

Johannesen, A., Tufte, P. A & Kristoffersen L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Juul, J. (1996). *Ditt Kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Keagen, R., Lahey, L.L. (2001). *How the way we talk can change the way we work*. Boston: Harvard Business press.

Keagen, R & Lahey L.L. (2009). *Immunity to change*. Boston, Massachusetts: Harvard business press.

Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2003) *Mellom Oss: Trening i kommunikasjon i et gestalperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kolb, D.A. (1986). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall PTR.
- Kolb D.A, Rubin I. M., McIntyre J.M. (1986). *Organisasjons – og ledelsespsykologi, basert på erfaringslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, A. M. (2010). *Inkludering og estetikk. En teoretisk undersøkelse av hvordan en tenkt pedagogiske tilnærming kan forene inkludering som ideology og John Deweys estetiske teori*. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kvale, S. (1996.) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage publications.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as selv - actualization*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching metode: prosess: relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Lincoln Y. S & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (2000) "Learning to think like an adult: Core concepts of Transformation Theory." I Mezirow J. (Ed) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Moxnes, P. (1992). *Læring og ressursutvikling i Arbeidsmiljøet, Pedagogisk arbeidslivpsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Paul Moxnæs forlag.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke – Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Phillips, D.C. Soltis, J. (2000). *Læring*. Abstrakt forlag AS.

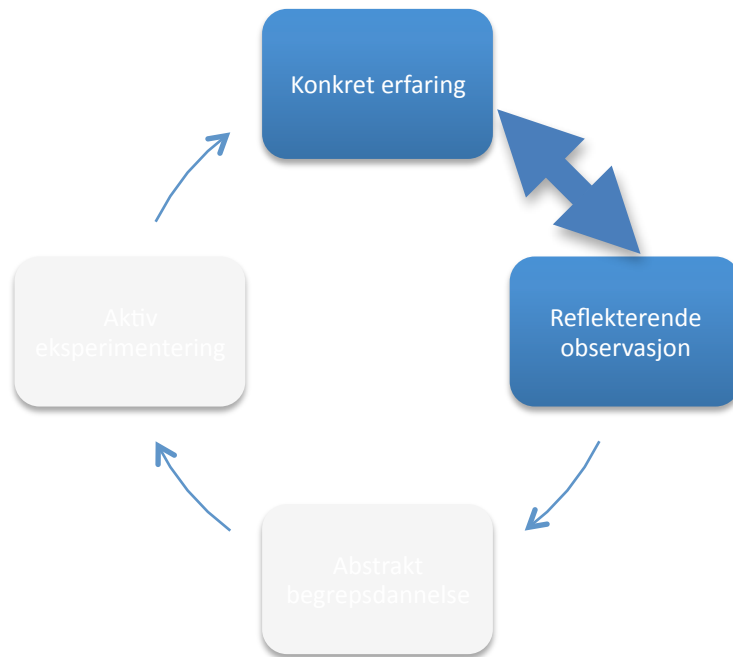
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. London: Constable & Robinson Ltd.
- Sæbø, A. B. (2009). *Kunnskapsløftet og drama*. I Drama 01. 2009.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skårderud, F. (2001). "Tapte ansikter". I Wyller, T. (red.) *Skam – perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget, 37-52.
- Skårderud, F. (2001). "Det tragiske mennesket". I Wyller, T. (red.) *Skam – perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget, 53-67.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.

8 Vedlegg

VEDLEGG 1: KOLBS ERFARINGSSYKLUS - AVBRUTT PROSESS.....	C
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE 1	D
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE 2	E
VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING, INFORMANTER.....	G
VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV 1.....	H
VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV 2.....	I

Vedlegg 1

Kolbs erfaringsyklus - avbrutt prosess



Vedlegg 2

Intervjuguide 1

Kan du fortelle litt om noen av grunnene til at du meldte deg på kurset.
Hva tror du kommer til å være forskjellig når du er ferdig.
Hvordan var den første gangen syns du?

Kan du fortelle meg om hvordan det oppleves for deg å ikke ta ordet hvis du egentlig har lyst til det?

- Klarer du å beskrive det? -Kjenner du det i kroppen? Hva tenker du? Hva sier du til deg selv?

Husker du en spesiell gang det kjente det slik, kan du beskrive dette?
Hva tenkte du da? Hva var det som stoppet deg?
Hva fryktet du?

Har det vært ganger der du har fryktet å ta ordet og tatt ordet. Hvordan kjentes det.

Husker du den alle første gangen du ikke ville ta ordet?
Hva var du redd for da? Har det blitt verre?

Går du glipp av muligheter synes du, fordi du ikke liker å ta ordet. Hvilke?
Hvordan oppleves det for deg å gå glipp av dette? Hva tenker du om deg selv?
Er det noe du kunne tenke deg å gjøre som du nå ikke gjøre. Hva da?

Hvis du skulle lage en drømmesituasjon.
Du våkner i morgen og det å ta ordet er ikke et problem for deg. Hva ville du gjort?

Førstegang - - idealbilde. Hvor er du nå? Hva skal til for at du kommer deg dit tror du?

Er du opptatt av hva andre tenker om deg?

Hva er du redd for at andre tenker om deg? Sett deg selv i situasjonen. Har du tenkt på hva de andre tenker / hva frykter du at de tenker?

Hva tenker du når andre tar ordet?

Hvis du skal gi deg selv noen gode råd for å bli tryggere. Hva vil du si deg?

Vedlegg 3

Intervjuguide 2

Forslag til tema og spørsmål

Fantasireise

Her og nå

På hvilken måte opplever du at det er anderledes å ta ordet nå etter kurset?

- Kan du gi et eksempel på dette?

Hva har du lært/ oppdaget om deg selv gjennom perioden du har deltatt på Ta ordet-kurs?

Kan du fortelle meg om hva du har lært?

Er det en spesiell hendelse som ga deg en aha-opplevelse.

- Kan du beskrive denne hendelsen?

- Hvordan kjentes det da dette skjedde?

- Hva tenkte du da?

- Hvordan merket du det i kroppen?

(Fyll inn med svar fra forrige spørsmål) Hvordan påvirker dette nye hvordan du oppfører deg i forsamlinger nå?

Å utfordre seg selv

På hvilke måter har du utfordret deg selv på dette kurset. Hva har du gjort som du ikke trodde du skulle våge gjøre på kurset?

- Hva har det gjort med deg at du turte dette?

- Har det at du turte dette gjort at du tør å gjøre det igjen?

- Hva med etterpå, har du utfordret deg selv da?

Temaer jeg vil følge opp fra forrige samtale

Velg hva som passer i situasjonen

1: Da vi snakket sammen sist kom du inn på en streng stemme inni deg, som vil at det du gjør skal være perfekt. Hva tenker du om denne stemmen nå?

1: Vi kom også inn på at du ville foretrukket å snakke for ti hjelpepleiere framfor ti leger. Hvordan ville det vært å snakke for ti leger i dag?

2: Da vi snakket sammen sist nevnte du at en av grunnene til at du ikke tok ordet var at du var redd for å dumme deg ut/miste kontrollen. Hva tenker du om det nå?

(Gjennom kurset har jeg opplevd gruppa som faglig dyktige, og at dette er hva dere har til felles sammen med utfordringen om å ta ordet? Har du gjort deg noen tanker om dette?)

Idealspørsmål

Sist snakket vi om at hvis du våknet og det ikke lenger var utfordrende for deg å ta ordet, da ville du etter hvert holdt taler eller undervist.

- Kan du fortelle meg om hvorfor er dette målet viktig for deg.
- Hvordan ville "verden" din sett ut hvis du turte dette?
- Kan du fortelle meg hvor du er i forhold til dette målet nå.

Videovisning

Hvordan kjentes det å se deg selv på film og få tilbakemeldinger på dette?

- Hva har du tatt med deg av tilbakemeldingene.

Positivt selvsnakk

På kurset er de opptatt av visualisering, positivt selvsnakk. På hvilke måter bruker du positivt selvsnakk eller visualisering nå?

- Kan du gi meg et eksempel på dette?
- Hva sier du til deg selv hvis du blir nervøs nå? Hvordan kjennes det når du sier dette til deg selv?

Kan du beskrive deg selv som person? Hvem er.....?

Ville du brukt de samme stikkordene om deg selv da vi snakket sammen sist?
Hva ville du sagt isteden?

(Hvis det ikke har vært endring, hva skulle til for at du opplevde endring.
Hva gjorde at du ikke klarte å ta dette til deg. Hvorfor fullførte du hvis du ikke opplevde endring?)

Avslutning

I dag er du kommet så---langt i treningen din. Har du en strategi for å komme videre i treningen din?

Kan du beskrive tre ting du er blitt bedre på etter kurset?

- Og to ting du vil jobbe videre med.

Kan du gi deg et råd?

Er det noe du vil fortelle meg om det du har vært med på før vi avslutter?

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring, informanter.

Jeg bekrefter å ha motatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og intervjuets formål, samt hva deltakelsen innebærer for meg.

Jeg gir mitt samtykke til å delta i undersøkelsen, slik den er beskrevet.

Sted

Dato

.....

.....

Underskrift.

.....

Vedlegg 5

Informasjonsskriv 1

Har du lyst til å være informant i en undersøkelse om å *Ta ordet*:

Denne studien tar utgangspunkt i "Ta ordet" kurset du har meldt deg på. Formålet med undersøkelsen, er å finne ut mer om å være deltaker på et slikt kurs, og hvordan du som deltaker opplever å ta ordet og snakke i forsamlinger i forkant og i etterkant av kurset.

Studien er den del av masteroppgaven min i Rådgivning ved NTNU. Resultatet av undersøkelsen vil bli presentert i masteroppgaven, våren 2011.

Til denne undersøkelsen trenger jeg tre deltakere/informanter. Hvis du kunne tenke deg å være en av de tre, kan du skrive deg på lista i kveld, så tar jeg kontakt med deg. Hvis du vil tenke over om du ønsker å delta, kan du uansett skrive deg på lista og bestemme deg innen jeg tar kontakt. Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Jeg vil være veldig takknemmelig for din deltakelse!

For deg kan det å delta blant annet være en fin måte å få reflektert over hvordan det er å delta på kurset for akkurat deg. Ved å delta vil du også kunne bidra til å gi økt kunnskap om hva som kan gi endring.

Som informant, kommer vi til å treffes til samtale to ganger. En samtale varer i ca tre kvarter. Vi treffes på et sted som passer for deg, der vi kan snakke uforstyrret. Det er viktig at du kan treffe meg i løpet av **førstkommende uke** for den første samtalen. Den andre samtalen, kan vi avtale etterhvert.

Jeg som forsker har taushetsplikt. Det du forteller meg vil bli behandlet konfidensielt, og opplysningene jeg får anonymiseres og vil ikke kunne føres tilbake til deg. For å sikre at jeg ikke går glipp av noe av det du forteller meg, tar jeg opp samtalen med en lydopptaker. Det er kun jeg som har tilgang på opptakene, og de vil slettes ved studiens slutt, i juni 2011. Siden din deltakelse er frivillig, kan du når som helst trekke deg fra studien, uten å oppgi grunn..

Vennlig hilsen

Solveig Hirsch
Masterstudent i pedagogikk, NTNU

Eleanor Allgood
Veileder

Vedlegg 6

Informasjonsskriv 2

Presentasjon av studiens hensikt og omfang.

Takk for at du vil delta i studien!

Formålet med studien, er å finne ut mer om hvordan du opplever å delta på "Ta ordet" kurset. Og hvordan du opplever å skulle ta ordet/snakke i forsamlinger i begynnelsen - og etter kurset.

Som informant vil du bli intervjuet to ganger, en gang i dag, og en gang noen uker etter at kurset er avsluttet. Hvert intervju vil vare i omkring tre kvarter. Jeg vil benytte et såkalt semistrukturert intervju. Dette innebærer at jeg har forberdt noen tema og spørsmål på forhånd, men at vi også former intervjuet underveis. Det vil altså ikke være noen faste svaralternativer du må forholde deg til. Det er ønskelig at du snakker så fritt som mulig, og har i bakhodet at det ikke finnes noen rette eller gale svar eller betraktninger. Det er DIN opplevelse som er viktig.

For å være sikker på at jeg får med meg alt som kommer fram bruker jeg en båndopptaker. Opptaket fra intervjuet vil bli oppbevart på et sikkert sted. Det er kun jeg som har tilgang på opptakene, og de vil slettes ved studiens slutt, i juni 2010. Som forsker har jeg taushetsplikt. Det er frivillig å delta i denne studien, du kan trekke deg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi grunn. Hvis du trekker deg, vil all innsamlet data fra deg bli slettet. Det er også helt greit hvis du ønsker å avstå fra å svare på enkelte spørsmål underveis.

Er det noe du lurer på før vi starter?