

# ***”I can actually do stuff”***

Ein kvalitativ studie om opplevinga av å vere i ei ressursgruppe og deltakarane sitt syn på seg sjølv og forventningar til meistring.

**Lone Ellingvåg Knutsen**

Masteroppgåve i pedagogikk, fordjuping rådgjeving  
august 2011

Veileidar: Anne Torhild Klomsten

Institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU)  
Trondheim

## **SAMANDRAG**

Fokuset for denne masteroppgåva har vore å undersøke kva opplevingar deltakarane i ei ressursgruppe for studentar med AD/HD og liknande utfordringar har. Studien vil spesielt belyse korleis tre informantar frå denne gruppa opplever det å vere studentar og deltakarar i gruppa, og kva opplevingar dei har i forhold til meistring av studiane og synet på seg sjølv.

Teoretisk utgangspunkt har vore kva ressursgruppa er, og korleis dette tilbodet står i forhold til definisjonar av mellom anna rådgjevingsgrupper, støttegrupper og sjølvhjelpsgrupper, og forskning gjort på slike grupper. Vidare vart det nytta ulike teoriar og tradisjonar som forklarar omgrepet sjølvoppfatning. For å gjere greie for prosessen deltakarane har vore igjennom kom ein slik innoem teoriar om myndiggjering, bevisstgjeriing og det å vere agent i eige liv.

For å svare på problemstillinga vart kvalitativ metode med inspirasjon frå fenomenologisk tilnærming nytta. Analysen vart gjennomført ved å kategorisere dei tema som kom fram i intervjua. Ved å bruke setningar, ord og uttrykk frå dei informantane fortalde forma det seg tre hovudkategoriar; meistring, solidaritet og synet på seg sjølv. Desse gav også ramma for ei forståing og ein kunnskap om dei erfaringane og opplevingane informantane har gjort seg. Hovudfunna til studien ligg i forhold til opplevinga av å vere i ressursgruppa og det meir positive synet informantane no har på seg sjølv og si forventning til meistring av studiekvardagen.

## FORORD

Utgangspunktet for denne masteroppgåva har vore mitt arbeid som fasilitator i ei ressursgruppe for studentar med AD/HD og liknande utfordringar. Å få arbeide med denne gruppa over tre semester har gjeve meg ei oppleving eg set stor pris på, og aldri vil gløyme. Det å få vere vitne til framgangen dei har hatt, har vore utruleg givande. Det deltakarane i gruppa har delt med meg i form av tankar om seg sjølv, opplevingar, erfaringar og refleksjonar har gjort meg rikare på mange måtar. Det er mykje ved denne ressursgruppa som har fasinert og interessert meg. Mellom anna la eg etter kvart merke til at deltakarane snakka annleis om seg sjølv, dei hadde også ei heilt anna tru på kva dei kunne få til ein då dei starta i gruppa. Kva har hendt? Kva har dei opplevd? Slik stod temaet klart for meg då eg fekk mogelegheita til å skrive masteroppgåve om denne gruppa.

Prosessen med å gjere denne studien har vore utfordrande, men fyst og fremst spanande og lærerik. Å gå i djupna på eit tema som eg interesserar meg for, og lære meir om det, har vore svært givande og motiverande. No når eg er ferdig er det med ei god blanding av følelsar. Eg føler meg glad og stolt over å ha nådd enden, men samstundes er dette slutten på ei fantastisk studietid og arbeidet mitt som fasilitator for ressursgruppa.

Eg vil bruke denne mogelegheita til å rette ei stor takk til informantane og deltakarane i ressursgruppa som har gjort denne studien mogeleg. I arbeidet og prosessen er det også mange som har støtta meg og bidrege på ulike måtar. Eg vil takke veiledaren min, Anne Torhild Klomsten for dei gode samtalane, spørsmåla og utfordringane ho har gjeve meg. Eg vil også rette ei stor takk til Kine Sørli, mi kjære venninne, kollega og medstudent, for støtte og samarbeid, saklege og usaklege samtalar og diskusjonar, utflukter og lunsjpausar m.m. Takk til Hanne Kvello og Reidar Angell Hansen for at dykk hadde tru på oss og let oss arbeide med ressursgruppa og utvikle den. Takk også til Knut Bronder og Nettum Hansen for fagleg ekspertise og gode råd.

Takk også til min kjære sambuar, Stian Aasen, som alltid får meg til å smile uansett kor lang dagen har vore. Eg er også takksam for den støtta eg har fått frå familien min og venene mine, og spesielt for dei gongane dei har spurt korleis det har gått med meg, og ikkje korleis det går med masteroppgåva...

Lone Ellingvåg Knutsen

Trondheim, august 2011

# INNHALD

<b>INNLEIING</b> .....	1
<b>TEORI OG TIDLEGARE FORSKING</b> .....	3
<b>Ressursgruppa</b> .....	3
<b>Synet på oss sjølv</b> .....	4
Synet på oss sjølv vert til.....	5
Korleis vi tenkjer om oss sjølv .....	6
To tradisjonar.....	7
<b>Kjeldene til vår sjølvopfatning</b> .....	8
Individet i eit miljø .....	9
Påverknad frå andre .....	9
Sosial støtte frå likemenn .....	10
Meistring.....	11
Forklaringsmønster.....	12
<b>Myndiggjering</b> .....	13
Bevisstgjering .....	13
Agent i eige liv .....	14
<b>Oppsummering</b> .....	15
<b>METODE</b> .....	16
Forskarrolla.....	16
Det kvalitative forskingsintervjuet .....	18
Intervjuguiden.....	18
Prøveintervju .....	19
Kriteria og utveljing av informantar .....	20
Rekrutteringa av informantane .....	21

Gjennomføring av intervju.....	21
<b>Kvalitet i forskinga.....</b>	<b>23</b>
Truverdigskap og gyldigheit.....	23
Overførlegheit.....	25
Etiske vurderingar .....	26
<b>Koding og analyse av datamaterialet.....</b>	<b>27</b>
Transkribering .....	27
Analysen – kategoriane vert til .....	28
<b>EMPIRI.....</b>	<b>30</b>
<b>Informantane og grunnlag for deltaking i ressursgruppa .....</b>	<b>30</b>
<b>Meistring .....</b>	<b>31</b>
<b>Solidaritet.....</b>	<b>34</b>
<b>Synet på seg sjølv.....</b>	<b>35</b>
Ansvar, bevisstgjerjing og aktør i eige liv .....	35
I can actually do stuff - this is me.....	36
<b>DRØFTING AV EMPIRIEN .....</b>	<b>38</b>
<b>Meistring .....</b>	<b>39</b>
Forventningar om meistring .....	39
Forklaringsmønster.....	40
Justering av forventningar .....	41
<b>Solidaritet.....</b>	<b>42</b>
Å møte andre i same situasjon.....	42
Nokon å samanlikne seg med .....	43
<b>Synet på seg sjølv.....</b>	<b>45</b>
Ansvar, bevisstgjerjing og aktør i eige liv .....	45
I can actually do stuff – this is me .....	47

<b>GENERELL DRØFTING</b> .....	50
Praktiske implikasjonar .....	51
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	55

**Vedlegg**

- A. Intervjuguide
- B. Informasjonsskriv
- C. Samtykkjeerklæring – delta
- D. Samtykkjeerklæring – ikkje delta
- E. Godkjenning frå NSD

## INNLEIING

I Noreg stig utdanningsnivået stadig, og landet vårt har utvikla seg til å verte eit "utdanningsamfunn". Hausten 2010 var det registrert 241.300 studentar hjå universitet og høgskular i Noreg samt norske studentar i utlandet (Statistisk sentralbyrå, 2010). At mange søker seg til høgare utdanning vil vere viktig i åra framover grunna etterspurnaden i arbeidsmarknaden (NAV, 2011). Likevel er det berre halvparten av studentane som fullfører dei 60 studiepoenga som er normert studieprogresjon på eit studieår (Statistisk sentralbyrå, 2010). Å studere er dermed ei utfordring for mange. I tillegg kan mange av desse studentane ha utfordringar av ulike slag i form av funksjonsnedsetjingar, kortvarige eller kroniske psykiske vanskar eller generelle utfordringar med å meistre livet som student. Hjå eit universitet i Noreg opplevde ein at mange slike studentar tok kontakt og ville ha hjelp og tilrettelegging for å kunne meistre og gjennomføre studiane. Fleirtalet av desse hadde diagnosen Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder eller Attention Deficit Disorder (AD/HD eller ADD). AD/HD er ein medfødt nevrobiologisk betinga utviklingsforstyrring og er karakterisert ut i frå manglande ferdigheiter i å oppretthalde merksemd samt impulsivitet og hyperaktivitet (Weyandt & DuPaul, 2006). Hjå unge vaksne med AD/HD finn ein ofte problem med planlegging og gjennomføring av oppgåver, utsetjing av kjensla av tilfredsheit, sjølvkontroll, avgrensa merksemd og andre kognitive funksjonar (Wesserstein, 2005; Weyandt & DuPaul, 2006). Det er vanskeleg å vite kor mange studentar som har desse utfordringane då studentar med AD/HD eller andre diagnosar ikkje er pålagde å informere om diagnosen sin til sin studiestad (Wolf, 2001). Studiar frå USA indikerar likevel at mellom to og åtte prosent av studentar ved college har signifikante verdiar av symptom på AD/HD som er relaterte til vanskar med akademiske prestasjonar (DuPaul, Weyandt, O'Dell & Varejao, 2009).

Studentane som tok kontakt med rådgjevings- og tilretteleggingstilbodet hjå eit universitetet i Noreg strevde i ulik grad med å gjennomføre studiane, og uavhengig av om dei hadde ei diagnose eller ikkje fortalde dei om problem med struktur i studiekvardagen, konsentrasjonsvanskar, sosiale problem og generelle utfordringar med å meistre det som krevjast av dei i studiane. Dette er samanfallande med forskning som syner at høgare utdanning presenterar eit nytt sett av utfordringar, forventningar og stressorar. Generelt har høgare utdanning eit mykje mindre strukturert akademisk miljø ein det vidaregåande har. Dette gjer at det er mykje meir potensielle distraksjonar for studentar med AD/HD som mellom anna slit

med konsentrasjonen og merksemda, og gir forhøgd risiko i forhold til å feile akademisk (Norwalk, Norvilitis & MacLean, 2009; Wolf, Simkowitz & Carlson, 2009).

Etter samarbeid mellom studentane og rådgjevarar ved institusjonen vart det våren 2009 oppretta ei ”ressursgruppe” for å møte behovet til studentane, og fokuset skulle ligge på utfordringane studentane hadde i studiane. Målet for gruppa skulle slik vere å støtte og hjelpe kvarandre i å få gjennomført store og små mål knytt til å meistre studiekvardagen. Forsking som har vorte gjort på vaksne med AD/HD som har delteke i liknande grupper i mellom anna USA kan tyde på at deltakarane opplever positive effektar i forhold til sine utfordringar (Wiggins, Singh, Getz & Hutchins, 1999). Studentar med ulike læringshandikap kan gjennom ei slik gruppe også oppleve støtte frå likemenn, å kunne samanlikne seg med desse, kjensle av kompetanse, betring i sosiale ferdigheiter og å kunne gi hjelp til andre (Orzek, 1984). Det denne forskinga ikkje seier mykje om er deltakarane si individuelle oppleving av å vere i ei slik gruppe. I tillegg seier den ikkje noko om kva deltakarane i slik grupper opplever rundt synet på seg sjølv og kva dei kan få til etter å ha delteke over lengre tid. For kva er spesielt med ei slik gruppe? Kva opplever dei?

Sidan dette er eit unikt tilretteleggingsprosjekt i høgare utdannings-samanheng i Noreg, og med grunnlag i at forskning syner at dette kan ha ein positiv effekt, er eg interessert i å finne ut kva deltakarane opplever med å vere i ressursgruppa, og då spesielt kva dei opplever i synet på seg sjølv og det å meistre studiane. Fokuset vil i hovudsak ikkje ligge på at deltakarane har AD/HD, ADD, liknande diagnosar eller ingen diagnose, men at dei generelt har utfordringar med å meistre studiekvardagen. Det er dermed ikkje sjølvne endringane dei opplever i form av betringar opp mot sine utfordringar, men kva tankar kvar enkelt gjer seg om seg sjølv og kva dei kan få til som er det interessante. Dette belyst gjennom følgjande problemstilling: *”Kva opplever deltakarane i ressursgruppa?”* Slik får eg eit bilete av kva kvar enkelt opplever rundt det å vere med i gruppa, og kva faktorar som er tilstades i ei slik gruppe. For å få eit hovudfokus for studien har eg valt underproblemstillinga: *”Kva opplever deltakarane i forhold til synet på seg sjølv og sine forventningar til meistring?”* Dette for å få klaring i kva deltakarane tenkjer om seg sjølv meir heilskapleg. Det er då ikkje mogeleg å seie noko endeleg om sjølvne endringane i synet på seg sjølv og forventningane om meistring, men dette er heller ikkje målet. Målet er å kunne få eit innsyn i faktorane som er tilstades i ei slik ressursgruppe gjennom opplevingane til deltakarane, og sjå dette i lys av deltakarane sitt syn på seg sjølv og deira forventningar om meistring.



## TEORI OG TIDLEGARE FORSKING

### Ressursgruppa

Formålet med ressursgruppa var i starten å samle studentar, hovudsakleg med diagnosen AD/HD, som hadde utfordringar med å meistre studiekvardagen. Då tilbodet vart starta opp hjå eit universitet i Noreg diskuterte deltakarane kva ein skulle kalle tilbodet. Dei kom fram til å kalle gruppa for ei ressursgruppe sidan tanken bak var at ein skulle vere ein ressurs og hjelp for kvarandre i meiste dei oppgåvene og utfordringane dei møtte som studentar.

Ressursgruppa som vart oppretta for studentar med AD/HD og liknande utfordringar kan slik seiast å vere ei type rådgjevingsgruppe. Ei rådgjevingsgruppe er primært problemorientert og terapeutisk av natur. Grupperådgiving har sitt hovudfokus på *”å hjelpe sine medlemmar med å utforske og konfrontere misnøyer i livet sitt ved å uttrykke meining med å forstå deira bekymringar, utforske og implementere måtar å løyse problema deira på”* (Trotzer, 2006: 368, mi oversetjing).

Ressursgruppa er også ei blanding av mange undergrupper innan rådgjevingsgrupper som sjølvhjelpsgruppe, støttegruppe, vekst -gruppe eller gjensidig hjelp -gruppe. Deltakarane i ressursgruppa har utfordringar knytt til det å meistre studiane sine. Dei er slik ei homogen gruppe der deltakarane har same problemet eller har opplevd det same. Karakteristikkar på ei slik form for støttande gruppe er at dei er problemspesifikke; at alle har like utfordringar, dei er interpersonlige; personlege, mellommenneskelege og deltakarane er forventa å vere opne, vise respekt og truskap, slik at dei lærer å stole på kvarandre. Slike grupper syner også gjensidig støtte og hjelp samt at dei lærer av kvarandre (Forsyth, 2010; Trotzer, 2006). Sjølvhjelpsgrupper er på side likemenn som støttar og assisterer kvarandre i staden for ein ekspert eller profesjonell. Ressursgruppa er på si side ikkje utan noko form for rettleiing og har to fasilitatorar. Fasilitering kan sjåast på som ei type leiing av gruppa. Ei slik type gruppeleiing prøvar å utvikle ei atmosfære eller eit miljø der medlemmane føler at dei kan snakke fritt og opne om problema sine. Medlemmane vert oppmuntra til å hjelpe kvarandre og leiaren fasiliterar kommunikasjon og skaper trygge rammer. Ein slik leiar skal også hjelpe gruppemedlemmane til å utvikle seg og til å nå måla og behova sine (Bolaski & Gobbo, 1999; Trotzer, 2006).

Slik går ein i denne oppgåva ut i frå eit utgangspunkt der ein ser ressursgruppa som eit tilbod som er lik generelle rådgjevingsgrupper, og spesielt grupper som har fokus på gjensidig

hjelp, og det å vere ein ressurs for kvarandre som skal føre til ein type sjølvhjelp og eigenutvikling. Bolaski og Gobbo (1999) har sett på bruken av støttegrupper som eit tiltak for collegestudentar med ADD. Dei peikar på at støttegrupper kan vere effektivt for å hjelpe studentar med utfordringane som er knytt til både det akademiske og det sosiale i studiekvardagen. I ein studie gjort av Wiggins et.al (1999) såg ein på effekten av ein kortvarig grupperådgeving for vaksne med AD/HD. Studien var ei blanding av kvalitative og kvantitative metodar der dei intervjuar og testa to grupper, ei testgruppe på ni personar og ei kontrollgruppe på åtte personar. Alle desse var diagnostisert med AD/HD og hadde problem og utfordringar knytt til det. Det vart så gjennomført fire gruppemøte for testgruppa basert på ein grupperådgevingsmodell som inkluderte både utfordringar, åtferd, mål, metodar for løysing, konsekvensar for metodane og evaluering av dei. Resultata dei kom fram til synte at dette opplegget fungerte i stor grad for testgruppa i forhold til kontrollgruppa opp mot planlegging, utførande åtferd og å sette seg konkrete mål i forhold til tidsplanlegging og gjennomføring av oppgåvene. Grupperådgevinga var også effektiv i forhold til å redusere dårleg merksemd, emosjonell ustabilitet og å vere uorganisert. Wiggins et.al. (1999) påpeikar at dette var ein kortvarig behandling og at dei ikkje kan seie noko om langtidseffektane av å vere i ei slik gruppe. Dette meiner dei også er noko av grunnen til at dei i resultata fann ein nedgang i deltakarane si aksept og tru på seg sjølv (self-confidence/self-esteem). Grunnen til denne nedgangen kan dermed vere at forskingsdeltakarane vart meir bevisst sine utfordringar og problem i kvardagslivet sitt for fyrste gong. Ein del av denne bevisstheita kan også vere relatert til å bli klar over den enorme innsatsen og disiplinen som må til for å kome over ulike aspekt for å gjere livet meir effektivt. Å oppdage dette kan også redusere aksepten og trua på oss sjølv. Dette er element som heng saman med vår sjølvoppfatning, og har dermed stor innverknad på synet vi har på oss sjølv og kva vi trur vi kan få til (Wormnes & Manger, 2008). Det kan difor vere interessant å sjå på kva deltakinga i ei slik gruppe har å seie for det synet individ i gruppa har på seg sjølv etter å ha delteke over lengre tid.

### Synet på oss sjølv

Vi har alle eit bilete av oss sjølv, ikkje eit bilete som står innramma på hylla eller ligg i lommeboka, men eit mentalt bilete av oss sjølv, kven trur vi er og kva vi kan få til. Dette biletet gir tiltru til egne ferdigheiter og heng saman med ei rekke tankar og følelsar vi har om oss sjølve. Dette bilete endrar seg også slik dei vanlege bileta av oss endrar seg opp gjennom

åra, men grunnen til at det endrar seg er ikkje den same (Wormnes & Manger, 2008). Den oppfatninga, vurderinga, trua, forventninga og kunnskapen vi har om oss sjølv vert ofte kalla *sjølvoppfatning* (self-concept), og kan delast inn i ulike dimensjonar som fysisk, sosial, intellektuell og akademisk, emosjonell og moralsk eller åtferdsmessig sjølvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

### **Synet på oss sjølv vert til**

Sjølvoppfatninga vår er slik sett saman av mange ulike dimensjonar og omgrep som på mange måtar kan sjåast å gå om ein annan. Shavelson, Hubner og Stanton (1976) har ein teori om at sjølvoppfatninga er multidimensjonal og hierarkisk oppbygd. Øvst ligg den generelle sjølvoppfatninga med dei samla tankane vi har om oss sjølv, og som er oppfatningar som er vanskelege å endre. Vidare kjem fagleg og ikkje-fagleg sjølvoppfatning som inneheld det akademiske, sosiale emosjonelle og fysiske. Under den faglege eller akademiske sjølvoppfatninga ligg undernivå som er knytt direkte opp til for eksempel ein aktivitet eller eit fag. Slik vert sjølvoppfatninga ein elev har i matematikk ein del av den akademiske sjølvoppfatninga. Desse delane av sjølvoppfatninga er meir ustabile og lettare å endre ein dei meir generelle delane. Sjølvoppfatninga på dei ulike områda vert vurdert ut i frå konkrete vurderingar av eigen åtferd i bestemte situasjonar, og gjentekne endringar på eit lavt nivå vil etter kvart få konsekvensar for sjølvoppfatninga på eit høgare og meir generelt nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2008; Wormnes & Manger, 2008). Sidan denne oppgåva tek føre seg studentar med utfordringar knytt til studiane, vil fokus ligge på den akademiske dimensjonen av sjølvoppfatninga.

Synet vi har på oss sjølv, eller sjølvoppfatninga vår er slik eit resultat av dei erfaringane vi gjer oss og korleis desse erfaringane vert tolka (Wormnes & Manger, 2008). Det er likevel ulike perspektiv på kva slags erfaringar og tolkingar som er mest sentrale i kjeldene og dimensjonane til sjølvoppfatninga (Gecas, 1982). Diskusjonen og forskinga går også på om bilete vi har på oss sjølv i det heile tatt har ein innverknad på åtferda vår, samt om det er måtar å auke sjølvoppfatninga vår på (Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007). Swann et.al (ibid.) har gjort eit forsøk på å samle denne forskinga og konkluderar med at vårt syn på oss sjølv er mulig å påverke og har ein sentral plass i vår åtferd. Det vil også vere viktig å utvikle, forbetre og gjennomføre dei tilboda som finnast knytt opp til styrkinga av synet vi har på oss sjølv. Effekten av slike program ligg også ofte i å endre den sosiale situasjonen og

åtferda som nærar individet sitt syn på seg sjølv, og slik lage ny bakgrunn for personen si sjølvoppfatning. Swann et.al (ibid.) meiner også at dette er ein prosess der synet på seg sjølv, det sosiale miljøet og åtferd, påverkar kvarandre i ein sirkulær prosess. For å oppleve endring i sjølvoppfatninga er det difor fleire element som må vere tilstades. Ein kan slik seie at denne forskinga støttar eit syn på at det er dei meir spesifikke delane av sjølvoppfatninga som det er mogeleg og påverke, og på lang sikt ha noko å seie for den generelle sjølvoppfatninga.

### **Korleis vi tenkjer om oss sjølv**

Eit av omgrepa som ofte sjåast i samanheng med sjølvoppfatninga er *identitet*, og handlar mest om å vite kven vi er og kva rolle vi har i forhold til det sosiale miljøet rundt.

Sjølvoppfatninga har også ein nær samanheng med verdsetjinga vi har av oss sjølv, også kalla sjølvakseptering (self-esteem og self-worth). Om nokon oppfattar seg sjølv som flink på skulen og populær blant sine vener vil dette bidra til ei positiv sjølvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 2008; Wormnes & Manger, 2008). Dette heng saman med det ein kan kalle den ideelle og den reelle sjølvoppfatninga. Den *reelle sjølvoppfatninga* heng saman med korleis vi oppfattar oss sjølve i sosiale samanhengar der vi mellom anna er i interaksjon med andre. Denne dimensjonen har også ein påverknad frå korleis vi trur andre betraktar oss, altså ein persepsjon av andre si vurdering. Den *ideelle sjølvoppfatninga* er ein person si oppfatning av korleis han/ho ønskjer å vere. Dette kan føre til at personen si vurdering av seg sjølv vert påverka (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Rosenberg (1979) har sett på korleis eit slik ideelt sjølvbilde kan påverke oss i måten det er forma på. Han fortel mellom anna om eit ideelt sjølvbilete som er uopnåelig på den måten at det er knytt til draumar og høge mål, og eit ideelt sjølvbilete som er meir realistisk, som ein prøvar å jobbe mot og tek alvorleg. Rosenberg (ibid.) meiner også at personar ofte er klar over forskjellane mellom desse, men det viktige er at vi modererer våre draumar og ideal opp mot det som er oppnåelig for oss slik at det ikkje skal få konsekvensar for vår sjølvvurdering. I det ideelle sjølvbilete spelar også den moralske standarden inn, og det handlar om at ein person formar seg sjølv etter korleis ein trur ein bør vere og ikkje vere. Denne moralen er eit resultat av forventningar og påbod frå miljøet rundt, men også det personen sjølv pålegg seg (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Ein kan sjå dette i samanheng med det å vere student, og dei forventningane og krava som er knytt opp til det. Her gjer dei seg erfaringar som gir dei eit syn på kva dei sjølve kan få til. Det er også på skulen og i studiane

vi får ny kunnskap, kunnskapen vert testa, og resultatet vert lagt fram for oss. Vi opplever å få til ting, å møte utfordringar, men også å feile. Dette gir oss informasjon om kva vi kan forvente oss å få til i andre samanhengar. Studentane i ressursgruppa har slik opplevd og erfart å ikkje kunne møte desse krava, noko som i ulik grad har resultert i at dei ikkje meistrar ulike sider av studiekvardagen. Eit viktig aspekt for forskningstradisjonen har difor vore sjølvoppfatninga knytt til prestasjonar og forventingar om prestasjonar. Her har det utvikla seg to uavhengige tradisjonar som vert kalla *sjølvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen* (Skaalvik & Skaalvik, 2008; Wormnes & Manger, 2008).

## **To tradisjonar**

I sjølvvurderingstradisjonen har ein kalla sjølvoppfatninga på bestemte områder for *sjølvvurdering* (self-concept), medan *sjølvverd* er den globale og generelle sjølvvurderinga. Rosenberg (1979), som høyrer heime i denne tradisjonen, definerte sjølvverdet som: "*the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object*" (s.7). Ein kvardagsleg måte å seie det på er at det er ein person sitt samansette syn på seg sjølv. I denne tradisjonen handlar sjølvverdet om i kva grad individet aksepterar, respekterar og verdset seg sjølv slik som det er (Skaalvik & Bong, 2003). Rosenberg (1979) meiner at sjølvverdet er påverka av vår *persepsjon av andre sine vurderingar av oss, sosial samanlikning, sjølvattribusjon og psykologisk sentralitet*.

Eit beslektet syn på kjelda til sjølvoppfatninga på dette området er forventningstradisjonen med vekt på vår eigen kognitive vurdering og forventning om å mestre oppgåver. Her er Albert Bandura sitt omgrep om *sjølv effektivitet* (self-efficacy) sentralt, og handlar om ein person si forventning, tru og bedømming om kor godt han/ho klarar å planlegge og utføre handlingar som må til for å mestre bestemte oppgåver. Forventningar om sjølv effektivitet har sin kjelder i *autentiske meistringserfaringar, andre sine eksempel/vikarierande erfaringar, verbal overtaling og fysiske reaksjonar* (Bandura, 1997;1977; Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Desse to tradisjonane syner sjeldan til kvarandre, og det kan difor vere aktuelt å sjå på skilnadane mellom dei. Tradisjonane definerar konstruksjonen av sjølvoppfatninga på ulike måter; med omgrepa sjølvvurdering (self-concept) og sjølv effektivitet (self-efficacy). Dei forklarar også utviklinga og konsekvensane av denne konstruksjonen på ulike måter (Skaalvik & Bong, 2003). Eit eksempel på dette er at sjølvvurderingstradisjonen tek føre seg

vurderingane av oss sjølv om til dømes om kor flinke vi er i matematikk, basert på mellom anna samanlikning med andre, oss sjølv opp mot andre domene, kompetanse og tillit til oss sjølv eller kjensle av utilstrekkelegheit. Medan forventningstradisjonen tek føre seg forventningane vi har om å klare å løyse ei spesifikk matematikkoppgåve med grunnlag i om ein har klart å løyse ei liknande oppgåve tidlegare, og ikkje nødvendigvis om vi generelt vurderar oss sjølv som flinke i matematikk (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Forventningstradisjonen skil seg dermed frå sjølvvurderingstradisjonen i at den legg mindre vekt på dei ferdigheitene og den kompetansen ein trur ein har, men har fokus på kva ein trur ein kan gjere med dei ferdigheitene og den kompetansen ein har (Bandura, 1986). Likskapen mellom dei ligg i at dei begge vil ha ei subjektiv vurdering av ein oppfatta eller observert akademisk sjølvoppfatning. Dette vil seie at både sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen går ut i frå ei form for vurdering eller bedømming. Tradisjonane representerar slik ein viktig dimensjon innanfor korleis vi sjølv oppfattar vår eigen kompetanse, noko begge ser på som sentralt særleg innanfor ei vurdering av akademisk kompetanse. Ei slik vurdering har på si side ulike referanseramer, og forskning har synt at den er ulikt konstruert i dei ulike tradisjonane (Skaalvik & Bong, 2003; Skaalvik, 1997). Oppgåva vil difor vidare sjå på korleis dei ulike tradisjonane meiner sjølvverdet og sjølv effektivitet konstruerast eller vert utvikla og påverka, og kva dette har å seie for vår akademiske sjølvoppfatning.

### Kjeldene til vår sjølvoppfatning

Sosiologen George Herbert Mead (1962) seier at: ”*The self, as that which can be an object to itself, is essentially a social structure, and it arises in social experience*” (s. 140). For å kunne vere eit objekt for seg sjølv, og ha ei oppfatning av seg sjølv, må altså individet først ha ei oppleving av kva holdningar dei andre i det sosiale miljøet har om personen. Det er også i samhandling med andre menneske at eit individ si sjølvoppfatning endrar seg, meiner Mead. Denne tankegangen har sitt utspring i teorien om symbolsk interaksjonisme der Mead (ibid.) beskriv at eit individ sitt sjølvbilete vert forma av andre sine reaksjonar, og er eit viktig kjelde til informasjon om oss sjølv.

Både sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen har fleire aspekt i forhold til betydinga av det sosiale miljøet rundt individet og påverknaden av sjølvoppfatninga. Kjeldene til påverknaden av sjølvvurderinga som kjem frå miljøet er; andre si vurdering, sosial

samanlikning og psykologisk sentralitet. Medan kjeldene til forventning om meistring og sjølv effektivitet er; andre sine eksempel, i form av vikarierande erfaringar og modellering, og verbal overtaling (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2008).

### **Individet i eit miljø**

Miljøet rundt oss kan påverke oss i form av kva område vi verdset høgt. For dersom eit område eller ei evne vert høgt verdsett av våre omgivingar, og av oss sjølv, har den det Rosenberg og Pearlin (1978) kallar *psykologisk sentralitet*. Sjølvverdet vårt vil difor verte påverka av vurderingar og forventningar i forhold til kva som vert sett på som viktig i samfunnet og kva vi sjølv ser på som viktig. For ein person kan dermed ei positiv vurdering av det akademiske sjølvvurderinga gjere mykje for eit høgt sjølvverdet, medan for ein annan kan ein positiv sosial sjølvvurdering ha meir å seie for sjølvverdet. Psykologisk sentralitet har dermed innverknad både på områdespesifikk sjølvoppfatning og den generelle sjølvoppfatninga (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

I samspelet vårt med andre menneske vert vi også vurdert og observert av dei rundt oss. Vår oppfatning, eller vår persepsjon av *andre sine vurderingar* av oss er slik ei opplysningskjelde om oss sjølv (ibid.). Men det er ikkje alltid mogeleg å vurdere seg sjølv ut i frå andre sitt perspektiv. Festinger (1954) legg i sin teori om *sosial samanlikning* vekt på at mennesket vurderar seg sjølv med basis i å samanlikne seg med signifikante andre i miljøet rundt når objektive standardar ikkje er direkte tilgjengeleg. At individ brukar referanserammer i form av grupper vart synt av Marsh og Parker (1984) som kom fram til eit viktig poeng om at elevar samanliknar sine prestasjonar med dei andre elevane i klassa, og at resultatet av denne samanlikninga har påverknad på den akademiske sjølvvurderinga. Marsh (1987) førte dette fenomenet vidare og meinte at sjølvvurderinga til ein elev difor vil vere avhengig av nivået i resten av klassa, altså samanlikningsgrunnlaget. Dette vart kalla ”Big-fish-little-pound-effect”, og tanken er at det er betre for sjølvvurderinga å vere ein stor fisk i eit lite vatn, altså relativt flink i ei lita klasse der det er få å samanlikne seg med. Det vil då vere dårleg for sjølvvurderinga å vere ein liten fisk i eit stort vatn, altså å ha mange flinke å samanlikne seg med.

### **Påverknad frå andre**

I forventningstradisjonen ser ein også formar for sosial samanlikning i form av det Bandura (1986) kallar *vikarierande erfaringar*. Dette meiner Bandura (ibid.) vert brukt i situasjonar

der vi ikkje har tidlegare erfaringar som kan hjelpe oss med vurderingane og forventningane våre til kva vi kan greie å utføre og kva resultat det vil gi. Slik kan individet observere andre som det naturleg vil samanlikne seg med. Ein viktig del her vil vere i kva grad vi vurderar oss lik den andre, og for store ulikskapar svekkar vurderinga av samanheng og hindrar prosessen som fører til betre ferdigheiter gjennom observasjon av andre. Slik kan ein gjennom å møte andre som er lik ein sjølv, bygge opp ei forventning om meistring på område vi manglar erfaring på. Andre sine prestasjonar kan også slik fungere som eit eksempel, eller modellar, på kva strategiar som er effektive for å oppnå det ønskja resultatet. Dette er sosial læring som også vert kalla *modell-læring* fordi den som vert observert fungerer som ein modell for åtførd. Slik skapar individet ei meistringsforventning på grunnlag av observasjon av andre sin åtførd og utfallet av den åtførda (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2008). Dette er ytre signal frå andre rundt oss, men vi kan også oppleve *emosjonelle og fysiske reaksjonar* som kan fortelje oss noko om i form av forventningar til meistring. Dette kan vere reaksjonar som hjertebank og angst som vert utløyst i situasjonen individet står i, og som vi gir oss informasjon i form av svekka forventning om meistring (Bandura, 1977).

Personane rundt oss kan også påverke oss meir direkte. For om personar vi trur på gir ein *verbal påverknad* i form av suggesjonar, vil samhengane mellom handlingane bli styrka, og individet vil oppleve reaksjonar som bekreftar og underbygger erfaringa. Dette kan til dømes vere ein student som slit med å gjennomføre studiane som møter ein person som han/ho ser på som ekspert eller som han/ho stolar på. Om denne personen seier kva som må til for å oppnå eit visst resultat, og dei seier at dei trur ein kan klare det, og gir oppmuntring og støtte, vil det styrke motivasjonen og forventningane om å meistre den gitte oppgåva for studenten (Bandura, 1977; Wormnes & Manger, 2008).

### **Sosial støtte frå likemenn**

I forhold til det å vere student med AD/HD har forskning synt at kontakt med andre som har diagnosen er spesielt viktig sidan slike studentar ofte opplever stigmatisering, og at dei ofte vert sosialt ekskludert. Å få møte andre med same utfordringar, gjerne gjennom støttegrupper, kan slik gi eit positivt utbytte (Chew, Jensen & Rosén, 2009). Bolaski og Gobbo (1999) påpeikar at støttegrupper vil kunne gi fordelar og mogelegheiter som vil vere vanskeleg å oppnå gjennom individuell rådgeving. Å vere i ei gruppe kan dermed gi ei kjensle av å høyre til, å ha eit samhald, bry seg om andre, bli akseptert og få støtte og assistanse (Johnson &



Johnson, 2006). Den sosiale støtta er tilgjengelegheita vi har på personar vi kan stole på og som trur oss. Dette er personar som syner oss at dei bryr seg, set pris på oss og er villige til å hjelpe oss (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).

Grupper som består av personar med like vilkår opplever gjennom å dele sin erfaringar å få gjensidig forståing, sidan dei har opplevd mykje av det same. Kommentrar som ”*det føler eg også*”, ”*det er det same problemet som eg har*” og ”*eg er glad eg ikkje er den einaste med det problemet*” oppstår ofte i slike grupper (Trotzer, 2006). I ei rådgivingsgruppe der medlemmane har mykje av dei same opplevingane vil denne støtta då kome frå likemenn. *Støtte frå likemenn* kan sjåast som ei gjensidig støtte frå personar med like vilkår som har eit ønskje om personleg og sosial endring (Solomon, 2004). Mead, Hilton og Curtis (2001) har gjort eit forsøk på å definere støtte frå likemenn: ”*Peer support is a system of giving and receiving help founded on key principles of respect, shared responsibility, and mutual agreement of what is helpful*”(s.135). Mead et. al. (2001) seier også at relasjonane er bygd opp av å forstå den andre sin situasjon gjennom delte erfaringar. Dette gjer at deltakarane kan utfordre kvarandre og bevege seg vidare frå si tidlegare sjølvoppfatning som har bygd på deira diagnose og manglande evner. Slik kan ein støttegruppe vere ein ressurs som deltakarane kan bruke for å reflektere rundt sin situasjon, men også det at gruppa gir mogelegheit til å støtte og hjelpe andre. Og om ein opplever ein god balanse mellom å gi og få støtte vil dette føre til auka kjensle av sjølv effektivitet (self-efficacy) og sjølvakseptering (self-esteem) (Bracke, Christiaens & Verhaeghe, 2008).

### **Meistring**

Bandura (1977), som høyrer til forventningstradisjonen, meiner at det viktigaste påverknaden på om ein har ein positiv sjølvoppfatning innanfor eit område, altså sjølv effektivitet, hovudsakleg vert bygd opp av *autentiske meistringserfaringar*. Bandura (ibid.) meiner med dette opplevingar av meistring som er direkte knytt til den aktiviteten eller det faget ein har ei oppleving av meistring av. Forventningane ein får ut i frå dette er knytt til sjølv effektivitetsforventning og resultatforventning. *Resultatforventninga* handlar om personen si vurdering om korleis ein gitt åtferd vil føre til bestemte resultat. *Sjølv effektivitetsforventning* er på si side trua på egne evner til å utføre og meistre spesifikke handlingar eller ei samling av handlingar som krevjast for å skape resultatet eller utfallet (ibid.)

Sjølveffektivitet handlar dermed ikkje berre om ei forventning om at vi har evnene og motivasjonen som trengs, men romar også prestasjonane eller handlingane vi utfører. Slik kan ein sjå skilnaden mellom at ein person kan ha tru på at bestemte handlingar kan føre til bestemte resultat, men at ein tvilar på sin eigne evner til å utføre handlinga. Dette kan til dømes føre til at ein student som veit kva som må til for å fullføre eit fag ikkje utførar dei handlingane fordi han/ho ikkje trur at ein innehar dei evnene som skal til for å meistre dette, og slik misser motivasjonen for å i det heile tatt prøve. På den andre sida kan ein person ha stor tru på å utføre bestemte handlingar, men ha lita tru på at handlingane vil gi eit forventa resultat. Dette kan til dømes vere ein student som har stor tru på seg sjølv i form av å utføre handlingar knytt til studiane, men at han/ho ikkje har tru på at desse vil gi eit forventa utbytte. Begge desse moglegheitene vil truleg føre til at personen ikkje vil prøve seg på oppgåva (Bandura, 1977; Wormnes & Manger, 2008).

### **Forklaringsmønster**

Forventningar er sterkt styrande og påverkar motivasjon og meistringsåtfærd. Dette kan ende med å bli *sjølvoppfyllande profetiar*. Dette vil seie at ein lagar seg automatiske indre tankar som beskriv forventningane våre, og som vidare er sjølvbekreftande og styrer resultatet før vi i det heile tatt har prøvd (Wormnes & Manger, 2008). Dette kan sjåast i samanheng med *lært hjelpeløyse*, som er når ein person opplever gjentekne nederlag og slik fokuserar på at han/ho er utilstrekkeleg og slik trur at det ikkje er noko ein sjølv kan gjere for å meistre eller lykkast (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Kva ein tenkjer og korleis ein tenkjer om sine forventningar til meistring er slik sentralt i forventningstradisjonen i forhold til om ein kjem til å utføre handlingar, og om ein har trua på om ein vil lukkast. Eit aspekt som er ein del av påverknaden av sjølvvurderinga og på forventning om meistring, er måten ein forklarar, eller attribuerar, sine eigne handlingar og holdningar, og slik sine prestasjonar eller nederlag. *Sjølvattribusjon* har konsekvensar for både sjølveffektivitet og sjølvvurdering, og omhandlar det forklaringsmønsteret individet brukar. Om individet attribuerar resultat til noko ved seg sjølv, som evner og innsats, kallast det *internal attribusjon*. Om individet attribuerar og forklarar resultata med noko utanfor seg sjølv, som vanskelege oppgåver eller flaks, kallast det *eksternal attribusjon*.

Attribusjonsteorien har også ein dimensjon av *kontroll*. Evner og innsats er internale forklaringar, men innsats har ein kontroll over og kan gjere noko med, medan evner er noko

ein ser på som relativt stabilt og som ein ikkje har direkte kontroll over. Eksternale forklaringar kan også vere påverka av kjensla av kontroll. Som at flaks er noko ein ikkje kontrollerar, men at ein kan velje studium og vanskegrad på oppgåvene ein møter og slik ha kontroll til ei viss grad (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Attribusjon til dei kontrollerbare årsakene er av dei fleste teoretikarar sett på som det mest heldige attribusjonsmønsteret, fordi det opprettheld trua på at eigen innsats nyttar (Stipek, 2002).

## Myndiggjering

Myndiggjering, eller ”empowerment”, er styrking av kontroll og auka makt over seg sjølv i form av aktiv påverknad og myndigheit over sin eigen situasjon. Det grunnleggande utgangspunktet i myndiggjering er at individet er den fremste ekspertten på sin eigen livssituasjon og sine problem. Det motsette av myndiggjering er maktesløyse, og den individuelle dimensjonen handlar om prosessar som aukar kontrollen ein person har over sitt eige liv. Dette skal gje individet eit betre sjølvbilete, auka sjølvtrillit, kunnskapar og ferdigheiter. Myndiggjering vil bygge opp om evna til å ta sjølvstendige val, ta kontroll over ulike omstende i dagleglivet og nå sine mål (Wormnes & Manger, 2008). For mykje av menneskeleg åtferd er regulert av gjennomtenkte, kognitive mål. Dei måla vi set oss påverkar også det ferdigheitsnivået og den arbeidsinnsatsen vi syner. Slike personlege mål er påverka av vurderingar av våre eigne evner og kompetanse. Til høgre ein opplever sjølvteffektiviteten å vere, til høgare mål set ein for seg sjølv. Dette gjer også at ein føler seg forplikta til å nå desse måla (Bandura, 1989). Val av mål kan slik vere avgjerande for motivasjon og meistring. Det som vert viktig er å bevisst gå igjennom kva tankar som er hensiktsmessige for å prestere. Dette heng saman med sjølvtrillit, som er trua på at vi kan utøve ein ønska åtferd. Dette ligg tett opp til definisjonen av sjølvteffektivitet fordi det handlar om å ha tru på seg sjølv, ei tru som ein får gjennom å erfare at ein lykkast med å nå dei måla ein set seg (Wormnes & Manger, 2008).

## Bevisstgjerling

Bevisstgjerlinga av korleis våre automatiske bevisste og ubevisste tankar påverkar våre handlingar er ein del av myndiggjeringa. For at individet skal verte myndiggjort må det vere bevisst korleis det skal ha makta i sitt eige liv og vere herre over sine eigne ferdigheiter og ressursar (Wormnes & Manger, 2008). Bevisstheit om seg sjølv kan ein sjå i samanheng med det Joiner og Josephs (2006) kallar *self-awareness*. ”Nivået av *self-awareness* handlar om

*kvaliteten på merkemda og refleksjonen du rettar mot tankar, åtferd og kjensler*” (Joiner & Josephs, 2006: 37, mi oversetjing). Dette er ikkje ein enkel prosess. For er det alltid like lett å stoppe opp og tenke: kvifor føler eg det eg føler no? Vil eg føle det eg føler? Utviklinga av self-awareness er difor ein stadieliknande prosess (Jordan, 2001). Når ein når eit nytt nivå vil kvaliteten på din self-awareness utvikle seg, og det som motiverar deg til å utvikle deg som person vil også endre seg. Kegan (2009) forklarar utviklinga med at det som har vore subjektet i eit stadie av utviklinga vert objekt for bevisstheita i neste stadie. Dette betyr at ein del prosessar skjer ubevisst for personen og ein kan ikkje evaluere, reflektere eller endre den logikken som styrer psyken. Ved å verte bevisst ulike aspekt ved det som skjer på innsida av oss sjølve, gjere dei objektive, kan desse prosessane verte tilgjengelege for refleksjon, Dette vert kalla *meta-awareness*, og handlar om å gjere awareness til objekt for merkemda. DeMello (1992) meiner at slik sjølvobservasjon er at ein kan sjå på alt som skjer rundt og i seg sjølv så langt som mogeleg, og å sjå det som om det skjedde med nokon andre. Det handlar om å ikkje personifisere alt som skjer, å ikkje ha ein relasjon til det, men å sjå det som noko ein opplever og ikkje er. Dette er svært viktig meiner DeMello (ibid.) for at den einaste som kan endre seg sjølv er ein sjølv. For å få endring eller utvikling gjennom awareness, må ein alltid starte med seg sjølv, fordi det er det einaste ein kan endre meiner DeMello (ibid.).

### **Agent i eige liv**

Kegan (2009) meiner at utfordringa i endring ligg i ei manglande evne til å lukke gapet mellom kva vi vil, og det vi faktisk er i stand til å gjere. For å kome over dette må vi komme over vår falske tru på at mange ting er umulig for oss å gjere - men som faktisk er mulig for oss å gjennomføre. Ei forklaring på denne trua på seg sjølv kan vere det Bandura (2008, s.167) beskriv som det å vere ein agent i sitt eige liv: *”To be an agent is to influence intentionally one’s function and the course of environmental events. In this view, people are contributors to their life circumstances not just products of them.”* Vidare legg Bandura (ibid., s.167) vekt på at motivasjonen til handling ligg i ønska utfall i situasjonen, men at bakgrunnen for alt ligg i om ein trur at ein har det som skal til for å påverke: *”Unless people believe they can produce desired effects by their actions they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Whatever other factors serve as guides and motivation, they are rooted in the core belief that one has the power to effect changes by one’s actions.”*

Det sentrale i å vere agent i eige liv handlar difor om å ha trua på at ein har kontroll over dei hendingane som påverkar livet vårt. Her spelar sjølv effektiviteten inn og fungerer som ei viktig føresetnad for motivasjon, påverknad og handling, og kan slik også innehalde tankemønster som hindrar ein i å vere agent i eige liv (Bandura, 1989). Eit sikkert teikn på denne trua på seg sjølv er evna ein har til reell positiv tenking. Dette syner ein gjennom å ha merksemda på dei faktorane som fremjar ei løysing, og ha tru på at ein kan lykkast (Wormnes & Manger, 2008). Ein måte å beskrive denne positive tenkinga i samanheng med det å vere agent i eige liv er: *”People grow and solve their problems when they focus on what they can do rather than what they can not do”* (Ivey, D’Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2007: 51).

### Oppsummering

Studentar i høgare utdanning møter ein del krav og forventningar dei skal leve opp til i forhold til studiekvardagen. Nokon av desse har utfordringar knytt til å møte desse krava og andre sider ved studielivet. For å møte desse studentane er det ved eit universitet i Noreg oppretta ei ressursgruppe. Tanken er at opplevinga av å møte andre i same situasjon kan vere med å påverke ulike område og aspekt som bidreg til ei positiv sjølvoppfatning hjå disse studentane. Det er likevel gjort lite forskning på slike grupper, og då særleg opp mot kva som kan vere med på å bidra til eit positivt syn på seg sjølv og kva ein kan få til. I denne studien vil eg difor sjå nærmare på kva deltakarane i ei slik ressursgruppe opplever, og då særleg opp mot forventning om meistring og synet på seg sjølv. Dette vil bli utforska gjennom problemstillingane: *”Kva opplever deltakarane i ressursgruppa?”* og *”kva opplever deltakarane i forhold til synet på seg sjølv og sine forventningar til meistring?”*

## **METODE**

At det er ei utfordring å få tak i opplevingane til deltakarane rundt fenomenet; synet på seg sjølv, er det ikkje tvil om. Særleg fordi kvar enkelt si oppleving av seg sjølv vanskelig kan definerast, analyserast og konseptualiserast då det er eit bilete dei har av seg sjølv, og er dermed ei opplevingskvalitet. Det er stor avstand mellom vitenskaplege og opplevingsorienterte tilnæringsmåtar, og eit fenomen som dette kan vanskeleg studerast utanfor det livet det utspelar seg i, altså i opplevinga til den enkelte person. Eg har difor valt å belyse problemstillinga mi gjennom kvalitativ metode. Grunnen til dette valet er at ei av målsetjingane ved kvalitative tilnærmingar er å få ei forståing av sosiale fenomen samtidig som ein framhevar personlege meiningar, fenomen og prosessar som ikkje kan målast kvantitativt (Thagaard, 2009). Dette passar mi oppgåve fordi eg gjennom studien kan skape meg eit bilete og ei forståing av kva medlemmane i gruppa opplever med å vere i ressursgruppa.

Studien vil på mange måtar vere inspirert av fenomenologi sjølv om den ikkje oppfyll krava til fenomenologi som forskingsmetode. I denne studien gjenkjenner ein det overordna fenomenologiske synet på forskning i at det kan avdekke mennesket sine opplevingar, og at det legg vekt på å undersøke situasjonar, hendingar og meiningane vi legg i desse (Seamon, 2000). Eg legg vekt på fenomenologiens forståing av at forskning er subjektiv på den måten at det er mine informantar sin konstruksjon og oppleving av temaet som studerast. Samstundes vil eg som forskar i mitt arbeide med dette forskingsprosjektet ha mi eiga subjektive forståing av informantane sin opplevingar, samt min eigne erfaringar, også gjennom påverknad av teori. Subjektet og objektet er integrert, det eg og mine informantar ser, er samanvevd med korleis vi ser det (Moustakas, 1994). Det vert difor aktuelt å gjere greie for mi rolle som forskar i arbeidet med dette forskingsprosjektet.

### **Forskarrolla**

Det viktigaste instrumentet i kvalitative studiar er forskaren. Dei metodiske vala eg gjer og det teoretiske utgangspunktet eg har vil difor ha ei stor rolle (Kvale, 1997). Moustakas (1994) seier at forskarar i fenomenologiske studiar har personleg interesse i det han eller ho søker å vite, og at dette gjer at forskaren er inngåande forbundet med fenomenet. I mitt arbeid med ressursgruppa, men også i mi utdanning og val av teori i denne oppgåva har gjeve meg ei forståing, ei meining eller ei oppfatning i forhold til det fenomenet som skal studerast i denne

studien. Det er også viktig å vere klar over kva forståing ein har på førehand, forforståinga, i forhold til at ein opnar for ei best mogeleg forståing av informanten sine opplevingar og utsegn (Dalen, 2008). For kva kan det at eg er fasilitator for ressursgruppa ha å seie for mi forforståing?

Ved at eg på førehand kjenner til deltakarane i ressursgruppa og mine informantar gjer at eg har ei forforståing av korleis dei kanskje opplever det å vere student og dei utfordringane og dei møter og det synet dei har på seg sjølv. Fenomenologisk forskning legg også vekt på at det er spørsmål som gir fokus og retning til den meininga vi søker. Dette gjerast gjennom forskingsspørsmål som vekker vidare interesse, og som igjen gir ei involvering i det som skal studerast (Moustakas, 1994). Ved å ha eit fokus på opplevinga av eit fenomen har ein det ein kan kalle ein induktiv tilnærming då ein er open for at forskingsspørsmålet vil endre seg på vegen, fordi ein ikkje veit kva som vil dukke opp. Nokre av mine antakelsar kan bli bekrefte og andre kan bli avkrefta etter kvart som eg arbeider med teori og empiri. Ved at eg sit inne med ei forforståing har studien også eit deduktivt preg, og den kunnskapen eg har utviklar seg etter kvart og påverkar heile tida studien. Dermed har studien eit framtrudande grunnlag i forhold til kvalitativ metode der min studie vert påverka av mine teoretiske utgangspunkt, min kunnskap og mi forforståing i eit gjensidig påverknadsforhold til det som dukkar opp i prosessen, den kvalitative teksta og tendensar i datamaterialet. Eg har difor stort fokus på at eg vert påverka av mine subjektive og individuelle teoriar når eg skal bruke ein slik metode (Postholm, 2005; Thagaard, 2009). Peshkin (1988) meiner at ein må bruke denne subjektiviteten for det den er verdt, og ikkje streve etter ein ide om objektivitet. Tanken er at subjektivitet er uunngåeleg, og at eg som forskar systematisk må utforske min subjektivitet aktivt gjennom heile forskingsprosessen, og ikkje berre når data har vorte samla inn og analysa er ferdig. Eg ser difor det som ein ressurs for min studie at eg har ei forståing av kva mine informantar kanskje opplever i forhold til sine opplevingar opp mot meistring og bilete av seg sjølv. Og eg kan difor vere klar over mine antakelsar og bruke dette i forhold til å stille mine informantar meir opne spørsmål som ikkje er for ledande i forhold til kva eg kanskje kan ”forvente” å finne. Ut i frå resultata av intervjuet, arbeid med teori og analysen vil eg dermed utvikle mi forståing av det mine informantar opplever, samtidig som eg dreg nytte av min subjektivitet (Thagaard, 2009). Vi skal difor no sjå nærmare på det kvalitative forskingsintervjuet som er grunnlaget for innhenting av empiri i denne studien.

## **Det kvalitative forskningsintervjuet**

For å få tilgang til kva deltakarane i ressursgruppa opplever har eg valt å bruke intervjusamtalar som er eit utgangspunkt for å få kjennskap til korleis enkeltpersonane opplever sin situasjon, og kva synspunkt dei har på eit tema (Thagaard, 2009). Intervjuet er ei slags samtale, den inneheld spørsmål og svar, og i det kvalitative forskningsintervjuet er denne samtala brukt som ein reiskap for forskninga (Gudmundsdottir, 1997).

Sjølve forskningsintervjuet er ei fagleg samtale mellom to partar om eit felles tema der forskaren kontrollerar og definerar både situasjon og tema. Eg valde å bruke eit *semistrukturert intervju* i min studie då eit slikt type intervju har som mål å hente inn beskrivingar av intervjupersonen sin livsverden, frå personen sitt eige perspektiv, med eit søkjelys på fortolking av dei fenomena som bli beskrive. Det semistrukturerte intervjuet har også ein fordel i at forskaren kan følgje informanten si forteljing og utdjupe tema som kjem opp undervegs (Kvale, 1997; Thagaard, 2009). Mitt ønskje har vore å ha fokus på kva deltakarane i ressursgruppa opplever i forhold til synet på seg sjølv og kva dei kan få til, og det er eg som intervjuar som har formulert spørsmåla som vert stilt opp mot dette, samt i situasjonen avgjer kva svar som skal følgjast opp eller utdjupast.

Eit grunnleggande aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet er også at det har som mål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom språket. Informantane fortel historier gjennom språket, og desse historiene fortel oss noko om erfaringane dei har gjennom ein narrativ struktur. Grunnen til dette er at ein prøvar å gi meining i ein verden som den andre ikkje kjenner til eller har erfart (Gudmundsdottir, 1997). Det vart difor viktig for meg å legge til rette, gjennom mine intervju spørsmål, for at informanten skulle kunne bruke sitt språk og sine historier for å gi eit bilete av sine erfaringar. Arbeidet med å forme ein intervjuguide som gjenspeglar dette vart difor ei stor og viktig oppgåve. Eg tok difor utgangspunkt i tanken om at kvar av intervjuar ville utarte seg ulikt, sidan det var ulike historier og ulike erfaringar, og laga difor opne spørsmål der eg let informantane sjølve definere nokre av omgrepa som var tema for samtalen.

## **Intervjuguiden**

Eg har generelt i studien ønska å arbeide ut i frå ein interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Det vil seie at eg vil vere open for kva som vil dukke opp undervegs, samstundes som det skjer ein påverknad frå teori og kunnskap som eg innehar (Thagaard, 2009). Mykje



tid vart difor brukt til å utarbeide ein intervjuguide (sjå vedlegg A) i tida før intervjuet. Ut i frå eit samspel mellom ei vid problemstilling og aktuell teori forma det seg ei omfattande samling med sentrale spørsmål og tema som dekkja dei områda studien skulle ta føre seg.

Guiden vart delt i følgjande emne: innleiingss spørsmål, opplevinga av å vere i ressursgruppa, meistring, attribusjon, sosial samanlikning, sjølvoppfatning og oppleving av endring.

Sidan eg har valt å bruke eit semistrukturert intervju opnar det seg for det under intervjusituasjonen vil bli endringar i rekkefølgja på spørsmåla etter kva som skjer naturleg i samtalen (Kvale, 2007). Eg valde likevel å på førehand ta litt omsyn til rekkefølgja på spørsmåla då nokre tema eller spørsmål kan vere svært kjensleladde, og ikkje vil vere naturleg å spørje om i einkvar samanheng. Og ved å bruke ”traktprinsippet” jobba eg meg innover til frå trygge og generell tema til dei mest kjensleladde spørsmåla (Dalen, 2008).

Gjennom at eg kjende informantane mine på førehand håpte eg at dei ville føle seg trygg i intervjusituasjonen, samt svare ærleg på mine spørsmål. Dette opplevde eg i alle intervjuet, og i ulik grad kom informantane sjølv innom personlege tema som eg eigentleg hadde førebudd meg på ville kome på eit djupare og seinare stadium i intervjuet. Dette gjorde at nokre spørsmål vart overflødige, eller at informantane følte at dei allereie hadde svart på spørsmål eg stilte. Det var likevel nyttig for meg å førebu meg før sjølve intervjusituasjonen. Det vart gjort gjennom prøveintervju på førehand av intervjuet.

### **Prøveintervju**

Sidan dette var fyrste gong eg skulle gjennomføre eit kvalitativt forskingsintervju valde eg å gjennomføre eit prøveintervju i forkant av intervjuet for å bli trygg på situasjonen og utstyret eg skulle bruke. Eg ville også finne ut om spørsmåla i intervjuguiden var gode spørsmål. Det er også avgjerande å gjennomføre eit prøveintervju for å både sjekke utforminga av spørsmåla, men også eigen væremåte i situasjonen (Dalen, 2008).

Til prøveintervjuet brukte eg ein medstudent, som også er fasilitator for ressursgruppa, og ho tok rolla: ”deltakar i ressursgruppa for studentar med AD/HD”. På det fyrste prøveintervjuet var hovudfokuset å gi tilbakemelding på spørsmåla, då eg ønska å korte ned talet på spørsmål i intervjuguiden, samt finne ut om spørsmåla var opne nok. Under intervjuet opplevde eg at det var altfor mange spørsmål, og det gjorde at eg vart svært opptatt av å følgje med på arket i forhold til å enten oppdage at nokre av spørsmåla var svært like, eller at eg måtte følgje med for å få med alt. Andre tilbakemeldingar gjekk på at ein måtte ta omsyn til at

informantane har AD/HD og kan ha utfordringar med konsentrasjonen om intervjuet vert for langt.

Etter prøveintervjuet klippte eg opp intervjuguiden min i strimler og delte spørsmåla inn i færre og vidare kategoriar. Slik kunne eg betre kutte ned på dei spørsmåla som overlappa. Det gjorde at eg enda opp med ein intervjuguide som både tok føre seg dei tema eg ønska å ta føre meg samt tok omsyn til utfordringane til deltakarane.

På det andre prøveintervjuet testa vi opptakar og hadde ein meir realistisk intervjusituasjon. Medstudenten svarta ut i frå dei erfaringane ho har opplevd at deltakarane i ressursgruppa har hatt, og kom med ulike utfordringar eg kunne støyte på i forhold til å intervju personar med AD/HD eller liknande utfordringar. Med ein kortare intervjuguide opplevde eg at eg var meir avslappa og stolte meir på meg sjølv som intervjuar.

Etter det siste intervjuet endra eg på spørsmåla i forhold til å gjere dei enklare å forstå, og fjerna overflødige oppfølgingsspørsmål som eg erfarte kom naturleg til meg i intervjusituasjonen. Førebudde meg også mykje i forhold til korleis eg skulle oppføre meg i intervjusituasjonen. Sidan informantane mine har eit forhold til meg frå før, måtte eg skilje mellom meg som fasilitator og rettleiar i ressursgruppa, og rolla som forskar og intervjuar. Eg kunne også dra nytte av at deltakarane er vande med at eg stiller dei utfordrande oppfølgingsspørsmål i forhold til det dei fortel på ressursgruppemøta. Med dette følte eg meg også tryggare på at eg ikkje trengde alle dei spørsmåla eg tidligare hadde i intervjuguiden. Det handla om å stole på meg sjølv og den erfaringa eg hadde frå før.

### **Kriteria og utveljing av informantar**

Formålet mitt er å finne ut kva opplevingar deltakarane i ressursgruppa har i forhold til endring av synet på seg sjølv og forventingar til meistring. Kvale (1997) meiner at eit av vala ein må ta i forhold til metoden er kor mange intervju ein treng, og samtidig ta omsyn til at arbeidet med intervjuar er ein tidkrevjande prosess. I denne studien har valt å bruke tre informantar frå ressursgruppa for studentar med AD/HD for å få svar på problemstillinga mi. Avgjersla har vorte teken på grunnlag av omfanget til oppgåva og at eg ønskjer å få fram kva kvar enkelt av personane opplever utan å føle at eg har måtta avgrensa dei på nokon måte. Eg får på den måten også meir tid til førebuing og analyse av intervjuar.

For utvalet til studien har eg desse kriteria til informantane:

- Det skal vere deltakarar i ressursgruppa for studentar med AD/HD.

- Dei må ha eit jamt oppmøte på møta til ressursgruppa i inneverande semesteret. Kriteriet om at dei har hatt eit jamt oppmøte har mykje så seie for om dei kan seie noko om opplevinga generelt av å vere deltakara i ressursgruppa, men også at dei kanskje har fått tid til å ha opplevingar rundt endring i synet på seg sjølv og kva dei kan meistre, enten i det inneverande semesteret eller over lengre tidsrom.

Sidan eg er fasilitator for gruppa hadde eg på førehand ei oversikt over kjønnsfordelinga i gruppa, og hadde ut i frå dette lyst til å ha både menn og kvinner med i studien for å gjenspegle populasjonen til utvalet.

### **Rekrutteringa av informantane**

Rekrutteringa av informantar vart gjennomført ved å informere om studien både skriftleg og munnleg på eit ressursgruppemøta i starten av semesteret. Grunnen til dette er at eg har erfart at kommunikasjon og informasjon gjennom e-post, eller å sende med informasjon og vente på svar har fungert dårleg. Dette har med utfordringane mange av deltakarane står ovanfor, så eg valde å ta omsyn til det. Slik nådde eg også informantar som møtte kriteriana mine.

Informantane fekk tid på seg til å lese gjennom informasjonsskrivet (sjå vedlegg B) og ta stilling til om dei ville delta i studien, og enten gi svar med ein gong eller ved seinare høve. For å sikre anonymiteten til dei som ville delta valde eg å legge informasjonsskrivet og samtykkjeerklæringa (sjå vedlegg C) i ein konvolutt, saman med eit skriv der dei også kunne fråseie seg å vere med i studien (sjå vedlegg D). Dette skrivet var likt utforma som samtykkjeerklæringa bortsett frå at den poengterte at dei *ikkje* var interessert i å delta. På denne måten leverte alle inn eit svar, og dei andre i gruppa kunne ikkje avgjere kven av dei andre deltakarane som kunne bli informantar til studien.

Eg enda opp med tre forskingsdeltakarane som valde å delta i studien. Av desse var to menn og ei kvinne som studerar ved ulike studieretningar ved det aktuelle universitetet. Alle tre har ulike utfordringar knytt opp til det å vere student, og har slik oppsøkt hjelp i form av å delta i ressursgruppa. Ein meir inngåande presentasjon av informantane og deira bakgrunn vil bli gjort greie for under presentasjonen av empirien.

### **Gjennomføring av intervju**

Gjennomføring av intervju vart gjort som hadde hatt eit jamt oppmøte ut i semesteret slik at informantane på dette tidspunktet hadde hatt fleire møter med ressursgruppa. I løpet av to veke i april 2011 vart datainnsamlinga gjennomført og intervju vart gjort etter når

informantane hadde tid i dette tidsrommet. Intervjua vart gjennomført enten på møterommet som ressursgruppa disponerar på universitetet eller liknande grupperom i nærleiken. Eg følte det var viktig både for meg og for informantane og vere i eit miljø vi følte oss trygge i. Det er vanskeleg å ha noko kontroll over dette opp mot informantane på førehand, men det å vere i ein kjent omgjevnad gjorde meg meir komfortabel, noko som informantane vidare kan plukke opp og bli positivt påverka av (Ivey et. al., 2007).

Det vart nytta diktafon for å ta opp intervjua, og ingen av deltakarane såg ut til å la seg forstyrre av dette. Dei tre intervjua varte mellom 60 og 90 minutt, og vi fekk gått gjennom alle spørsmåla med noko ulik rekkefølge. Grunnen til dette var at ein av informantane kom inn på sjølvbilete og utviklinga av dette ganske tidleg i intervjuet, så eg valde å kome med mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål då det vart naturleg i situasjonen. Alle tre var lette å snakke med, men det var nokre ulikskapar i kor utfyllande dei svara på spørsmåla. Dette gjorde at eg spurde nokre fleire oppfølgingsspørsmål til ein av deltakarane, medan dei to andre utdjupa svara sine på eiga hand, samstundes som dei reflekterte og trakk trådar til dei andre tema vi var inne på. Under sjølve intervjua hadde eg fokus på å lytte aktivt og fordomsfritt til det som vart sagt. Dette vil seie at eg kommuniserte respekt gjennom ulike merksemdsferdigheiter som passande kroppsspråk, passiv lytting og augekontakt som min respons til som vart sagt. Dette har eg hatt erfaring frå gjennom rådgivingsstudiet, men oppdaga raskt at det var store skilnader mellom det å vere i ei intervjusamtale og i ei veiledningssamtale. Under samtalen opplevde eg at eg hadde lyst å gå djupare i mykje av det informantane sa, konfrontere dei og hjelpe dei til å finne ei løysing på sine problem. Eg klarte å vere bevisst dette og bruke merksemdsferdigheitene mine til min fordel, og samtidig legge vekk instinktet om å bruke påverknadsferdigheiter (Ivey et. al., 2007; Kvalsund, 2009).

Under intervjua satt vi ovanfor kvarandre med eit bord i mellom, og det varierte mellom om vi støtte oss på bordet eller satt tilbakelent i stolen. Hadde også mykje augekontakt med informantane, og fikk ofte direkte blikkontakt sjølv når dei snakka om vanskelege eller personlege tema. Med ein kort intervjuguide med opne spørsmål vart dette moglege og samsvarar med det fenomenologiske idealet om at informanten fritt skal få beskrive sine eigne erfaringar utan å bli forstyrra av for mange intervju spørsmål og avgrensingane som kan ligge i dei (Kvale, 1997).

Etter intervjua sette eg meg ned og noterte følelsar og tankar eg sat igjen med. Dette var både korleis eg oppfatta intervjusituasjonen, men også informantane sitt kroppsspråk og anna

nonverbal kommunikasjon som ikkje vil kome fram på lydopptaket. Eit slikt umiddelbart inntrykk kan vere ein viktig kontekst då den levande intervjusituasjonen er ein rikare tilgong til informantane sine meiningar ein den transkriberte teksta (Kvale, 1997).

### Kvalitet i forskinga

Kvalitativ forskning byggjer på ei grunnføresetnad om at menneske konstruerar eller skapar sin sosiale verkelegheit og gjev meining til sine egne erfaringar. Dette vil då seie at det ikkje finnast ein enkel røyndom, og dei meiningssamanhengane informantane mine skapar og syner er knytt til kvart enkelt individ. Ein må også sjå dette i relasjon til det samfunnet og den debatten det temaet som vert studert held til i (Dalen, 2008).

Den kvalitative intervjuforma bygg på eit samspel mellom menneske. Det er difor ein føresetnad at det dannast ein intersubjektivitet mellom forskar og informant. I samfunnsforskinga handlar dette om korleis situasjonstolkningar og opplevingar vert felles mellom menneske. Dette betyr at dei utsegnene informantane mine kjem med, og som eg presenterar, må vere så nær som mogeleg informantane si forståing og opplevingar (Dalen, 2008). For å vurdere kvaliteten i denne studien må ein altså vurdere om ein har forstått informantane si verkelegheit rett. For å forstå kva informantane mine opplever, og kva meining dei gir til sine opplevingar er mitt utgangspunkt dei intervjuane som har vorte gjort. Kvaliteten på desse er difor avgjerande i forhold til analysen og det vert viktig å også vere klar over min eigen ståstad og avhengnad i forhold til mine opplevingar rundt det fenomenet informantane mine beskriv (Kvale, 1997; Lincoln & Guba, 1985). Eg har kjennskap til debattar rundt studentar som har dårleg studieprogresjon og har sett dette sjølv i form av å vere fasilitator for ressursgruppa. Eg som student har også egne opplevingar rundt meistring av studiane og kva det gjer med bilete eg har av meg sjølv. Som forskar har eg lest ein del teori og har slik samla meg ein del underbevisste holdningar opp mot temaet for studien gjennom heile forskingsprosessen. Dette er med på gjere forskinga verdiladd, og eg er klar over at eg som forskar har konstruert mi eiga verkelegheit undervegs.

### Truverdigskap og gyldigheit

Overordna handlar kvalitet i forskinga om verkelegheita til informantane er forstått, og at det er viktig å gjere greie for måten data er innhenta på for at funn i studien skal kunne vere relevant i andre settingar. Diskusjonen om ein studie er gjennomført på ein fullgod måte og kan sjåast på som ei vurdering av truverdigskapen. Eg vel å bruke omgrepet *truverdigskap* når eg skal

greie ut om studien sin kvalitet i forhold til kva grad informantane si oppfatning av verkelegheita er forstått på rett måte (Dalen, 2008; Lincoln & Guba, 1985).

Lincoln og Guba (1985) meiner at ein må involvere forskingsdeltakarane i dei beskrivingane og tolkingane som forskaren har gjort for å kunne vite med sikkerheit at forskinga som er gjort er truverdig. Det er også den viktigaste teknikken for å skape ein truverdig studie og kallast ”member checks” (s.314). Her får informantane mellom anna mogelegheit til å rette på feil i forhold til fakta og utfordre det som kan vere ei feiltolking frå forskaren si side eller kome med tilleggsinformasjon. Eg valde å gjennomføre ”member checks” ved å sende sitata eg har brukt i empirien til mine informantar, saman med presentasjonen av kvar enkelt samt beskrivingar og tolkingar. Dei har slik fått mogelegheit til å gi tilbakemelding om eg har forstått dei rett, og om dei kjenner seg igjen i det eg har skrive om dei.

Det er generelt vanskeleg å replisere eller etterprøve resultata i ein kvalitativ studie. For kan eigentleg ulike forskarar kome fram til dei same tolkingane og meiningane ut i frå det same intervjuet? I kvalitative studiar er det forskaren si rolle i samspel med den aktuelle informanten og den aktuelle situasjonen, som er den viktige faktoren, og det er difor vanskeleg å stille krav til å etterprøve resultata då både omstendene og individa i den endrar seg. Sidan eg innehar rolla som forskar i denne studien er det mi oppgåve å beskrive forhold ved meg sjølv, mine informantar, situasjonen og analytiske metodar som har vorte brukt i tilverkinga av datamaterialet. Slik kan lesaren sjølv gjere opp si eiga meining om forskingsprosessen har gått føre seg på ein framifrå og truverdig måte (Dalen, 2008; Thagaard, 2009). Eg har valt å bruke omgrepet *gyldigheit* om den nærgåande søkinga etter at forskingsfunna er basert på reelle data og ikkje mine egne konstruksjonar og personlege tolkingar (Lincoln & Guba, 1985).

I forhold til gyldigheit, eller bekræftbarheit, handlar det om at eg har stilt meg sjølv spørsmål til dei tolkingane eg har kome fram til for å finne ut om dei er gyldige og er i samsvar med den verkelegheita eg har studert, og nytteverdet i forhold til det (Thagaard, 2009). Korleis eg har presentert og skildra tolkingane og analysane i form av sitat frå intervjuet om kva deltakarane opplever har vore viktig for å vise kva eg ønskjer å finne ut i denne studien, og det er opp til lesaren å vurdere kor anvendelege funna er. Gjennom heile prosessen i denne oppgåva har også gjort greie for mi tilknytning til det som skal studerast, og det vert på den måten opp til lesaren å vere kritisk og vurdere i kva grad dette kan ha påverka

mine tolkingar av resultatane. Ved å beskrive dei funna eg har gjort samt situasjonen omkring så utførleg og nøytralt som mogeleg har eg gjeve lesaren naudsynte opplysningar og informasjon slik at det skal vere mogeleg å bruke den som ei truverdig rettleiing for andre (Dalen, 2008; Kvale, 1997).

### **Overførlegheit**

Å beskrive og spesifisere alle sidene ved det fenomenet som studerast som ein lesar kan trenge å vite for å forstå funna vil vere viktig om *overførlegheita* skal vere tilstades.

Overførlegheita handlar grunnleggande om funna i ein studie er relevante også i andre samanhengar, og det er opp til lesaren å avgjere dette. For at nokon skal kunne gjere ein bedømming av overførlegheita må ein ha informasjon om konteksten studien har vorte gjort i (Lincoln & Guba, 1985). Denne informasjonen vert av Geertz (1973) kalla ”thick description” og handlar om å ikkje berre beskrive men også å tolke det som vert presentert. I min studie vil dette vere å omhyggjeleg gjere greie for innhenting av analyse av mine data, men også den konteksten og samanhengen dei har vorte innhenta frå. Dette inkluderar også mi forståing og forforståing og kva betydning dette har for tolkinga av teksta.

Kvalitative studiar kan slik vanskeleg overførast utover den konteksten studien har vorte gjort i. Grunnen til dette er at forskingsprosessen er henta frå ein bestemd verkelegheit der kunnskapen vert til (Postholm, 2005; Thagaard, 2009). Eg har difor ikkje hatt som mål å generalisere tendensane i opplevinga til deltakarane i ressursgruppa ut over deira kontekst, men heller seie noko om dei identifiserbare fenomenane som vert tolka. Slik kan eg seie noko om tendensane i opplevingane eg har tolka, og vidare seie noko om funna er relevante også i andre samanhengar (Lincoln & Guba, 1985). Mitt håp for studien er at opplevingane til deltakarane i denne ressursgruppa kan skape eit grunnlag til hjelp for fagpersonar som skal arbeide med studentar med utfordringar i forhold til meistring av studiane, og bruke det som eit reiskap i liknande situasjonar. I denne studien har ein mogelegheita til sjå på det å bruke ressursgrupper som tilretteleggingstilbod, og sjå på informasjonen som ein måte å få kunnskap om korleis studentar med utfordringar, lav meistringsforventning og lavt sjølvbilete kan oppleve endring i sin studiesituasjon. Dette vert kalla naturalistisk generalisering, og studien tek slik sikte på å sjå nytteverdien av dei funna forskinga gir i forhold til ei forståing av det fenomenet som vert studert (Postholm, 2005).

## **Etiske vurderingar**

I forskning må ein ta omsyn til dei etiske aspekta ved det ein skal studere, og samfunnet stiller krav til at all vitskapleg aktivitet skal følgje etiske prinsipp i form av retningslinjer og lover (Dalen, 2008; Thagaard, 2009). I denne studien har eg brukt informantar der nokre av dei har diagnosen AD/HD eller ADD, og eg stilt dei spørsmål om deira opplevingar, erfaringar, tankar og meiningar. Det har vore av stor betydning for meg å overhalde og legge vekt på etiske prinsipp for å ivareta informantane mine gjennom både intervju-, tilverkningsprosessen. Eg har teke utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH, 2006) sine retningslinjer for forskning i forhold til ulike etiske områder som har samband med min forskingsprosess.

Deltakarar i forskning skal så langt det let seg gjere i forhold til hensikta med studien få informasjon om føremålet med forskinga. Dei skal også informerast om følgjene av å delta, og slik kunne vurdere om dei vil delta eller ikkje (NESH, punkt 8, 2006). Informantane i min studie vart informerte om prosjektet og kva eg ville undersøke, samt deira rettar både skriftleg og munnleg før intervjuet vart gjennomførte. Dei som ønskja å delta skreiv då under ei samtykkeerklæring, som dei la i ein konvolutt. Dei som ikkje ønskja å delta gjorde det same, berre at dei understreka at dei ikkje ville delta. Slik tok eg omsyn til anonymiteten til informantane ovanfor dei andre i ressursgruppa. Eg bad dei også lese gjennom informasjonsskrivet ein gong til før intervjuet, og la vekt på at dei til ei kvar tid kunne avbryte si deltaking utan at det skulle føre til ulempar for dei. Dette la eg særleg vekt på då dei ikkje skulle føle seg pressa til å delta i studien på grunn av si deltaking i ressursgruppa, og mi rolle som fasilitator (NESH, punkt 13,14,6 og 9).

Sidan nokre av informantane mine har ei diagnose og prosjektet ville handsame personopplysningar, søkte eg løyve til å gjennomføre prosjektet hjå Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (sjå vedlegg E).

Då informantane mine lett kan identifiserast grunna diagnosen, og dette ikkje har vidare tyding for min studie, valde eg å utelate informasjon om informantane sine spesifikke diagnosar og vanskar. Den informasjonen som gis av dei som gjerast til gjenstand for forskning skal behandlast konfidensielt (NESH, punkt 14, 2006). For å vise varsemnd og konfidensialitet til informasjonen som har vorte gitt meg av mine informantar har eg difor brukt strenge krav til handsaming av direkte og indirekte personidentifiserande opplysningar. I prosessen med anonymiseringa har eg brukt fiktive namn, unnlate å spesifisere alder, bustad, studieretning og



studiestad, samt brukt varsemd i å bruke ord og uttrykk frå dialekt som kan identifisere deltakarane. Dette har gjort arbeidet med analysa svært utfordrande, men eg opplever ikkje at det har påverka datamaterialet på nokon måte. For at deltakarane i studien skal føle seg respektert, samt rette opp i feil og eventuelle missforståingar har eg nytta meg av ”member checking”, der kvar enkelt har fått mogelegheit til å sjekke om dei kjenner seg igjen i mine beskrivingar og tolkingar (Thagaard, 2009).

Ved at eg opptrer både som forskar og som fasilitator for mine informantar er det viktig at eg tydeleggjer grensene for forskingsrelasjonen (NESH, punkt 19, 2006). Eg opplever å ha ein god dialog med mine informantar, og gjennom studiane sine kjenner dei godt til forskarrolla. Det var difor ikkje vanskeleg å ha ein dialog om dette og på førehand ha eit klart skilje mellom rollene. Eg opplevde det heller som positivt at eg hadde kjennskap til informantane mine på førehand, og eg hadde ei kjensle av gjensidig respekt.

### **Koding og analyse av datamaterialet**

Den teoretiske forankringa forskaren har vil ha mykje å seie for den forståinga forskaren utviklar i arbeidet med forskingsprosessen. Kunnskapen vil utvikle seg etter kvart, og heile tida påverke studien. Eg må difor vere bevisst over og innsjå at studien vil bli påverka av mine subjektive og individuelle teoriar. Dette gjer at ein innanfor kvalitativ metode ser på tolking og analyse av dei data som kjem fram undervegs i forskingsprosessen som to sider av same prosess (Postholm, 2005; Thagaard, 2009).

### **Transkribering**

Transkriberinga av intervjuet er ein tolkingsprosess i seg sjølv, og det handlar om å omsetje frå munnleg tale til skriftleg tekst, og slik bli gjort tilgjengeleg for analyse. Dette gjev ein del utfordringar då det ikkje er mogeleg å fullstendig omsetje noko frå ein kontekst til ein annan då munnleg og skriftleg språk har ulike reglar. For å formidle mine informantar si oppleving er det likevel naudsynt å gjere den munnlege intervjusituasjonen om til tekstleg form for å gjere intervjusamtala eigna for analyse (Kvale, 1997). Eg har sjølv transkribert intervjuet, og inkludert latter, pause og lydar, samt notert språklyd og stemmebruk for å få ei forståing av situasjonen sjølv i ein skriftleg presentasjon.

Under transkriberinga prøvde eg også så godt det let seg gjere å skrive på informantane sitt målføre eller dialekt. Dette for å ikkje misse noko av forståinga av det som vart sagt under transkriberinga. I ettertid har eg omgjort denne teksta til nynorsk for å ta

omsyn deltakarane sin anonymitet i forhold til resten av deltakarane i ressursgruppa då mange er studentar og kjem frå ulike kantar av landet og har identifiserande dialektar. I omsetjinga tok eg omsyn til å forstå samanhengen og betydinga av enkeltord slik at meininga ikkje fall vekk. Under sjølve transkriberinga var det nokre gongar vanskeleg å få tak på kva som vart sagt, då nokre av deltakarane snakka i eit raskt tempo. Då var det nyttig å kunne skru ned hastigheita på lydbandet og høyre på klippet fleire gongar. Under transkriberinga oppdaga eg også at informantane ofte starta setningane sine, og så ombestemte seg og fullførte den litt annleis. Dette gjorde at nokre setningar i skriftleg form ikkje gir like god meining som i munnleg form. I det ordrette transkriberte språket oppdaga eg også at deltakarane ofte brukte fyllord som ”da”, ”liksom”, ”eigentlich” og ”ikkje sant” som kan verke litt annleis i tekstform ein i den situasjonen det vart sagt. For å få fram informantane mine sine synspunkt på best mogeleg måte har eg valt å fortette utalingane der det er naudsynt for å ikkje få for lange utsegner med for mykje gjentakningar.

Når intervjuet no har fått ei tekstform var dei meir strukturerte og det var lettare å få eit overblikk over innhaldet i intervjuet. Det gav meg også ei mogelegheit til å bli godt kjend med materiale. Den vidare struktureringa er starten på analysen (Dalen, 2009; Kvale, 1997).

### **Analysen – kategoriane vert til**

Som førebuing til analysen sette eg meg ned å tenkte over kva tilnærming eg skulle ha til materialet då eg skulle plukke ut kva som var relevant materiale for min studie. Eg kom fram til at ved å ha ei personsentrert tilnærming til analysen ville eg få deltakarane si oppleving i fokus. For å setje meg godt inn i intervjuet høyrde eg på lydopptaka og leste det transkriberte materiale. Inntrykk og tankar vart noterte opp mot ei innstilling om å ha det enkelte individ og den enkelte person i sentrum saman med empirien opp mot det teoretiske perspektivet studien bygg på (Thagaard, 2009). Medan eg gjekk gjennom intervjuet brukte eg også fargar for å strukturere utsegna og dei utsegna som kunne brukast vidare. Eg lette etter einingar som gav meining og som gjorde at opplevinga til kvar enkelt deltakar kom fram. Utsegna frå dei ulike vart vidare organisert etter ulike kategoriar som endra seg noko undervegs i prosessen. Eg brukte setningar, ord, omgrep og uttrykk som deltakarane sjølv brukte som utgangspunkt for å samle utsegna i ulike kategoriar og for å identifisere eit mønster. Kategoriane fekk slik namn etter nokre av dei uttrykka, omgrepa eller setningane som best beskreiv dei ulike kategoriane. Slik heldt eg meg også nært til det deltakarane opplevde og ikkje mi eiga tolking. Etter kvart

utvikla det seg tre hovudkategoriar med nokre underkategoriar (sjå tabell 1). Kategorien ”Meistring” vart til på grunnlag av dei meistringserfaringane og dei meistringsforventningane informantane beskreiv. Kategorien som vart kalla ”Solidaritet” samla opplevingar rundt det å vere i ressursgruppa og det å møte andre i same situasjon. Den siste hovudkategorien ”synet på seg sjølv” vart til med bakgrunn i to underkategoriar ”ansvar, bevisstgjerung og aktør i eige liv” og ”I can actually do stuff- this is me” . Desse tek saman føre seg prosessen informantane har opplevd frå å bli bevisst det ansvaret og den kontrollen dei har over sitt eige liv til å oppleve å meistre og få til ting igjen, og kva syn dei no har på seg sjølv.

**Tabell 1** – Presentasjon av empirien i kategoriar og underkategoriar.

<b>Kategoriar</b>
Meistring
Solidaritet
Synet på seg sjølv <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansvar, bevisstgjerung og aktør i eige liv</li> <li>- I can actually do stuff- this is me</li> </ul>

At kategoriane var beskrivande for dei utsegnene som vart presentert gjorde det meir oversikteleg i forhold til datamaterialet, men gav meg også ein samanheng i forhold til det teoretisk perspektivet. Sitata vart korta ned i forhold til å legge vekt på kva informantane opplevde opp mot det temaet det var snakk om innanfor kategorien og underkategorien, samstundes som eg måtte ta omsyn til anonymiseringa av deltakarane. Å korte ned sitata var eit svært vanskeleg arbeid då deltakarane svara ganske utfyllande og hadde interessante utsegner som var aktuelle for studien. Mange av sitata kan difor vere ganske lange og ta føre seg fleire tema på ein gong. Eg tykkjer likevel dei har ei styrke i å vise korleis informantane har opplevd samanhengar mellom ulike aspekta og faktorane som er aktuelle for studien samt vere interessante og relevante for lesaren. For å samle ut det viktigaste materialet, klipte eg opp alle utsegna i små remser slik at eg meir visuelt kunne sjå og finne kva sitat som skulle presenterast i empiridelen. Dette vart då hovudgrunnlaget for den vidare tolkinga og forståinga av materialet som heilskap og arbeidet med å sjå det opp mot problemstillinga (Thagaard, 2009).

## **EMPIRI**

I dette kapitlet presenterast empiri frå tre informantar i form av sitat frå intervjua. Empirien søkjer å belyse deltakarane si oppleving av å vere i ressursgruppa og kva opplevingar dei har opp mot synet på seg sjølv og kva dei kan få til i studiane sine.

### **Informantane og grunnlag for deltaking i ressursgruppa**

Informantane i denne studien er i 20-åra og er studentar ved ulike studieretningar på eit universitet i ein by i Noreg. Dei har vore deltakarar i ei ressursgruppe for studentar med AD/HD i to semester eller meir. Eg har valt å gi informantane fiktive namn for å beskytte anonymiteten deira i denne studien. To av informantane har diagnosen AD/HD eller ADD og den eine informantane har ikkje noko diagnose, men slit med nokre av dei same utfordringane som dei andre deltakarane. I forhold til kven som har diagnosen eller ikkje vil vere usagt i forhold til anonymisering, også sidan det er utfordringane ved studiane som er hovudfokuset for studien. Til saman har dei tre utfordringar knytt opp til studiane i form av utsetjingar, konsentrasjon, organisering, strukturering, motivasjon, sosial funksjon, depresjon og generelle problem med studieteknikk.

#### Informant 1 - Bård

Bård starta i ressursgruppa fordi han hadde eit håp om at han ville få nytte ut av det i forhold til at han sleit praktisk i studiekvardagen. Han fortel at skule er noko han tidlegare har beherska og fått positiv respons i forhold til, men at han på universitetet opplever ein nederlagskjensle. Dette påverkar igjen sjølvkjensla og sjølvbilete hans, og han legg vekt på at dette kjem særleg av at studiesituasjonen er så prestasjonsbasert. Han fortsette i ressursgruppa fordi han opplevde at det var nyttig å vere der fordi den tok opp og handterte problem som var veldig aktuelle for han. Bård opplever også at ressursgruppa kan vere sosialt og trivelig, og ein stad der ein lærer. Eg opplevde Bård som reflektert, open og ærleg under intervjuet. Han tok seg også god tid til å gi utfyllande svar og han trekte trådar mellom dei ulike tema vi var innom.

#### Informant 2 - Lasse

Lasse fortel at han alltid har vore den smarte og den som har vore interessert i det akademiske, og at det er dette han har hatt sjølvtilitt på. Han gledde seg difor på at universitetet ville vere sjølvbekreftande, men opplevde i staden for å møte eit miljø der alle

var smarte og han opplevde at han ikkje meistra faga. Lasse starta i ressursgruppa fordi han hadde behov for hjelp. Når han fann dette i ressursgruppa meiner han det gav han nokon å stå til ansvar eller til rette ovanfor, og at det er nokon som veit kva som skjer, og at dette gir han pågangsmot. Han seier at gruppa har vore ei "livline" for han, og at det er gruppa som har fått han tilbake til å faktisk ha eit liv i staden for å berre gå rundt å sløve og ikkje få til noko. Eg opplevde Lasse som avslappa, ærleg og open under sjølve intervjuet. Han trakk ofte inn eksempel på dei tema og omgrep vi snakka om, og synte sjølvstende i å sette eigne ord på sine opplevingar.

### Informant 3 – Karen

Karen fortel at ho opplever meistring i studiane, men at det kan gå veldig i bølgedalar. Ho fortel om nederlag i forhold til å ikkje kome inn på den studiespesialiseringa ho ønskte, men at ho ikkje har hatt problem i forhold til studieprogresjon og har eit fokus på det ho faktisk får gjort. Karen opplever likevel å føle seg annleis og litt på sida av andre folk, og sakna nokon å kjenne seg igjen i. Karen ville gjerne teste ut ressursgruppetilbodet og sjå om det fungerte for henne og synest det er fint å ha ein plass å møtes og ha eit haldepunkt i veka. Ho meiner at ho ikkje har like stort behov for gruppa i forbindelse med planlegging og motivasjon som dei andre deltakarane, men at ho får mykje ut av å bidra og gi av seg sjølv, samt å høre på andre sine erfaringar og kome med innspel. Eg opplevde at Karen gav litt kortare svar enn dei andre, men at ho var ærleg og lett å snakke med.

Det er litt ulikskapar i forhold til kva dei ulike informantane har opplevd i forhold til spørsmåla mine. Det vil under kategoriane difor vere fleire eller mindre sitat frå ein eller fleire av informantane. I presentasjonen av sitata vil det bli lagt vekt på kva den enkelte deltakaren har opplevd eller opplever opp mot det temaet eller det spørsmålet som vert presentert. I sitata betyr (...) at noko har blitt sagt i mellomtida, men har blitt utelete enten med omsyn til anonymisering eller at det ikkje har noko å seie for forståinga av utsegna.

### **Meistring**

Alle informantane fortel generelt om erfaringar med å ha meistra skule og skulerelaterte aktivitetar tidlegare. Dei fortel vidare om møte med den nye studiekvardagen der dei opplever store skilnader frå sine tidlegare erfaringar med skule og studiar. Bård fortel her om

opplevinga av å vere på eit studie der alle har vore best i klassa, medan Karen føler seg litt utanfor resten av studentflokket.

*(...)Det er eit type studie der på ein måte der alle var best i klassa, i det dei studerar liksom. Å det var jo eg førebudd på då for så vidt. Men det er jo likevel litt kjedelig å merke at ein er middelmåtig (Bård).*

*(...) så var det liksom sånn at eg følte meg litt annleis då, litt på sia av alle folk, altså, normale folk her og Karen her, hehe. (...) Ehh, men det hadde jo ikkje noko å på ein måte samanlikne det med, eller korleis eg kan seie det, eller ingen å kjenne meg igjen i (Karen).*

Det synet desse studentane har på seg sjølv i forhold til studiemeistring påverkar forventningane dei har til seg sjølv og oppgåver dei møter i framtida (Skaalvik & Bong, 2003). På spørsmålet om kva forventningar dei har til seg sjølv i forhold til studiane beskriv Bård og Lasse ei holdning dei har hatt om at dei ikkje har kontroll eller påverknadskraft.

*Det eg ofte endar opp å samanlikne meg med er litt den du sit på pc-en, og du har det ikonet for programmet, så dobbeltklikkar du, og så kjem det ikkje, du klikkar, men av ein eller annan grunn vil ting berre ikkje starte. Og det er ofte sånn det følast, den der med at eg har ikkje noko imot å gjere det, eg har lyst til å gjere det. Så det er ikkje eit problem, eg bare kjem ikkje i gong (Lasse).*

*(...) når det var så tungt, den perioda, så er det av og til at ein får ein sånn der, eg veit ikkje om forventning er rette ordet, men ein sånn pessimisme, som også er ei slags forventning. Om at det kjem ikkje til å gå. Prøve og så går det ikkje, prøve og så går det ikkje, prøve og så går det ikkje, prøve og så går det ikkje. Og til slutt så er det vanskelig å eigentleg tru at ein kjem til å få det til. (...) det handlar ofte om at eg føler at eg ikkje har noko påverknadskraft over det sjølv (Bård).*

Karen fortel at ho har akseptert ting slik dei har vorte og at ho ser framover i forhold til studiane sine.

*Eg klare liksom alltid å finne noko positivt då. Og det er jo ein fin eigenskap (...)og så tenkte eg vel også det at det er ikkje verdas undergang, at det er mulig å finne meg noko anna å gjere då, på ein måte, det er jo andre ting eg kan gjere (Karen).*

Alle tre fortel også om ei justering av forventningane sine og oppfatninga dei har av seg sjølv etter at dei starta på universitetet.

*(...) det var sånn "reality check" då når eg begynte på universitetet tenkte eg at eg skulle få gode karakterar, men det enda jo med at eg berre fekk middels første året da. Å då måtte eg jo på ein måte, at forventningane måtte justerast drastisk (Karen).*

Bård og Lasse skil mellom ei ideell og reell oppfatning av seg sjølv og forventningane som er knytt til denne.

*(...) At studietida skal vere lett for meg.(...) Eg trur at det er sånn fordi at eg er vandt med å takle skule, at det er på ein måte det som har vore lett for meg å takle då. Stort sett. Det har på ein måte vore mi sterke side då.(...). Eg har nok litt høge forventningar til meg sjølv, eh, samstundes som eg har det at det er ikkje heilt realistisk, og det veit eg, og det tenker eg på liksom (Bård).*

*Eg forventar, eller egentlig så veit eg at eg burde oppføre meg på ein måte, som ein ordentleg person. Eller eg har forventingar eller høgare ideal om å vere på ein måte. Reelt sett så kan eg misstenke eller vere ganske sikker på at eg kjem til å vere på ein heilt annen måte fordi eg er meg, eg veit mine svakheiter, så det er litt sånn forskjell på korleis eg definerar ordet. Eg forventar til ei viss grad at eg kjem til å prøve, eg kjem til å satse på dette her, og så kjem eg etter kvart til å berre sløve meir og meir, og feile, og til slutt stryke heilt, og dette ut (Lasse).*

Bård beskriv her at det heng igjen at han forventar at studiane skal vere lette for han, men at han har er klar over at dette ikkje er realistisk. Vidare beskriv Lasse eit ideale om korleis han vil vere og at han forventar å jobbe mot det, men at det sannsynligvis endar med å feile.

Informantane har slik beskrive sine forventningar til å meistre studiane, og at grunnlaget for desse ligg i dei erfaringane dei har opp mot å prøve å møte desse forventningane.

Meistringserfaringar og meistringsforventningar har samanheng med kva syn du har på deg sjølv, noko som også kan sjåast i samanheng med korleis du forklarar dine prestasjonar og nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2008). I forhold til eit slik forklaringsmønster fortel Karen at ho ikkje har hatt god nok innsats i forhold til å oppnå dei karakterane ho skulla ønskja seg. Ho seier også at ho heller legg vekt på det ho har fått til i staden for det ho ikkje har fått til.

*(...) eg trur eg berre forklarte til meg sjølv at eg hadde rett og slett ikkje gode nok karakterar, eg hadde ikkje lest nok på ein måte, det var vel ikkje noko gale med meg. (...) For det tenker eg jo også, i samanheng med mine nederlag, så tenker eg jo ofte på det eg faktisk har gjort då. Å då tenker eg jo at det er mine eigne prestasjonar, eg har jo gjort det sjølv (Karen).*

For Lasse varierar det veldig frå dag til dag, men at prestasjonane nok vert tona ned, og han finn unnskyldningar for nederlaga sine. Bård undervurderar også dei tinga han får til og vektlegg det negative.

*Nokon dagar så trur eg at alle nederlaga har eg ein god grunn for, eller ei unnskyldning: har alltid unnskyldningar, har alltid grunnar, har alltid formildande omstender, eller situasjonsbetingande saker som er årsaka til at eg feilar noko som helst. (...) Prestasjonar er det ofte sånn at eg tonar ned veldig. Kva det enn er eg presterer kan ikkje ha vore så stort for eg klarte det. Ikkje alltid på den sunne måten men. Men til tider er det jo også wowow eg fikk til (Lasse).*

*Eg føler at eg har ein tendens til å undervurdere dei tinga eg får til då. Eh, fordi eg tenker heile tida at det eg egentlig vil er jo mykje meir då liksom. Det handlar jo om det eg snakka om, kanskje dei litt forholdsvis høge forventningane (Bård).*

Slik forklarar Bård forklaringsmønsteret sitt med at han egentlig har forventingar om å klare mykje meir enn dei prestasjonane han har no.

## Solidaritet

På spørsmålet om korleis det er å vere i ressursgruppa og kva dei andre i gruppa har å seie for dei, fortel informantane om viktigheita av den støtta dei får av å møte andre studentar i same situasjon.

*(...) det er jo det at det er fint å bli kjent med andre studentar i same situasjon. Som vert møtt med forståing då. Til dømes ting som eg meistrar, eller som eg får til å meistre. Det er kanskje ikkje så lett for andre utanfor gruppa å forstå at det var ein stor siger liksom (...) (Karen).*

*(...) det er ein stad å møtes med folk, og utveksle erfaringar mellom folk som slit med ein del av dei same tinga då, i studiekvardagen. Det å møte nokon som er i same situasjon (Bård).*

*(...) Så er det litt det fellesskapet, det å vite at sjølv ein veit at det er andre der ute, så er det noko anna å faktisk møte dei, å vere då felles, å stå saman å hjelpe kvarandre (pause).. Så solidaritet. (...) det med solidaritet, det med andre som har det same som meg. At vi har same opplevingane, at vi har forståing (Lasse).*

Her fortel informantane om både sosial støtte, og det å møte andre i same situasjon. Karen og Lasse beskriv begge at dei møtar forståing, og Lasse seier at det gir ein form for solidaritet å ha noko felles. Lasse kjem vidare med eit bilete på kor frigjerande det er for han å møte likemenn.

*Litt sånn at visst vi skulle trene saman, at ein er på same kondisjonsnivå. Visst ikkje må du enten overanstrenge deg eller holde tilbake då. At du er litt på same energinivå personlegdomsmessig. Er vanskeleg å beskrive kor frigjerande det er (Lasse).*

Vidare seier Lasse noko om viktigheita til dei andre i gruppa gjennom at dei kjenner han, og kva det har å seie opp mot det han seier han skal gjere frå veke til veke, og det som elles skjer i livet hans.

*Samvit er ein del av det. Eller ikkje nødvendigvis sånn rett og gale, men sånn nokon ein må stå til ansvar for, eller meir står til rette for. Det er ingen andre som sjekkar om eg har gjort alt eg skal gjere, eller som eg skal forklare meg for. Ikkje nødvendigvis sånn at det er noko straff, men meir at nokon er der og høyrer og faktisk veit kva som skjer. Ikkje på ein dømmende måte, ikkje på ein sånn kontrollerande måte. Men meir du må faktisk fortelje nokon kva som hender. Og det vil seie at det er folk ein kjenner, folk som veit kven eg er, så dei får med seg kva som skjer (Lasse).*

Bård og Karen legg spesielt vekt på at dei set pris på å sjølv kunne bidra og vere der for dei andre, og seier vidare at dei sjølv også opplever å få tilbakemeldingar og oppmuntringar.

*Eg vil seie at det viktigaste dei gir meg er den at eg får vere der for dei eigentleg (...) eller ha sympati eller kjenne meg igjen i dei situasjonane og sånne type ting då. Det at eg får vere ein som bidreg, og det er nokon i liknande situasjon som eg kan på ein måte samanlikne meg med då. Elles opplever eg at eg får konstruktiv tilbakemelding og positiv oppmuntring når det er på sin plass. Så det er sånn ein ikkje skal kimse av det heller (Bård).*



*(...) eg føler at eg kan bidra til kanskje litt å høre på andre, og kanskje gi av meg sjølv. Og liksom ja, erfaringar og sånn! (...) og det kan hende at dei innspela eg kjem med kan vere til nytte nettopp fordi at eg sjølv er i same situasjon då (Karen).*

Lasse beskriv vidare viktigheita av å ha gruppa i prosessen med å setje saman livet sitt.

*(...) Så berre det å komme på gruppa var som sagt livlina, det å få lagt brustein, fått laga ein veg, fått plukka opp bitane av livet sitt og putta tilbake igjen, ikkje sant. Det å få sette saman noko som har vore knust har vore juuuuu! (Lasse).*

## Synet på seg sjølv

### Ansvar, bevisstgjerung og aktør i eige liv

Eg spurde også informantane kva ressursgruppa har hatt å seie for dei. Bård og Karen fortel her at ressursgruppa gir dei ansvar, og at ein må vere aktør i sitt eige liv og bli utfordra og konfrontert med at det er ein sjølv kan gjere for å betre sin eigen situasjon. Karen seier at desse utfordringane må du setje sjølv, medan Bård treng at andre utfordrar litt slik at han ikkje skal vri seg unna ansvaret.

*Hovudpoenget med ressursgruppa er å ta det eit nivå ned, å vere konkret, og gi folk ansvar. For at eg skal vere ein aktør i mitt eige liv då, så krev det at folk utfordrar meg på ein eller annen måte. Og ikkje lar meg på ein måte skyve det unna, men konfronterer meg litt med at eg er det (Bård).*

*(...) du må nesten sette dei utfordringane du vil sjølv, at det e ingen som kan fortelje deg kva du skal gjere, du må liksom seie det sjølv. Og då vert jo utfordringane etter korleis du presser deg sjølv. Så i forhold til det så trur eg at eg er litt feig, hehe. At eg ikkje sett meg kanskje, veldig de hardaste måla (Karen).*

Karen fortel at ho unngår å sette dei hardaste måla. Ho set vidare dette i samanheng med at ho vil fjerne litt press frå seg sjølv for akseptere seg sjølv litt lettare. Ho har eit ønskje å presse seg sjølv litt meir, men ho er ikkje klar for det.

*(...) visst eg fjernar presset frå meg sjølv så klarer eg jo på ein måte å akseptere meg sjølv litt betre då. For visst eg presser meg veldig hardt så føle eg at det er veldig lett for meg å feile, misslykkast. Og det er jo ofte veldig kjipt då. So betre å vere på den sikre sia, hehe. Eg skulle ønskje at eg kunna pressa meg litt meir, men eg gjer det ikkje, og eg har ikkje.. altså det er eit ønskje, men det er ikkje noko å gjennomføre (Karen).*

I forhold til kva deltakarane har opplevd i forhold til forventningane sine etter at dei vart med i ressursgruppa beskriv dei ei bevisstheit rundt seg sjølv og sine holdningar. Bård fortel om meir realistiske forventningar og erfaringar, og framhevar at han har opplevd ei bevisstgjerung rundt seg sjølv.

*(...) På den eine sida har eg kanskje fått meir sånn realistiske forventningar i den forstand at eg på ein måte, okey, eg ser at mange slit, dette er vanskeleg, eg ser at eg synes det er vanskelig, men eg ser også at*

*det går ann å gjennomføre.(...)Og også fått mye sterkare bevisstheit rundt meg sjølv, ikkje så statisk liksom. Ehm, før så har eg opplevd meg sjølv som veldig sånn er det liksom, punktum. (...) Men eg trur eg har eit mykje sterkare bilete av meg sjølv som ein person som der ting er i forandring, det er prosessar på gong, ting skjer liksom, eg forandrar meg, ting er ikkje som dei var (Bård).*

Lasse fortel om at han har fått eit anna syn på kontroll i forhold til problema sine. For å overkome dei utfordringane og dei forventningane han har hatt til å meistre studiane fortel han at han må begynne å jobbe for å meistre, og han må vere villig til å ta ansvar og gjere ein innsats.

*Ein kan enten la problema styre seg, eller ein kan prøve å gjere noko med det.(...) Det er noko du må jobbe med for å kome over det, du kan ikkje la problemet styre livet ditt, du kan ikkje la det vere det som har kontroll over deg. Men ein må legge i ein innsats, ein må jobbe med det, og då vil det seie at du må jobbe for at eins eigne tendensar ikkje skal overkjøre alt anna. (...) Meistring, ein må lære seg alt om igjen, ein må være villig til å faktisk gidde (Lasse).*

Lasse kjem også med eit bilete som seier korleis det å ta val og ta kontroll er å meistre for han.

*(...) Litt forskjellen mellom det å vere ein passasjer på bussen, og det å kjøre bilen sjølv. Når det gjelder ditt eige liv, kva gjer du? Kva vert det med deg? Sånn frå du står opp og legg deg, og i mellomtida. Med kva val du tar, Korleis dei utviklar seg og kva som skjer med deg, kor vidt du berre er ein meir passiv passasjer som vert teken med dit kvar omstendene tek deg. Eller om du sit i førarsetet og har meir kontroll, og har meir styring på kva du egentlig gjer med livet ditt. Det er mykje av det meistring er for meg i alle fall (Lasse).*

### **I can actually do stuff - this is me**

Deltakarane pratar om dei meistringserfaringane dei har opplevd etter at dei vart med i ressursgruppa. Bård fortel om den framgangen han har opplevd det siste året og at det for han no handlar om at han har meir kontroll.

*Eg følte eg gjekk veldig sakte veldig lenge, og har opplevd litt framgong siste året. (...) Men no består framgangen i at eg greier å jobbe litt betre ein eg gjorde, ja det handlar jo meir om konkrete ting i forhold til skulen, at eg føler at eg har meir kontroll (Bård).*

Bård fortel vidare at han ønskjer å nå lenger ein der han er no.

*Og eg synest framleis at eg har ein lang veg å gå, eg syns på ingen måte at på ein måte det er det her nivået eg vil vere på då. Og eg vil at eg skal klare å gjennomføre studiet utan at det alltid skal bli på hengande håret og på nippet til å greie å gjennomføre på ein god måte da. Så eg må lenger liksom (Bård).*

Karen fortel på si side at ho gjennom å vere i ressursgruppa føler ho får ein ny sjanse kvar veke til å gjere det bra, og at om ho dømmar seg sjølv for hardt kan ho dele det i gruppa og kome vidare og at dette har hjelpe henne til å tenke mindre på det som bekymrar henne.

*(...) ein tenker at ein alltid har ein ny sjanse neste veke, og då har ein jo ein ny sjanse til å gjere det bra. (...) Og då veit eg at eg har muligheita, altså, visst eg ikkje klarar å kvitte meg med den fordøminga sjølv då, så kan eg seie det i gruppa. Det går ann liksom, det e mogelegheit for det. (...) Det var liksom sånn at tankeaktiviteten om det var liksom bare heilt skyhøg då. Mens no er det sånn at eg tenkjer ikkje så veldig mykje på det rett og slett (...) Ja, for eg har faktisk tenkt mindre på akkurat det, at det vert meir sånn, jeje, what ever. (...) Det er litt sånn renselse kanskje (Karen).*

Lasse fortel at han har begynt å få til ting og at han funne seg sjølv og fått tilbake livet sitt.

Dette har gjeve han meir sjølvtrillit og tru på at han kan meistre studiane sine.

*(...) Så når ein begynte å få det til igjen så er det veldig, this is me. (...) Det er jo det med sånn bygd opp sjølvtrillit. Trua på at eg kan få til ting. Veldig sånn at greitt, det er ikkje håplaut. I can actually do stuff, eg kan stå på eksamen, eg kan få det til. (...) Eg har fått tilbake livet mitt, og meir. Eg har fått tilbake det som funkjar, eg har fått tilbake livet eg burde ha hatt heile vegen egentlig. Eller ikkje heilt, som sagt då, eg er jo langt frå bra, men det er ei begynnning, ein solid ein. (...) Men meir ein noko anna så no er eg aktiv, har ei utvikling. Håp (Lasse).*

Når Bård får spørsmålet om korleis synet hans på seg sjølv har forandra seg fortel han at han no opplever seg sjølv som ein person som kan vere god på andre område ein berre det akademiske. Han fortel også at det å vere god på skule har vore viktig for han og har vore ein stor del av den han har ønska å vere, men at han no tenker at det er viktig å utvide synet sitt i forhold til sitt potensial. Han opplever også endringane i synet på seg sjølv som ei meir sunn og funksjonell sjølvoppfatning.

*Eg har også forandra synet mitt på meg sjølv ein del i forhold til kva eg ønskjer å vere, altså kven eg prøvar å vere, visst det kan kallast synet på seg sjølv. I forhold til at eg kanskje der har vridd meir vekk frå eit akademisk fokus. Det er litt meir sånn breiare då, i forhold til kva eg tenker er viktig. Ein ting er kva eg har lyst til å vere god på, og kva eg trur eg kan vere god på og kan beherske. Ja, eg trur eg har litt anna syn på mitt potensial då. Eg har nok tidligare tenkt at eg har hatt veeeldig stort potensial på eit veeeldig smalt område. At eg no tenker at eg har godt potensial på fleire områder i livet. (...) Og det trur eg kjem til å tene meg veldig godt. Det er jo ein mye meir funksjonell og sunn sjølvoppfatning, trur eg (Bård).*

Karen fortel at også ho opplever å sjå seg sjølv med andre auge, og at ho har måtta justert seg i forhold til utfordringane sine.

*(...) etter at eg har kome i denne her ressursgruppa har liksom gjort at eg på ein måte ser på meg sjølv med andre auge, for at ting er ikkje heilt det same då. Det er jo andre utfordringa. Har jo klart meg bra gjennom heile livet, eller gjennom heile utdanninga og alt mulig. Men utfordringane er kanskje på eit bittelitt anna nivå då (Karen).*

## DRØFTING AV EMPIRIEN

Informantane i denne studien har gjeve si beskriving av korleis dei opplever å vere i ressursgruppa, og korleis dei sjølv har det i forhold til tankar om synet på seg sjølv og kva forventningar dei har til å meistre studiane. I drøftinga vil eg sjå på korleis denne empirien kan bli forstått i forhold til teori og aktuell forskning, og korleis det til saman belyser problemstillingane: *"Kva opplever deltakarane i ressursgruppa?"* og *"kva opplever deltakarane i forhold til synet på seg sjølv og sine forventningar til meistring?"*

Ressursgruppa handlar hovudsakleg om å samle studentar som har utfordringar med å meistre studiekvardagen. Deltakarane skal vidare vere ein ressurs og hjelp for kvarandre i å meistre dei oppgåvene dei møter ved å vere student. Dette ligg nært opp til definisjonen av hovudfokuset til ei rådgivingsgruppe som handlar om å hjelpe medlemmane å utforske og konfrontere og dei misnøyene ein har i livet, og vidare finne og implementere måtar å løyse problemet på (Trotzer, 2006). Ressursgruppa er også svært lik definisjonar av fleire undergrupper til rådgjevingsgrupper. Ei av dei er støttegrupper, og i ei slik gruppe har alle like utfordringar, og informantane i ressursgruppa seier sjølv at gruppa er ein stad *"å bli kjent med andre studentar i same situasjon... vert møtt med forståing..."*. Ei støttande gruppe er også problemspesifikk, og ein forventar at deltakarane er opne, syner respekt og truskap slik at dei stolar på kvarandre (Forsyth, 2010; Trotzer, 2006). Ressursgruppa har desse faktorane, og informantane beskriv gruppa slik: *"...det er ein stad å møtes med folk, og utveksle erfaringar mellom folk som slit med ein del av dei same tinga då, i studiekvardagen"*, vidare seier ein av informantane *"du må faktisk fortelje nokon kva som hender. Og det vil seie at det er folk ein kjenner, folk som veit kven eg er, så dei får med seg kva som skjer"*. Ressursgruppa er også lik definisjonen av ei støttegruppe i form av at den er mellommenneskeleg og personleg, og ein syner gjensidig støtte og hjelp samt at ein lærer av kvarandre (ibid.). Dette fortel informantane mellom anna slik: *"det er fellesskapet... å stå saman å hjelpe kvarandre... det med solidaritet, det med andre som har det same som deg. At vi har same opplevingane, at vi har forståing"*. Fleire av deltakarane legg vekt på det å kunne få hjelpe dei andre i gruppa, *"eg får vere ein som bidreg"*, og slik lære av kvarandre. Ressursgruppa er slik også lik sjølvhjelpsgrupper som består av likemenn som støttar og assisterar kvarandre. Gruppa skil seg likevel frå sjølvhjelpsgrupper i at den har ei form for rettleiing i form av fasilitatorar som er med på å utvikle eit miljø med god kommunikasjon og trygge rammer (Trotzer, 2006). Dette er noko som er sentralt i slike støttegrupper for studentar med utfordringar knytt til

AD/HD diagnosen (Bolaski & Gobbo, 1999). Dette fordi at fasilitatorane kan hjelpe gruppelemmane å utvikle seg og nå sine mål og behov. Bolaski og Gobbo (ibid.) meiner også at slike tiltak kan vere effektive både i forhold til det akademiske og det sosiale i studiekvardagen.

For å oppsummere kan ein seie at ressursgruppa er svært lik både generelle definisjonar på rådgjevingsgrupper, men også undergrupper som mellom anna støttegrupper og sjølvhjelpsgrupper. Det er ikkje gjort forskning på den forma for gruppe som ressursgruppa er i Noreg, då dette tilbodet er unikt. Liknande studiar i mellom anna USA fortel likevel om grupperådgjeving som har vore effektiv i forhold til å betre planlegging, utførande åtføring og sette seg konkrete mål i forhold til tidsplanlegging og gjennomføring av oppgåver. Ein fann også ein reduksjon i dårleg merksemd, emosjonell ustabilitet og å vere uorganisert (Wiggins et. al., 1999). Dette er faktorar som i stor grad spelar inn på om ein student meistrar studiekvardagen sin. Det vil difor vere interessant å vidare sjå på kva opplevingar informantane frå ressursgruppa har opp mot meistring og forventning til meistring.

## Meistring

Forsking har synt at høgare utdanning gir nye utfordringar, forventningar og stressorar som gir nye akademiske og personlege utfordringar (Wolf et.al, 2009). Denne informasjonen kan gi oss eit betre grunnlag for å forstå kva erfaringar forventningane til informantane bygg på, og korleis dette har gjeve dei nye opplevingar opp mot synet på seg sjølv, samt korleis forventningane til kva dei kan meistre har blitt til.

## Forventningar om meistring

Når informantane fortel om kva forventningar dei har, og har hatt, i forhold til seg sjølv og kva dei kan meistre i studiane får ein innsyn i bakgrunnen for ei kjensle av å ikkje ha kontroll eller påverknadskraft. Dei to mannlege informantane fortel om at dei tidlegare har prøvd å gjere studierelaterte oppgåver, men at det ikkje går. Lasse samanliknar opplevinga med å skulle opne eit ikon på pc-en: *”så dobbeltklikkar du, og så kjem det ikkje, du klikkar, men av ein eller annan grunn vil ting berre ikkje starte”*. Karen seier på si side at ho har opplevd å ikkje få til ting, men at *” (...) det er jo andre ting eg kan gjere”*. Ingen av dei nemner spesifikke oppgåver, men det kjem fram i intervjuet at dei snakkar generelt om alle dei forventningane som er knytt til studiane.

I følge Bandura (1977) vil opplevingar av meistring eller feiling direkte knytt til ein bestemt aktivitet gi ei forventning, ei tru og ei bedømming om kor godt ein sjølv vil kunne planlegge og utføre handlingar som må til for å meistre liknande oppgåver i framtida. Denne sjølv effektivitetsforventninga ser ein hjå Lasse og Bård i form av ei oppleving av at gjentekne forsøk ikkje gir ønska resultat. Dette meiner Bandura (1977) fører til at ein tvilar på sine eigne evner til å utføre handlingar. Dette gir også ei resultatforventning om at ein alltid vil feile, og Bård uttrykker seg slik: ” (...) *eg veit ikkje om forventning er rette ordet, men ein sånn pessimisme, som også er ei slags forventning*”. Slike forventningar er styrande for både motivasjon og meistringsåtfærd, og kan utvikle seg til å bli automatiske indre tankar som gjer seg utslag i forventningane våre og vert sjølvoppfyllande profetiar. I følge Abramson et.al (1978) kan det å oppleve gjentekne nederlag og ha eit fokus på si eiga utilstrekkelegheit også føre til lært hjelpelause der personen trur at det ikkje er noko ein sjølv kan gjere for å betre sin situasjon. Eg tenkjer her spesielt på Bård som seier: ”*Og til slutt så er det vanskelig å eigentleg tru at ein kjem til å få det til. (...) det handlar ofte om at eg føler at eg ikkje har noko påverknadskraft over det sjølv*”. Slik ser ein at forventningar til å meistre er styrande for både om ein har tru på at ein kan gjennomføre og utføre handlingar, men også om ein vil lukkast og få ønskja resultat. I følge forventningstradisjonen vil sjølv effektiviteten, altså vår kognitive vurdering og forventning om å meistre oppgåver, påverke vår sjølvoppfatning. Den forventninga, trua og bedøminga vi sjølv skapar gjennom erfaringar med meistring vil slik påverke vårt syn på oss sjølv, og påverke våre framtidige handlingar (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

### **Forklaringsmønster**

Trua på at ein kan meistre har også sitt grunnlag i kva forklaringsmønster eit individ brukar til å forklare sine eigne handlinga og prestasjonar, og resultatet av desse (Skaalvik & Skaalvik, 2008). I samanheng med korleis informantane fortel om sine forventningar kan ein også sjå ulikskapar i denne sjølvattribusjonen. Bård og Lasse fortel om ein mangel på kontroll og påverknadskraft, medan Karen forklarar sine tidlige nederlag i studiane slik: ” (...) *eg trur eg berre forklarte til meg sjølv at eg hadde rett og slett ikkje gode nok karakterar, eg hadde ikkje lest nok på ein måte, det var vel ikkje noko gale med meg*”. Slik attribuerar Karen til sin eigen innsats, som er ein kontrollerbar og internal faktor. Stipek (2002) meiner er at dette er det mest heldige attribusjonsmønsteret fordi det gir ei tru på at eigen innsats nyttar. Bård og

Lasse beskriv på si side eit tankemønster der dei ofte tonar ned prestasjonane og Lasse finn ofte eksterne ukontrollerbare forhold, eller unnskyldningar, for sine nederlag. Bård forklarar sin tankemåte med at det han eigentleg vil, er mykje meir ein det han får til, og at det heng saman med dei høge forventningane han har til seg sjølv. Slik har han tidlegare hatt trua på at han kan utføre handlingane som må til, men manglar ei tru på at desse vil gi det forventa og ønska utbytte eller resultat.

### **Justering av forventningar**

Dei tre informantane har alle opplevd å meistra skule tidlegare og hadde forventningar til også å meistre høgare utdanning. Som Bandura (1977) påpeikar kjem forventningane våre til vidare meistring frå ei vurdering av vår kompetanse frå tidligare erfaringar med meistring av liknande aktivitetar eller oppgåver. Dei opplevingane desse deltakarane i ressursgruppa fekk på universitetet svarte ikkje til dei forventningane dei hadde på førehand. Bård seier det slik om sine forventningar: ” (...) *At studietida skal vere lett for meg. (...) Eg trur at det er sånn fordi at eg er vandt med å takle skule...* ” Karen fortel om liknande opplevingar: ”(...) *det var sånn "reality check" då når eg begynte på universitetet tenkte eg at eg skulle få gode karakterar, men det enda jo med at eg berre fekk middels første året da. Å då måtte eg jo på ein måte, at forventningane måtte justerast drastisk* ”. Denne justeringa av forventningane har gjort at Lasse no ser meir på kva som er realistiske forventningar til seg sjølv, men fortel at han framleist er klar over at han har eit høgre ideal om korleis han vil vere. Bård har liknande opplevingar og seier: ”*Eg har nok litt høge forventningar til meg sjølv, eh, samstundes som eg har det at det er ikkje heilt realistisk, og det veit eg, og det tenker eg på liksom* ”. Rosenberg (1979) fortel om eit ideelt sjølvbilete der han skil mellom eit sjølvbilete med uoppnåelege høge mål og draumar, og eit sjølvbilete med meir realistiske ønskjer som ein prøvar å jobbe mot. Dette ideelle sjølvbilete er vi ofte klar over, men det er viktig at våre uoppnåelige mål ikkje får for mykje plass då dette kan gå ut over sjølvoppfatninga vår. Skaalvik og Skaalvik (2008) skriv at det ideelle sjølvbilete også vert forma av korleis ein trur ein bør vere, og at denne delen av det ideelle sjølvbilete ofte kjem frå miljøet rundt saman med forventningar personen sjølv pålegg seg. Dette kan sjåast i samanheng med det Rosenberg og Pearlin (1978) i sjølvvurderingstradisjonen kallar psykologisk sentralitet. For om eit område eller ein evne, som til dømes det å gjennomføre høgare utdanning, vert høgt verdsett av våre omgjevningar og oss sjølve vert det desto viktigare for oss å vere god i dette området. NAV (2011) registrerar

ein stor etterspurnad etter høgare utdanning på arbeidsmarknaden, og Noreg er generelt det ein kan kalle eit "utdanningssamfunn". Høgare utdanning vert difor høgt verdsett i samfunnet, men verdiar kan slik også kome frå nærmiljøet som familie, vener og seg sjølv. For deltakarane i ressursgruppa kan dette bety at det å feile i forhold til studiane har stor innverknad på den akademiske sjølvvurderinga og vidare det generelle sjølvverdet, fordi det har psykologisk sentralitet for dei.

## Solidaritet

Etter å ha fått eit innsyn i kva opplevingar informantane har opp mot meistring i form av forventningar og erfaringar har ein eit betre grunnlag for å setje seg inn i betydinga av å møte andre i ressursgruppa med nokre av dei same opplevingane. Som Mead (1962) uttrykkjer det er det dei andre i miljøet rundt oss som er den viktigaste kjelda til informasjon om oss sjølve, og det er også gjennom samhandling med andre at sjølvopfatninga endrar seg. Med bakgrunn i dette skal vi sjå vidare på kva informantane seier om det å vere i ressursgruppa og kva dei andre deltakarane har å seie for dei.

## Å møte andre i same situasjon

Som deltakarar i gruppa fortel informantane om kor viktig det har vore for dei å møte andre menneske med noko av dei same utfordringane og erfaringane som dei sjølve. Karen sa det slik: *"(...) det er jo det at det er fint å bli kjent med andre studentar i same situasjon"*. Dette utsegne kan ein sjå i samanheng med resultatane i forskinga til Chew et. al. (2009) som seier at det er viktig for studentar med AD/HD å møte andre med dei same utfordringane, sidan dei lett kan oppleve å bli sosialt ekskludert. Skaalvik og Skaalvik (2008) seier at i samspel med andre menneske skapar vi oss ein persepsjon av andre sine vurderingar av oss. Andre sine vurderingar er også i sjølvvurderingstradisjonen ei av dei viktigaste påverknadane på vår sjølvvurdering og vårt samansette syn på oss sjølv. Deltakarane i ressursgruppa kan slik gjennom gruppa møte andre som kan bidra med nye opplevingar av å observere andre si oppfatning av seg sjølv. Informantane fortel ikkje spesielt om opplevingar av å verte stigmatiserte eller ekskluderte av andre studentar, men uttrykker heller at dei opplever ei forståing og eit samhald med dei andre i ressursgruppa. Lasse beskriv dette fellesskapet slik: *"(...) det med solidaritet, det med andre som har det same som meg. At vi har same*



*opplevingane, at vi har forståing*". Ut i frå dette utsegne kan ein trekke trådar til sosial støtte som Sarason et. al (1983) beskriv som ei tilgjengelegheit til personar ein kan stole på og som trur oss, samt bryr seg og er villige til å hjelpe. Denne solidariteten, som Lasse kallar det, kjem i tillegg frå personar med like vilkår og som ønskjer sosial og personleg endring. Dette er det Solomon (2004) kallar støtte frå likemenn, noko som gjev mogelegheit til å dele sine erfaringar og få gjensidig forståing sidan dei andre kan kjenne seg igjen i opplevingane. Lasse beskriv dette i form av eit bilete på kor befriande det er å trene saman med nokon med same kondisjonsnivå, at ein slepp å overanstrenge seg eller halde tilbake.

Denne støtta og forståinga frå likemenn i ei støttegruppe meiner Bracke et.al. (2008) er svært verdifull sidan ei kan oppleve å både få hjelp og kunne hjelpe andre. Det å kunne bidra er noko både Karen og Bård fortel at dei opplever i gruppa. Karen uttrykk seg slik: *"(...) eg føler at eg kan bidra til kanskje litt å høre på andre, og kanskje gi av meg sjølv. Og liksom ja, erfaringar og sånn!"*. Å dele slike erfaringar med andre kan også sjåast i samanheng med det Bandura (1986) kallar vikarierande erfaringar . Bård fortel om si oppleving av å sjå kva dei andre i gruppa går igjennom: *"(...) eg ser at mange slit, dette er vanskeleg, eg ser at eg synes det er vanskelig, men eg ser også at det går ann å gjennomføre"*. Andre sine prestasjonar kan også fungere som eksempel, eller modellar meiner Bandura (1977). For deltakarane vil dette bety at dei i situasjonar der dei ikkje har tidlegare erfaringar med å meistre kan observere andre som dei naturleg vil samanlikne seg med og slik skape nye vurderingar og forventningar, eller lære strategiar som er effektive for det resultatet dei ønskjer seg. I følge forventningstradisjonen og Bandura (ibid.) er dette ei av kjeldene til vår sjøveffektivitet som då påverkar det synet vi har på oss sjølv og kva vi kan få til.

### **Nokon å samanlikne seg med**

Som vi ser kan deltakarane oppleve fleire faktorar i møte med andre i same situasjon, der dei møter forståing, kan hjelpe og dele erfaringar. Og effekten av dette møtet med andre med liknande erfaringar, opplevingar og utfordringar kan slik ha påverknad på sjølvoppfatninga. Festinger (1954) meiner i sin teori om sosial samanlikning at vurderinga av oss sjølve også kan gjerast av å samanlikne oss med signifikante andre. Informantane møter mogelegheiter til å samanlikne seg med medstudentar i kvardagen, og for Bård er dei andre i gruppa mellom anna: *"(...)nokon i liknande situasjon som eg kan på ein måte samanlikne meg med då."*

Gruppa er difor ikkje berre nokon å kjenne seg igjen i, nokon å møte forståing frå, men også nokon å samanlikne seg med. Deltakarane fortel også om sine opplevingar med å samanlikne seg med dei andre studentane. Karen fortel om ei kjensle av å vere annleis, og Bård samanliknar sine prestasjonar med dei andre i klassa. Bård seier: *”Det er eit type studie der på ein måte der alle var best i klassa, i det dei studerar liksom. (...) Men det er jo likevel litt kjedelig å merke at ein er middelmåtig”*. Marsh og Parker (1984) synte i si forskning at elevar samanliknar sine prestasjonar med andre i klassa og at denne samanlikninga har påverknad på den akademiske sjølvvurderinga. Marsh (1987) synte i si vidare forskning og gjennom det han kalla *”Big-fish-little-pound-effect”*, at påverknaden på sjølvvurderinga er avhengig av sjølve samanlikningsgrunnlage. I følgje sjølvvurderingstradisjonen har sosial samanlikning påverknad på vår sjølvvurdering, og kven vi samanliknar oss med kan difor vert skjebnesvangert for vårt generelle sjølvverd eller sjølvoppfatning. Dette vil seie at det for deltakarane i ressursgruppa vil vere betre for den akademiske sjølvvurderinga å samanlikne seg med personar som det er lettare å vurdere seg sjølv positivt opp mot. Sidan dette hovudsakleg er signifikante andre i miljøet til personen kan det tenkast at ressursgruppa kan fungere som ei slik referanse for deltakarane i gruppa.

I tillegg til å vere ei referansegruppe for sosial samanlikning kan deltakarane i ressursgruppa påverke kvarandre meir direkte gjennom det Bandura (1977) kallar verbal påverknad. Når informantane fortel om kva dei andre i gruppa har å seie fortel Bård: *”Elles opplever eg at eg får konstruktiv tilbakemelding og positiv oppmuntring når det er på sin plass”*. Karen beskriv på side den rolla ho kan ha i å gi innspel til dei andre, og at dette kan kome til nytte nettopp fordi ho er i same situasjon. Med dette ser ein igjen den vekta informantane legg på at dei andre i gruppa er i same situasjon og slik kan ha forståing for kvarandre. Informantane gir uttrykk for at denne forståinga har mykje å seie, og Karen beskriv korleis dei andre i gruppa forstår hennar meistringsopplevingar betre ein andre. Ho seier: *”Til dømes ting som eg meistrar, eller som eg får til å meistre. Det er kanskje ikkje så lett for andre utanfor gruppa å forstå at det var ein stor siger liksom”*. Ressursgruppa er slik ikkje berre ei ramme for den sosiale samanlikninga opp mot prestasjonar, men er også ei gruppe for å få forståing og anerkjenning for meistringa som har vorte gjort.

## Synet på seg sjølv

Etter å ha gått igjennom opplevingane informantane har i forhold til ressursgruppa gir det oss noko å bygge på når vi skal prøve å forstå kva deltakarane i ressursgruppa opplever i forhold til synet på seg sjølv og kva dei kan meistre. Mead et.al. (2001) seier at støtte frå likemenn er bygd opp av å forstå den andre sin situasjon gjennom delte erfaringar. Dette gjer at ein kan utfordre kvarandre og gå vekk i frå ei sjølvoppfatning med fokus på manglande evner.

### **Ansvar, bevisstgjerjing og aktør i eige liv**

Om vi ser på kva informantane seier opp mot slike utfordringar, fortel dei om ulike opplevingar i ressursgruppa, og to av informantane ser på samspelet mellom utfordringar frå gruppa og det ansvaret dei pålegg seg sjølv. Lasse beskriv dei andre i gruppa som nokon å stå til rette for, og seier at det ikkje skjer på ein dømmende og kontrollerande måte. Dette fordi for det handlar om at nokon veit og kan følgje med på det som skjer seier han. Karen har eit litt anna fokus og seier dette om utfordringane ho får i ressursgruppa: ”(...) *du må nesten sette dei utfordringane du vil sjølv, at det e ingen som kan fortelje deg kva du skal gjere, du må liksom seie det sjølv*”. Det Karen seier er på mange måtar likt det Lasse uttrykker. At gruppa er nokon å stå til rette for, men at det er ho sjølv som pålegg seg utfordringane. Ho seier vidare at ein difor må presse seg sjølv for å komme vidare, men at ho sjølv ikkje alltid set seg dei hardaste måla. Dette kan sjåast i samanheng med Wormnes og Manger (2008) sitt omgrep om myndiggjering. Myndiggjering kan slik handle om at Karen ser at det er ho sjølv som har ein påverknad og myndigheit over sin eigen situasjon. Det er ho som har kontroll og kan ta val, setje seg mål og nå desse. Utfordringa ligg då i å setje seg mål som passar det ferdigheitsnivået og den arbeidsinnsatsen ein må vise for å nå måla. Bandura (1989) seier at slike personlege mål er påverka av vår eiga vurdering av evner og kompetanse, og at om ein opplever å ha høg sjølv effektivitet vil ein også setje seg høgre mål. Det er difor interessant å sjå på det Karen seier vidare om kvifor ho sjølv meiner at ho er feig i forhold til å utfordre seg sjølv. Karen fortel: ”(...) *visst eg fjernar presset frå meg sjølv så klarer eg jo på ein måte å akseptere meg sjølv litt betre då. For visst eg pressar meg veldig hardt så føler eg at det er veldig lett for meg å feile, misslykkast*”. Karen opplever slik å beskytte seg sjølv ved å ikkje setje seg for høge mål som ho sjølv meiner det er stor fare for å misslykkast i. Dette kan henge saman med sjølv tillit som er trua på at vi kan utøve ein ønska åtferd. Det kan også vere ein måte å beskytte sjølv effektiviteten og den generelle sjølv oppfatninga. Dette fordi ein då

slepp opplevinga av å misslykkast i meistring, og slik heller ikkje får lågare sjølv effektivitetsforventning til framtidige oppgåver (Bandura, 1989).

Bård fortel også at gruppa har gjeve han ansvar, men han har også generelt opplevd å få eit ny måte å sjå på seg sjølv. Bård seier: *"...fått mykje sterkare bevisstheit rundt meg sjølv, ikkje så statisk liksom"*. Det å bli bevisst sine egne tankar er ein del av prosessen i myndiggjeringa og handlar om at individet har makta i sitt eige liv og styrer sine ferdigheiter og ressursar (Wormnes & Manger, 2008). Denne bevisstheita kan sjåast i samanheng med det Joiner og Josephs (2006) kallar "self-awareness" der ein rettar ei spesiell merksemd og refleksjon mot sine egne tankar. Bård har tidlegare i samtalen fortalt at han har følt at han ikkje har noko påverknadskraft i forhold til det han prøvar å få til. No snakkar han om å *"...vere ein aktør i mitt eige liv..."* og seier i tillegg *"...eg trur eg har eit mykje sterkare bilete av meg sjølv som ein person som der ting er i forandring, det er prosessar på gong, ting skjer liksom, eg forandrar meg, ting er ikkje som dei var"*. Å vere aktør i eige liv liknar svært mykje på det Bandura (2008) kallar å vere agent i eige liv, som handlar om å føle at vi har ein påverknad på dei omstendene og hendingane som på verkar livet vårt. Lasse snakkar også om ein prosess han har vore igjennom, og at det er eigen innsats som må til for å kome vidare. Lasse seier: *"...du må jobbe med for å kome over det, du kan ikkje la problemet styre livet ditt, du kan ikkje la det vere det som har kontroll over deg. Men ein må legge i ein innsats, ein må jobbe med det..."*. Lasse gir eit bilete av kva som ligg i meistringa av denne kontrollen for han: *"(...) Litt forskjellen mellom det å vere ein passasjer på bussen, og det å kjøre bilen sjølv. Når det gjelder ditt eige liv, kva gjer du? Kva vert det med deg?...kor vidt du berre er ein meir passiv passasjer som vert teken med dit kvar omstendene tek deg. Eller om du sit i førarsetet og har meir kontroll, og har meir styring på kva du egentlig gjer med livet ditt. Det er mykje av det meistring er for meg i alle fall"*. Dette kan sjåast i samanheng med det DeMello (1992) seier må skje om ein skal oppleve å få forandring eller utvikling. DeMello meiner at det einaste ein kan forandre er seg sjølv, og skal ein ha forandring må ein difor alltid starte med seg sjølv. Ivey et. al. (2007) meiner at individet veks og løyser problema sine ved å ha fokus på kva ein sjølv kan gjere i staden for kva dei ikkje kan gjere. Denne positive tenkinga finn vi igjen hjå informantane i denne studien i form av eit fokus på det dei har kontroll over i sin eigen situasjon. Dette er også kjernen i å vere agent i eige liv. Ein må ha tru på at ein sjølv innehar styrka til å påverke sitt eige liv med sine egne handlingar (Bandura, 2008).

Vi ser at deltakarane opplever ei bevisstheit rundt sin eigen situasjon, sine egne forventningar, utfordringar og mål. Vi ser også ulikskapar blant informantane i kva denne bevisstheita har ført til for dei. Ansvar er eit viktig moment for alle, men kva som ligg i dette ansvaret kan vere litt ulikt. For Karen kan det verke som at dette ansvaret har med kva mål ho set seg. Bård snakkar om ei bevisstheit om at han kan forandre seg og det er han som har kontroll og ansvar og slik skal vere aktør i eige liv. Lasse legg meir vekt på ansvar og meistring i form av å ta kontroll over sitt eige liv, og ikkje la problema ta styringa. Ein kan altså sjå opplevinga av bevisstheitsprosessen som informantane beskriv som ein måte å bli klar over at ein sjølv sit på nøkkelen til å påverke sitt eige liv.

### **I can actually do stuff – this is me**

Mykje av innhaldet i opplevingane til informantane går igjen og heng saman om ein trekkjer linjer til teori og forskning. Hovudsakleg ser er ein at informantane kanskje har opplevd mykje av det same i forhold til den støtta og hjelpa dei har fått i gruppa, men korleis dette har resultert i nye måtar å tenke om seg sjølv på er noko ulike frå kvarandre.

Karen beskriv at ho har opplevd ”...*litt sånn renselse kanskje*” ved å kunne kvitte seg med den fordømminga ho legg på seg sjølv, og seier vidare: ”... *då har ein jo ein ny sjanse til å gjere det bra*”. Bård og Lasse fortel at dei har opplevd ein framgong i forhold til å meistre studiekvardagen. Bård seier: ”...*no består framgangen i at eg greier å jobbe litt betre ein eg gjorde, ja det handlar jo meir om konkrete ting i forhold til skulen, at eg føler at eg har meir kontroll*”. I tillegg seier Bård at han likevel har ein lang veg å gå og at han vil nå lenger. Lasse opplever mykje av det same og uttrykker at også har fått ein solid fundament å bygge vidare på. Lasse uttalar seg slik: ”*Eg har fått tilbake livet mitt, og meir. Eg har fått tilbake det som funkar, eg har fått tilbake livet eg burde ha hatt heile vegen egentlig. Eller ikkje heilt, som sagt då, eg er jo langt frå bra, men det er ei begynning, ein solid ein (...)*”. Den håplausheita og kjensla av å ikkje ha noko påverknadskraft er no bytt ut med optimisme, håp og framtidstru hjå Bård og Lasse. Noko av bakgrunnen for dette ligg i opplevinga av å kunne meistre igjen. Og her kjem vi innpå kjernen i kva opplevingane informantane har hatt har å seie for synet dei no har på seg sjølv. Lasse uttrykker det slik: ”*(...) Så når ein begynte å få det til igjen så er det veldig, this is me*” og at han slik har fått ”*bygd opp sjølvtilitt*”.

I studien til Wiggins et. al. (1999) vart det funne ein nedgong i deltakarane si aksept og tru på seg sjølv, lik den som Lasse beskriv. Og dei kunne slik ikkje konkludere med at

grupperådgevinga hadde ein positiv påverknad på synet deltakarane hadde på seg sjølv. Wiggins et. al. (ibid.) forklarte dette med at grupperådgevinga var ei kortvarig behandling og at deltakarane i denne perioden vart bevisst sine utfordringar og problem. Deltakarane vart også klar over all den innsatsen og disiplinen som måtte til for å overkome dei ulike aspekta som var knytt til å gjere livet meir effektivt. Dei meinte at dette kunne gje ein nedgong i aksept og tru på seg sjølv, og dei anbefalte vidare forskning på langtidseffektane av å vere i ei slik gruppe. Informantane i denne studien har til forskjell frå informantane i Wiggins et. al. (ibid.) sin studie vore i ressursgruppa over lengre tid. Og ut i frå opplevingane dei beskriv kan ein sjå bevisstheitsprosessen dei har vore igjennom med å oppleve at dei sjølv må ta ansvar og kontroll i sitt eige liv. Dei har på det tidspunktet studien vart gjennomført kome forbi den fyste kjensla av å verte overvelda og bli bevisst alle sine utfordringar og problem, samt den innsatsen som må til for å overkome dei, og opplever no heller ei form for optimisme, håp og tru på seg sjølv. Forskjellen frå Wiggins et. al. (ibid.) sin studie ligg også i den metodiske gjennomføringa av studien. Min studie har inga kontrollgruppe eller testgruppe, og består slik berre av tre av deltakarane i ressursgruppa. Den har heller ikkje brukt både kvalitativ og kvantitativ metode for å avdekke kva samla effekt ei slik rådgevingsgruppe har på deltakarane. Min studie ser på si side meir på kva kvart enkelt individ opplever, og styrken ligg i at deltakarane kan beskrive dette då dei har vore i ressursgruppa over lang tid. Informantane i min undersøkelse uttrykkjer også noko av det same som det resultat til Wiggins et. al. synte, i form av utførande åtferd og det å sette seg konkrete mål og gjennomføre oppgåvene. Det min studie her har fokus på er den generelle meistringa av studielivet og livet generelt, og i forhold til det uttrykker informantane at dei har hatt framgong i ulik grad. I forhold til synet på seg sjølv eller sjølvoppfatninga som er den oppfatninga, vurderinga, trua, forventninga og kunnskapen dei har om seg sjølve ser vi at Lasse uttrykker ei tru på seg sjølv og Karen ein aksept for den ho er. Lasse seier at han har fått: *”Trua på at eg kan få til ting. Veldig sånn at greitt, det er ikkje håplaust. I can actually do stuff, eg kan stå på eksamen, eg kan få det til”*. Det Lasse her seier er at han no opplever ei tru på at han kan få dei handlingane som er knytt til å mestre studiane, og at denne trua har bakgrunn i ei oppleving av at *”I can actually do stuff”*. Dette samsvarar med forventningstradisjonen sitt syn på kjelda til sjølvoppfatninga vår. sjølveffektiviteten, vår forventning, tru og bedømming om kor godt vi klarar å planlegge og utføre handlingar som må til for å mestre bestemte oppgåver er i denne tradisjonen den sterkaste påverknaden til vår

sjølvoppfatning (Bandura, 1977,1997; Skaalvik & Skaalvik, 2008). Hå Lasse er det snakk om den akademiske sjølvoppfatninga, og at denne har vorte styrka gjennom opplevingar av meistring. Bård ser på si side ei endring i kva han ønskjer å vere. Han seier: *Eg har også forandra synet mitt på meg sjølv ein del i forhold til kva eg ønskjer å vere, altså kven eg prøvar å vere, visst det kan kallast synet på seg sjølv... har vridd meir vekk frå eit akademisk fokus.* ” Det han her seier han sjåast i samanheng med ei endring i den ideelle sjølvoppfatninga. Dette ideelle sjølvbilete meiner Rosenberg (1979) fungerer best for eit positiv sjølvoppfatning om det er realistisk og er mogeleg å jobbe mot. Bård seier her også at han har fått eit mindre akademisk fokus i sitt ideelle sjølvbilete og han seier vidare at synet han har på seg sjølv: ”...er litt meir sånn breiare då, i forhold til kva eg tenker er viktig. Ein ting er kva eg har lyst til å vere god på, og kva eg trur eg kan vere god på og kan beherske... At eg no tenker at eg har godt potensial på fleire områder i livet”. Bård uttrykkjer her eit breiare syn på si sjølvoppfatning. Karen opplever også å sjå seg sjølv litt annleis ein før. Karen seier: ” eg på ein måte ser på meg sjølv med andre auge, for at ting er ikkje heilt det same da”. Bård gir uttrykk for at han no ser at han også har potensial til å vere god på fleire område ein berre det akademiske som har vore ein stor del av hans identitet og kjelde til sjølvoppfatning tidlegare. Dette kan samsvare med det Shavelson et. al. (1976) meiner i forhold til ei hierarkisk oppbygging av sjølvoppfatninga. Slik tenker dei at den generelle sjølvoppfatninga er bygd opp av områda akademisk, sosial og fysisk sjølvoppfatning. Bård seier vidare: ”Då har eg oppjustert på andre områder. Kanskje spesielt på det sosiale, men også på ein måte det at eg kan fungere på andre arenaer også då mykje meir. Og det trur eg kjem til å tene meg veldig godt. Det er jo ein mye meir funksjonell og sunn sjølvoppfatning, trur eg”. Dette samsvarar med det Skaalvik og Bong (2003) meiner sjølvvurderingstradisjonen sitt omgrep om sjølvverd handlar om, som er i kva grad individet aksepterar, respekterar og verdset seg sjølv slik som det er. Bolaski og Gobbo (1999) har sett på bruken av støttegrupper for studentar med ADD, og meiner at det er effektivt både for det akademiske og det sosiale. Bård uttrykker her at han har fått noko han meiner er ei sunnare og meir funksjonell sjølvoppfatning, og bakgrunnen for dette ligg i at han har opplevd å fungere på andre arena, og særleg det sosiale. I sjølvvurderingstradisjonen er det sosiale aspektet i form av miljøet rundt individet viktig i påverknaden på sjølvverdet, og Mead (1962) meiner at det er i samhandling med andre at sjølvoppfatninga endrar seg. Bård har slik endra noko av den psykologiske sentraliteten han legg i det akademiske området, og at han har fått eit

breiare syn på kva som er viktig. Dette kan ut i frå både sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen vere eit godt utgangspunkt for vurderinga av vår eiga sjølvoppfatning. For i begge tradisjonane ligg det ei subjektiv vurdering av ei oppfatta eller observert sjølvoppfatning, og Bård slik sjølv vurderar sin eigen kompetanse på ulike område. Skaalvik og Bong (2003) meiner at persepsjonen av kompetanse er ein viktig nemnar mellom dei to tradisjonane, og at det som skil dei er referanserammene og korleis sjølvoppfatninga vert konstruert. Så uansett kva tradisjon ein tek utgangspunkt i; om ein legg vekt på sjølvoppfatning i form av sjølv effektivitet med autentiske meistringserfaringar, vikarierende erfaringar, verbal overtaling og fysiske reaksjonar, eller i form av sjølvvurderinga med persepsjon av andre sine vurderingar av oss, sosial samanlikning, sjølvattribusjon og psykologisk sentralitet, vil ein nok finne ut at det heile handlar om vår eigen, det enkelte individ, si vurdering av sin eigen kompetanse. Vurderinga av denne kompetansen, uansett kva referanseramme du set rundt, er slik eit kvart individ si oppleving av si eiga sjølvoppfatning. I denne studien kjem dette fram i det deltakarane har beskrive om sine opplevingar, erfaringar, tankar og følelsar rundt seg sjølv. Og i denne diskusjonen har eg forsøkt knyte desse opp til ulike kjelder til sjølvoppfatninga med fokus på det dei opplever gjennom å vere deltakarar i ressursgruppa.

## **GENERELL DRØFTING**

Hovudformålet med denne studien har vore å svare på kva deltakarane i ei ressursgruppe opplever i synet på seg sjølv og sine forventningar til meistring av studiekvardagen. Gjennom empirien har vi fått kunnskap om korleis det har vore for informantane å oppleve det å ikkje mestre studiekvardagen i ulik grad. Informantane har også fortalt om kva dei opplever i ressursgruppa i form av mellom anna gjensidig støtte, forståing og nokon å samanlikne seg med. Nokre av dei beskriv også ein bevisstheitsprosess dei har vore igjennom, og fortel om ansvar, aksept, kontroll og det å vere aktør i eige liv. Opp mot synet på seg sjølv og sine forventningar til meistring er det spesielt dei to mannlege informantane som no opplever ein optimisme og ei forventning i forhold til meistring av studiekvardagen. Den kvinnelege informanten har hatt eit litt anna utgangspunkt og legg meir vekt på den aksepten ho har fått for seg sjølv i møte med dei andre i ressursgruppa. Det er ei utfordring å oppsummere resultatane frå denne studien då situasjonen til kvar informant er ulik og kompleks. Det ein kan seie er at alle informantane har i ulik grad opplevd å møte utfordringar i forhold til å mestre



studiane, og at det har vore ei omstilling då dei har hatt erfaringar med å takle skulerelaterte aktivitetar tidlegare. Sjølv om alle tre har denne opplevinga i ulik grad, har det hatt ulike følgjer for deira forventningar om meistring og synet på seg sjølv. Kompleksiteten i desse forventningane og det synet dei har på seg sjølv har eg forsøkt å få fram ved å presentere nyansane i opplevingane, og diskutere og belyse desse opp mot relevant teori. For å finne ut kva opplevingar dei har felles har fokuset vore lagt på kva dei opplever av å vere i ressursgruppa. Her vert vi kjent med den felles opplevinga dei har av støtte og gjensidig forståing som er knytt til det å møte andre studentar i lik situasjon som dei sjølve. Dei får slik også ei gruppe eller referansegruppe å samanlikne seg med. Det er vanskeleg å sjå vekk i frå desse opplevingane når informantane vidare fortel om det synet dei no har på seg sjølv og kva forventningar dei har til å meistre studiekvardagen. Faktorane som er tilstades i ressursgruppa kjem også klarare fram når ein set dei samanheng med teori om oppbygginga og kjelder til sjølvoppfatninga. Ein ser slik viktigheita av nye erfaringar med å meistre, men også faktorar som mellom anna andre si vurdering av oss, sosial samanlikning, vikarierende erfaringar, verbal overtaling og sjølvattribusjon. I eit forsøk på ei felles oppsummering av dette kan ein seie at informantane no opplever å sjå seg sjølv med nye auge, og at dei har eit meir positive forventningar til kva dei kan meistre i studiekvardagen. Om dette er eit resultat av å delta i ressursgruppa vil eg ikkje uttrykkje, og det er heller ikkje denne studien sitt mål, men informantane seier sjølve at gruppa har vore ein faktor i forhold til den bevisstheits- og myndiggjeringsprosessen dei har vore igjennom. Informantane snakkar her om at ressursgruppa gir dei ansvar i ulike former og at dei får muligheita til å hjelpe dei andre i gruppa. Ved å føle meir kontroll gjennom å vere agent i eige liv har dei to mannlege informantane fått eit håp og ei tru på at dei kan meistre studiekvardagen. Dei er optimistiske til vidare framgong og den eine føler han har funne tilbake til seg sjølv og fått meir sjølvtilitt, medan den andre ser eit breiare potensiale i seg sjølv, og har fått det han beskriv som ei funksjonell og sunn sjølvoppfatning.

### **Praktiske implikasjonar**

Etter å ha vore igjennom heile prosessen med denne studien kan eg no sjå tilbake på mitt arbeid. Eg forstår no det ein medstudent sa til meg for ei stund tilbake: ”*det fins like mange fenomenologiske metodar som fenomenologar*”. Eg vil sjølv også seie at ”*det generelt fins like mange kvalitative metodar som det finnast kvalitative studiar*”. Eg trur einkvar kvalitativ

studie er unik. Det er likevel både styrkar og svakheiter ved denne studien, og der er ting eg kanskje ville gjort annleis. Eg ser mellom anna at det har vore ei utfordring å skulle arbeide med ei induktiv tilnærming. Styrken i å arbeide induktivt er at eg har klart å halde meg nært til individet si oppleving av eit fenomen slik fenomenologisk og kvalitativ forskning har som hovudmål. Utfordringa har låge i å ha ein god balanse mellom mi eiga forforståing, teori og det som har kome fram i prosessen i forhold til den kvalitative teksta og tendensar i datamaterialet. Det hadde kanskje vore enklare å hatt ein induktiv tilnærming på eit tema som eg ikkje hadde så sterk tilknytning til? For sjølv sagt hadde eg mine tankar på førehand av intervjuet i forhold til kva deltakarane kanskje ville fortelje meg i forhold til kva dei har opplevd. Likevel vart eg overraska over kva som kom fram.

Med det eg veit no, etter å ha analysert empirien og knytt dette opp til teori, ser eg likevel at eg kunna stilt andre spørsmål under intervjuet. Dette kan vere ein svakheit i studien, men eg føler at den induktive tilnærminga kan ha vore med på å gi ei eit breiare innsyn i kva faktorar som er tilstades og kan spele inn i påverknaden på sjølvoppfatninga og slik ikkje avgrensa resultatene til studien. Empirien i denne studien er basert på ein fenomenologisk tanke om å avdekke mennesket sine opplevingar (Seamon, 2000), og ein må vere klar over meininga informantane legg i desse opplevingane kan ha samanheng med når intervjuet vart gjennomført. Med bruk av "member check" fikk eg likevel tilbakemelding frå informantane om at dei kjende seg igjen i det eg skreiv om dei og at dei ikkje ville endre på noko av utsegna sine, noko som er ei styrke i truverdigheita til studien (Lincoln & Guba, 1985).

Rolla mi som fasilitator i ressursgruppa og rolla mi som forskar kan også ha følgjer for studien si truverdigskap og gyldigheit. Arbeidet med ressursgruppa er også det som har gjort meg interessert i å gjere denne studien i utgangspunktet. Eg har på førehand eit forhold til mine informantar på den måten at eg er fasilitator for ressursgruppa og har møtt nokre av informantane ein gong i veka over eit eller fleire semester. Eg kjende informantane mine på førehand og dei har delt opplevingar, tankar, følelsar og historier med meg tidlegare. Denne tilknytninga er viktig å gjere greie for, og vere klar over då eg som forskar må gjere greie for mi tilknytning til det som skal studerast. Slik får lesarane av mi oppgåve lagt fram kva forhold som kan påverke alle delar av forskingsprosessen, og ta dette med i ei kritisk vurdering av resultatene. Eg vurderte ei stund å leige inn nokon til å ta intervjuet for meg for å ikkje påverke svarene til mine informantar ved at dei kjende meg frå før, og at dette kunne påverke dei i forhold til at dei svarte det dei trudde eg ønska dei skulle svare. Etter ein diskusjon med nokre

samarbeidspartnarar som har erfaring i arbeid med personar med AD/HD og ADD kom vi fram til at tryggleiken som kunne ligge i kjennskapen informantane har til meg kanskje ville føre til at eg fekk meir informasjon, samt ærligare og meir djuptgåande uttalingar ein nokon ukjende utanfrå. Rolla mi som fasilitator har også gjeve meg innsyn i korleis det er å ha AD/HD, men også å forstå korleis det er å ha generelle utfordringar med å takle studiekvardagen. At eg sjølv er student gjer også at eg kan setje meg inn i den kulturen og miljøet ein student møter og slik forstå og beskrive så nært som mulig den forståinga og opplevingane informantane har. Dette gjer det sjølvsagt vanskeleg å halde seg fullstendig objektivt til temaet, og har stilt krav til meg som forskar om å utforske subjektiviteten min gjennom heile forskingsprosessen.

Det er også fleire faktorar som kan ha innverknad på oppgåva si troverdigskap og gyldigheit. Då eg skulle innhente informantar var det tre som svara at dei ønska å delta. Desse hadde også delteke ei stund og fylte difor krava mine til informantane. Dei tre hadde også ulikt utgangspunkt i forhold til å ha diagnosen AD/HD, ADD og inga diagnose. Studien kan difor ikkje sjåast i direkte samanheng med forskning gjort personar med AD/HD, men på den andre sida har den ei styrke i forhold til overførligheit, og studien kan slik vere relevant også utanfor AD/HD diagnosen og omfatte generelle utfordringar med å takle studiekvardagen.

Ressursgruppa er unik i Norsk samanheng i forhold til at det er eit tilretteleggingstilbod for studentar med utfordringar i forhold til å meistre studiane. Deltakarane har fortalt oss om viktigheita av å møte andre i same situasjon og møte støtte og forståing. Denne studien syner slik at ressursgruppa ikkje skil seg nemneverdig frå generelle rådgjevingsgrupper eller undergrupper i form av støtte- og sjølvhjelpsgrupper. Gruppa kan slik sjåast i samanheng med andre grupper som har meir kjente tema som sorg, alkoholmisbruk og depresjon. Det deltakarane beskriv i form av sosial støtte og gjensidig forståing kan slik gjelde for fleire grupper der personar med like utfordringar eller situasjon møtast. Resultata frå denne studien kan difor gje oss kunnskap om kva som skjer generelt i grupper der ein møter likesinna og deler erfaringar.

Sidan fokuset for denne studien har vore på deltakarane sine opplevingar opp mot synet på seg sjølv og forventningar til meistring, har det også vore interessant å sjå dette i samanheng med gruppekonseptet. Swann et. al. (2007) har samla forskning som tek føre seg om det er måtar å auke sjølvoppfatninga vår på. Dei konkluderte med at vårt syn på oss sjølv er mogleg å påverke og at det heng saman med åtferda vår. Swann et. al. fann også at den

viktigaste påverknaden på dette ligg i å endre den sosiale situasjonen og åtferda som gir næring til personen sitt syn på seg sjølv. Dette skjer gjennom ein sirkulær prosess der synet på seg sjølv, miljøet rundt og åtferda påverkar kvarandre. Om ein skal sjå dette i lys av det informantane frå ressursgruppa har fortalt gir det oss eit bilete på den prosessen dei har vore igjennom i forhold til det synet dei no har på seg sjølv. Informantane har opplevd å kome i eit nytt sosialt miljø med aksept, forståing og støtte, samstundes som dei har sete seg nye mål og gjennomført åtferda for å nå desse. Synet dei har på seg sjølv har slik vorte påverka både av dei meistringserfaringane dei har fått frå den nye åtferda, men også frå dei opplevingane dei har med å vere ein del av ressursgruppa. Slik ser ein at det skjer ein lang påverknadsprosess, og at den startar i det små og vidare påverkar den akademiske sjølvoppfatninga og til slutt den meir generelle sjølvoppfatninga til deltakarane i ressursgruppa.

Det viktigaste i denne studien er at verkelegheita til informantane er forstått, og eg håpar at denne studien kan gi ei forståing og ein kunnskap om korleis ein kan bygge opp eit tilretteleggingstilbod for studentar, og særleg for dei med ekstra utfordringar i studiekvardagen. At forskinga syner at så mykje som berre halvparten av studentane i Noreg fullfører normert studieprogresjon i løpet av eit år seier oss at det ikkje berre er studentar med AD/HD som slit med å meistre studiane. Ønske mitt er difor at universiteta og høgskulane i Noreg ser på mogelegheita for tilrettelegging for studentar med utfordringar knytt til det å meistre studiane. Den forma for tilrettelegging som denne studien tek føre seg er eit alternativ, men er sjølv sagt ikkje svar på alt.

Noko eg personleg er oppteken av som rådgjevar og fasilitator er at einkvar person har nokon ressursar, kvalitetar og eigenskapar ved seg som dei kan bygge vidare på. Eg håpar difor at denne studien kan gi studentar som slit i studiane eller andre i ein utfordrande eller tilsynelatande håplaus situasjon til å få eit glimt av håp og tru på det dei sjølv kan gjere for å kome vidare. Ut i frå mitt arbeid med denne studien ser eg også fleire faktorar ved ressursgruppa som det hadde vore interessant å sjå nærmare på. Det er mellom anna aktuelt å sjå på mogelegheita for å gjennomføre denne type tilrettelegging hjå andre universitet og høgskular. Hjå universitetet der ressursgruppa vart til vert det også brukt studentassistentar som tilrettelegging for studentane. Dette er ei stor utgift for universitetet og eg stiller meg spørsmålet om forskjellen på desse tilboda? Ser også mogelegheita for at konseptet ressursgruppe kan tilpassast i fleire samanhengar, og det blir då aktuelt å sjå på korleis den kan vidareutvikle seg innhaldsmessig for å kunne fungere betre, eller i andre samanhengar.

## LITTERATURLISTE

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An Agentic perspective on Positive Psychology. In S. H. Lopez (Red.), *Positive Psychology, exploring the best in people*. (ss.167-198). United States of America: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Bolaski, J. A., & Gobbo, K. (1999). Support groups for college students with attention deficit disorders. *Journal of college counseling, 2*(2), 184-187.
- Bracke, P., Christiaens, W., & Verhaeghe, M. (2008). Self-esteem, self-efficacy, and the balance of peer support among persons with chronic mental health problems. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(2), 436-458.
- Chew, B. L., Jensen, S. A., & Rosén, L. A. (2009). College students' attitudes toward their ADHD peers. *Journal of Attention Disorders, 13*(3), 271-276.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

- De Mello, A. (1990) *Awareness. A de Mello Spirituality Conference in His Own Words*.  
United States of America: Doubleday.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with  
ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3),  
234-250.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-148.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics* (5<sup>th</sup> edition). Belmont: Wadsworth Cengage  
Learning.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, Vol. 8, 1-33.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Forskningsintervjuets narrative karakter. I I.B. Karseth, S.  
Gudmundsdottir & S. Hopman (red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til  
Bjørge Brandtzæg Gundems 70-årsdag*.(s.202-216). UiO: Pedagogisk  
forskningsinstitutt og Ad Notam.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2007) *Theory of Counseling  
and Psychotherapy*. United States of America: Pearsons Education, Inc.
- Johnson, D.W., & Johnson, F. P. (2006) *Joining Together, Group Theory and Group Skills*.  
United States of America: Pearson Education, Inc.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2006). *Leadership agility. Mastering core competencies for  
handling change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Jordan, T. (2001). *Self-awareness, metaawareness and the witness self*. Upublisert artikkel.  
Lasta ned 01.05.2011 frå: <http://www.perspectus.se/tjordan>
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change. How to overcome it and unlock  
potential in yourself and your organization*. Boston: Harvard Business Press.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2009). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapauter*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, S., Hilton, D., & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 21, 134-141.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. New Delhi: Sage Publications, Inc.
- NAV (Oppdatert 12.04.2011). Lasta ned 20.07.2011 frå <http://www.nav.no/Arbeid/Utdanning+gir+jobb.275203.cms>
- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M., & MacLean, M. G. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 251-258.

- Orzek, A.M. (1984). Special needs of the learning disabled college student: Implications for interventions through peer support groups. *Personnel & Guidance Journal*, 62(7), 404-407.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity. One's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Rosenberg, M., & Pearlman, L. I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., & Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Seamon, D. (2000). A way of seeing people and place: Phenomenology in environment-behavior research. Lasta ned 13.6.2011 frå [http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/2097/1697/1/Seamon\\_Way\\_of\\_Seeing.pdf](http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/2097/1697/1/Seamon_Way_of_Seeing.pdf)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of Construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-Concept and Self-Efficacy Revisited, A Few Notable Differences and Important Similarities. I H. W. Marsh, R. C. Rhonda, & D. M. McInerney (Red.), *International Advances in Self Research*. (ss.67-90). United States of America: Information Age Publishing Inc.



- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in Research on Self-concept. I M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 10.* (s.51-97). New York: Jai Press.
- Solomon, P. (2004). Peer support/peer provided services underlying processes, benefits, and critical ingredients. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 27*(4), 392-401.
- Statistisk sentralbyrå (Oppdatert 20.05.2011) Lasta ned 20.07.2011 frå <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/40/utuvh/main.html>
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4th edition). Boston: Allyn and bacon.
- Swann, W. B., Jr., Chang-Schneider, C., & McClarty K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist, 62*(2), 84-94.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trotzer, J. P. (2006). *The Counselor and the Group – Integrating Theory, Training, and Practice* (4<sup>th</sup> edition). New York: Routledge.
- Wesserstein, J. (2005). Diagnostic issues for adolescents and adults with ADHD. *Journal of Clinical Psychology, 61*(5), 535-547.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2006). ADHD in college students. *Journal of attention disorders, 10*(1), 9-19.
- Wiggins, D., Singh, K., Getz, H. G., & Hutchins, D. E. (1999). Effects of brief group intervention for adults with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Mental Health Counseling, 21*(1), 82-92.

- Wolf, L. E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities. Outcomes and interventions. *Annals of the New York Academy of Science*, 931, 385-395.
- Wolf, L. E., Simkowitz, P., & Carlson, H. (2009). College students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421.
- Wormnes, B., & Manger, R. (2008). *Motivasjon og Mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

## VEDLEGG A

### **Intervjuguide til mastergradsprosjektet: Opplevinga av å vere i ressursgruppa**

#### **Innleiingsspørsmål:**

Kor lenge har du vore deltakar i ressursgruppa?

Kvifor starta du i ressursgruppa?

- Kva var grunnen til at du fortsette?

Korleis vil du beskrive kva ressursgruppa er for deg?

#### **Opplevinga av å vere i ressursgruppa:**

Korleis er det å vere student?

Korleis er det å vere i ressursgruppa?

Kva betydning har dei andre i ressursgruppa? /Kva gir dei andre deltakarane i ressursgruppa deg?

- På kva måte hjelp gruppa deg til å gjennomføre dei oppgåvene du har sett føre deg?

#### **Meistring**

Kva tankar har du omkring begrepet meistring?

- Kva opplever du i forhold til meistring i ressursgruppa?

Kva forventningar har du til deg sjølv (i forhold til det å vere student)?

- På kva måte har forventingane til deg sjølv endra seg etter at du vart med i ressursgruppa?

#### **Attribusjon**

Korleis forklarar du prestasjonar og nederlag (prestasjonar) i studiane dine/ i det du gjer?

#### **Sosial samanlikning**

Korleis samanliknar du deg med andre studentar? Med andre i ressursgruppa?

#### **Sjølvpoffatning**

Korleis tenkjer du om deg sjølv?

Kva trur du andre tenkjer eller synest om deg?

- På kva måte har synet ditt på deg sjølv endra seg etter at du vart med i ressursgruppa?

#### **Oppleving av endring**

Kva endringar har du opplevd etter at du vart med i ressursgruppa?

- Kva rolle har ressursgruppa hatt i desse endringane?

Kva har deltakinga i ressursgruppa hatt å seie for deg?

Er det noko du føler vi ikkje har vore inne på i forhold til kva du opplever i ressursgruppa?

Er det noko du vil føye til før vi avsluttar?

## VEDLEGG B

# Opplevinga av å vere i ei ressursgruppe for studentar med AD/HD

### Førespurnad om deltaking i mitt avsluttande masterprosjekt

Mitt namn er Lone Ellingvåg Knutsen og eg jobbar no med mitt avsluttande prosjekt på mastergraden i pedagogikk med fordjuping i rådgiving.

Arbeidsproblemstillinga eg jobbar ut i frå er *”Korleis opplever deltakarane å vere i ressursgruppa, og korleis har den enkelte deltakaren utvikla sitt syn på seg sjølv og kva dei kan få til i forhold til studiane?* Føremålet er å finne ut kva deltakarane i ressursgruppa opplever i gruppeprosessen, og kva det enkelte individet opplev i form av mellom anna støtte frå likemenn, meistring, motivasjon og påverknad på sjølvverdet.

For å samle inn informasjon planlegg eg å gjennomføre eit intervju med 3-4 personar som deltek i ressursgruppa for studentar med AD/HD ved [REDACTED]. Intervjuet vil ha ei varigheit på ca. 1 time, og vil bli teken opp med bandopptakar. Informasjonen frå intervjuet vil vidare bli transkribert og anonymisert. Anonymiseringa gjeld både direkte og indirekte personidentifiserande opplysningar. Opplysningane frå informanten vil bli brukt for å identifisere det deltakarane i ressursgruppa opplever, og vil bli samlast og handsamast i mitt masterprosjekt. Det vil ikkje bli mogeleg å framkalle identiteten til den enkelte deltakaren i det fullførde resultatet. Datamaterialet oppbevarast og lagrast konfidensielt, og det er berre eg som har direkte tilgong til det. Min kollega Kine Sørli gjer eit liknande studie der ho vil finne ut korleis deltakarane i gruppa opplever at dei lære å meistre studiekvardagen, og vi vil prøve å intervju dei same informantane så langt det let seg gjere. Etter prosjektet er avslutta vil datamaterialet bli sletta.

Deltakinga i dette prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekkje deg frå prosjektet om du ikkje ønskjer å vere med lengre, uansett grunn. Intervjua vil bli gjennomførde frå slutten av mars, og som informant har du tilgong til ditt datamateriale gjennom heile prosessen. Det er også ønskjeleg frå mi side å eventuelt få eventuelle innvendingar frå deg på det bearbeida datamaterialet. Prosjektet vil bli ferdigstilt innan 10. august 2011.

Du må gjerne ta kontakt med meg eller min rettleiar, Anne Torhild Klomsten, om du har nokon spørsmål angående prosjektet.

Kontaktinformasjon Anne Torhild Klomsten:

Tlf.: 73 59 19 62

e-post: [anne.klomsten@svt.ntnu.no](mailto:anne.klomsten@svt.ntnu.no)

Med venlig helsing

Lone Ellingvåg Knutsen

Tlf.: 99 29 54 80

e-post: [loneknutsen85@hotmail.com](mailto:loneknutsen85@hotmail.com)

## VEDLEGG C

### Samtykkjeerklæring for deltakarar i mastergradstudie

Eg bekreftar hermed at eg gjev mitt frivillige samtykkje til å delta i denne studien. Eg har motteke skrifteleg og munnleg informasjon om prosjektet og er klar over mine rettkomne krav som informant.

\_\_\_\_\_  
Dato

\_\_\_\_\_  
Informanten sin signatur

\_\_\_\_\_  
Lone Ellingvåg Knutsen  
mastergradstudent

## VEDLEGG D

### Samtykkjeerklæring for deltakarar i mastergradstudie

Eg bekreftar hermed at eg ikkje er interessert i å delta i denne studien. Eg har motteke skrifteleg og munnleg informasjon om prosjektet og er har ut i frå det vurdert at eg ikkje vil stille som informant.

---

Dato

---

Informanten sin signatur

---

Lone Ellingvåg Knutsen  
mastergradstudent

## VEDLEGG E

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne-Torhild Klomstern  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.02.2011

Vår ref: 26246 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26246	<i>Opplevinga av å vere i ei ressursgruppe for studentar med AD/HD</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Anne-Torhild Klomstern
Student	Lone Ellingvåg Knutsen

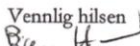
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lone Ellingvåg Knutsen, Stokkanhaugen 161, 7048 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 26246

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan deltakerne i ressursgruppen for studenter med AD/HD ved [redacted] opplever og erfarer det å være med i gruppen.

I tillegg til Lone Knutsen Ellingvåg og veileder Anne-Torhild Klomsten, vil Kine Sørli ha tilgang til datamaterialet.

Utvalget består av 3-4 studenter.

Deltakerne skal intervjues i personlige intervjuer. Lydopptak fra intervjuene behandles på pc.

Det vil behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven §2 nr. 8 bokstav c.

Deltakerne får skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet (mottatt 23.02.2011) er godt utformet. Deltakere samtykker skriftlig til å delta.

Senest ved prosjektslutt 10.08.2011 skal datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak slettes og indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes eller grovkategoriseres.