

Sammendrag

Denne oppgaven ser nærmere på sammenhengen mellom sosiale utfordringer og selvoppfatning, og hvordan man kan fremme utvikling på disse to områdene. Oppgaven tar utgangspunkt i fire av mestringskursene studentsamskipnaden i Trondheim (Sit Råd) tilbyr, som søker å hjelpe studenter med mestring av ulike sosiale utfordringer. Datagrunnlaget for oppgaven er rådgiverne som leder de aktuelle kursene sitt syn på det aktuelle tema. Oppgaven vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling: *”Hvordan ser rådgivere ved Sit Råd på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer, og på hvilken måte kan mestringskursene bidra til studentens utvikling på disse to områdene?”*

Det ble gjennomført kvalitative intervju med fire av Sit Råds rådgivere. Videre ble det gjennomført en kategorisk analyse av datamaterialet, som resulterte i følgende fire kategorier: (1) ”Å akseptere seg selv og de utfordringene man har”, (2) Å bygge opp studentenes trygghetsfølelse, (3) ”Øvelse gjør mester” – fokus på eksponeringstrening og mestringserfaringer, og (4) Å gjøre hverandre bedre – gruppas betydning for den enkeltes utvikling. Samtlige kategorier vil drøftes fortløpende i oppgaven, før det avslutningsvis følger en overordnet drøfting som tar for seg funnenes helhetlige bilde.

For å belyse sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer vil funnene drøftes opp mot teori og tidligere forskning knyttet til selvoppfatning, mestring og underliggende tankegang. Funnene vil også drøftes opp mot rådgivningsteori med fokus på kognitiv atferdsterapi og personsentrert tilnærming, samt relevante terapeutiske aspekter ved grupperådgivning.

Funnene indikerte at kursene både vektlegger øvelser knyttet direkte til mestring av de aktuelle utfordringene, men også et fokus på å gjøre studentene tryggere, og styrke deres tro på seg selv. Kursene ser ut til å være inspirert av en eklektisk tilnærming til rådgivning, med elementer fra både den kognitiv-behavioristiske tradisjonen og den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen. Ved bruk av elementer fra disse tradisjonene kan kursene tilrettelegge både for at studentene får oppleve mestringserfaringer, og at de kan få hjelp til å endre den destruktive tankegangen som ligger bak de ulike utfordringene. Basert på studiens funn vil jeg derfor argumentere for at mestringskursene kan spille en viktig rolle for studentenes utvikling både når det gjelder selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer.

Abstract

This paper will examine the coherence between social challenges and self-concept, and how development within these areas can be promoted. The paper is based on four mastering courses by the student welfare organization in Trondheim (Sit Råd). The courses' purpose is helping students master different social challenges. The basis for the study is the counselors that lead the courses' point of view. The following thesis have been chosen for this paper: *“How do the counselors at Sit Råd view the coherence between self-concept and social challenges, and how can the mastering courses contribute to the students development within these areas?”*

A qualitative interview of four of the counselors at Sit Råd was conducted. A thematic analysis resulted in the following four categories: (1) “To accept yourself and the challenges you have”, (2) To build up the students confidence, (3) “Practice makes perfect” – a focus on exposure training and mastery experiences, and (4) To make each other better – the groups significance for the individuals development. The categories will be discussed consecutively, before a superior discussion based on the comprehensive image of the findings will follow.

To highlight the coherence between self-concept and social challenges the studies' findings will be discussed towards theory and previous research in relation to self-concept, mastering and underlying mindset. The findings will also be discussed based on counseling theory from cognitive behavioral therapy and a person-centered approach, along with relevant therapeutical aspects of group counseling.

The studies' findings indicate that the courses focuses both on exercises directly related to mastering of the challenges in question, but also on making the students more confident. The courses seem to be inspired by an eclectic approach to counseling, with elements both from the cognitive-behavioral tradition and the existentialistic-humanistic tradition. By using elements from these counseling traditions, the courses can facilitate both for mastery experiences, and helping the students change the destructive mindsets that cause the different challenges. Based on the studies' findings I will advocate that the courses may play a central role for the students' development, both with self-concept and mastering social challenges.

Forord

Innlevering av masteroppgaven markerer slutten på en fem år lang utdanning, og starten på et nytt kapittel i livet. Ved veis ende er jeg derfor litt vemodig, men også både spent, glad og stolt. I den forbindelse vil jeg bruke dette forordet til å takke følgende:

Takk til de fire informantene som stilte opp, og gjorde studien mulig. Det var både lærerikt og spennende å snakke med hver og en av dere, og få innsyn i deres erfaringer.

Takk til mine flotte medstudenter som har gjort studietiden til noen fine år. Spesielt takk til gjengen på lesesalen som har bidratt til mye glede og latter underveis i skriveprosessen.

Jeg vil også takke mamma og pappa for støtte og oppmuntring, og en ekstra stor takk til pappa som har bidratt mye med korrekturlesning og tilbakemeldinger i forbindelse med oppgaven.

Til slutt vil jeg også takke min veileder, Jan Arvid Haugan.

Trondheim, Mai 2017

Marita Bakken Norheim

Innholdsfortegnelse

Abstract.....	iii
Forord	v
1. Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2. Teori.....	7
2.1 Sosiale utfordringer.....	7
2.1.1 Sosial angst.....	8
2.1.2 Sjenanse.....	9
2.1.3 Ensomhet	9
2.2 Selvoppfatning	10
2.2.1 Selvpresentasjon.....	12
2.2.2 Selvoppfatning som et hierarki.....	12
2.3. Mestring	13
2.3.1 Mestringsforventning (Self-efficacy)	13
2.3.2 Betydningen av det synet man har på utfordringer og mestring.....	15
2.4 Grupperådgivningens teoretiske bakteppe og terapeutiske aspekter	17
2.4.1 Fokus på observerbar atferd og utvikling	18
2.4.2 Det Rogerianske perspektivet.....	20
2.4.3 Noen terapeutiske aspekter ved grupperådgivning	21
3. Metode.....	23
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	23
3.2.1 Fenomenologi.....	23
3.2.2 Hermeneutikk.....	24
3.3 Datainnsamling – kvalitative intervju	24
3.4 Rekruttering og utvalg	25
3.5 Gjennomføring av intervju.....	26
3.6 Transkripsjon	27
3.7 Analysemetode.....	27
3.8 Forskerrollen og min forforståelse.....	28

3.9 Studiens kvalitet.....	29
3.9.1 Reliabilitet	30
3.9.2 Validitet	30
3.9.3 Overførbarhet.....	31
3.10 Utfordringer gjennom forskningsprosessen.....	31
3.11 Etske betraktninger	32
3.11.1 Informert og fritt samtykke.....	32
3.11.2 Konfidensialitet.....	32
4. Presentasjon og drøfting av funn	35
4.1 ”Å akseptere seg selv og de utfordringene man har”	35
4.2 Å bygge opp studentenes trygghetsfølelse.....	38
4.3 ”Øvelse gjør mester” – fokus på eksponeringstrening og mestringserfaringer	41
4.4 Å gjøre hverandre bedre – gruppas betydning for den enkeltes utvikling.....	46
5. Overordnet drøfting.....	51
5.1 Sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer.....	51
5.2 Et rådgivningsperspektiv på mestringkursene.....	54
5.3 Studiens begrensninger og videre forskning.....	56
6.1 Praktiske implikasjoner for rådgivning.....	59
6.2 Avsluttende refleksjoner	60
Referanseliste.....	i
Vedlegg.....	vii
Vedlegg 1:.....	viii
Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)	viii
Vedlegg 2: Svar på endringsmelding fra NSD	ix
Vedlegg 3: Intervjuguide	x
Vedlegg 4: Informasjonsskriv / Samtykkeskjema	xii

1. Innledning

Som grunnleggende sosiale vesener er sosialisering og relasjoner til andre mennesker viktig for vår trivsel og generelle velferd. Utvikling og bevaring av slike relasjoner kan derfor regnes som en sentral forutsetning for god psykisk helse og velvære, og mangel på disse kan kobles til en rekke uheldige konsekvenser for vår generelle helse og psyke (Myers & Diener, 1995; Baumeister & Leary, 1995). Sosiale situasjoner kan imidlertid medføre ubehag for mange av oss, og ifølge Leary og Kowalski (1995) vil de aller fleste av oss oppleve denne typen ubehag jevnlig. Dette ubehaget karakteriseres gjerne som sosial angst eller sjenanse, og kan opptre i ulike grader. Ofte bygger slike sosiale utfordringer på frykten for andres meninger om en, og trigges spesielt av situasjoner hvor vi føler vi må prestere noe. Dette kan for eksempel være å skape et godt førsteinntrykk i møte med nye mennesker, når man skal ta ordet i en forsamling eller holde en presentasjon.

På samme måte som vi har relasjoner til mennesker rundt oss, har vi også en relasjon til oss selv. Det kan til og med sies at denne relasjonen er den viktigste i livet. Ifølge Törnblom (2006) vil alle forhold vi har til andre bli både enklere og bedre dersom forholdet til oss selv fungerer. Dette indikerer en sammenheng mellom vår fungering i sosiale situasjoner og vår selvoppfatning. Vi har også en tendens til å bedømme oss selv basert på hvordan vi tror andre ser oss. Det gjør at våre sosiale ferdigheter er nært knyttet opp mot vårt selvverd og vår selvoppfatning.

Både selvverd og selvoppfatning regnes som sentralt innenfor både psykologi og pedagogikk, og det har betydning for de fleste av livets områder. Selvoppfatning og selvverd regnes også som viktige aspekter ved hele vår livskvalitet. Branden (1994, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80) sier det slik:

”I cannot think of a single psychological problem – from anxiety to depression, to underachievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse (...) to suicide and crimes of violence – that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem”.

Ifølge Bjørkvik (2009) er det behov for mer kunnskap på dette feltet, da en sentral del av all psykologisk behandling omhandler å identifisere problemskapende oppfatninger av oss selv, samt forventninger til oss selv og andre.

Denne oppgaven vil først og fremst fokusere på hvordan studenter i Trondheim kan få hjelp til å takle utfordringer knyttet til sosiale situasjoner, eller generelt knyttet til selvoppfatning. Studietiden kan være en krevende tid for mange, preget av nye inntrykk og forventninger, og ikke minst møtet med mange nye mennesker. Det er derfor viktig med et godt støttesystem studentene kan benytte seg av, for å få hjelp til å takle eventuelle utfordringer.

Rådgiverne ved Studentsamskipnaden i Trondheim (Sit Råd) er noen av dem som utgjør dette støttesystemet. Sit Råd kan bidra med enkeltsamtaler med både rådgivere, psykologer, studentprester og helsesøster, i tillegg til at de tilbyr mestringskurs som tar for seg ulike utfordringer i hverdagen. Blant disse kursene er mestring av sjenanse, selvutviklingskurs og Ta ordet-kurs 1 og 2. Et fellestrekk ved alle disse kursene er at de tar for seg problematikk med et underliggende fokus på viktigheten av selvoppfatning.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Det har lenge vært en pågående diskusjon om hvorvidt mennesker med høy selvoppfatning har bedre livsutsikter enn de med lav selvoppfatning, hovedsakelig med tanke på relasjonsbygging, økonomisk velferd og helse (Orth, Robins & Widaman, 2012; Krueger, Vohs, & Baumeister, 2008). Det er også gjort flere studier som ikke viser en slik sammenheng (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Pouton & Caspi, 2006; Swann, Chang-Schneider, & McClarty, 2007), noe som gjør det vanskelig å trekke en konklusjon. Det ser imidlertid ut til å være enighet om at vår selvoppfatning vil kunne påvirke oss på alle livets områder (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I tillegg er mennesker avhengig av kontakt med andre mennesker, og nære og gode relasjoner er sentralt for livskvaliteten.

Dette gjør at arbeid med selvoppfatning og sosiale utfordringer er viktig innenfor rådgivningsfeltet, da det er så grunnleggende og sentralt for vår trivsel og velferd. Kunnskap om og økt forståelse for hvordan selvoppfatning påvirker våre relasjoner til andre, og hvordan lav selvoppfatning kan være et handicap i hverdagen for mange av oss, vil derfor være sentralt for rådgivere så vel som for oss alle som medmennesker.

Ifølge studentenes helse- og trivselsundersøkelse i 2014 er svært mange studenter emosjonelt ensomme, som vil si at de opplever en mangel på nære tilknytningspersoner. Undersøkelsen viste også at 1 av 5 studenter sier de har alvorlige psykiske helseplager, og 13% rapporterer lav

studiemestring (SHoT, 2014). Både ensomhet, psykiske helseplager og lav mestringsfølelse tilhører problematikken Sit Råd tar for seg i sine mestringskurs. I tillegg har alle tre fenomenene tydelige sammenhenger til selvoppfatning.

Jeg har valgt dette tema fordi det er aktuelt i dagens samfunn, og jeg har selv erfart å bli påvirket av presset om å være populær og sosialt flink, og kjent på frykten for å være alene. Det jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven er sammenhengen mellom selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer, og hvordan mestringskursene ved Sit Råd tar for seg denne typen problematikk.

1.2 Problemstilling

Som rådgivningsstudent er jeg interessert i hvilket syn rådgiverne ved Sit Råd som leder de aktuelle mestringskursene, har på sammenhengen mellom mestring av sosiale utfordringer og selvoppfatning. Jeg er også interessert i på hvilken måte det på kursene tilrettelegges for utvikling innenfor disse to områdene. Fokuseres det på å behandle ”symptomene” ved ulike øvelser som går på de spesifikke problemområdene (taleangst, hvordan føre en samtale etc.), eller søker kursene å gå dypere og fokusere på det som ofte er kjernen til problemet, personens selvoppfatning?

Jeg vil også se på hvorvidt mestringskursene fokuserer på forbedring av selvoppfatning som middel for å mestre sosiale utfordringer. Og dersom det fokuseres på bedring av selvoppfatning, kan dette bidra til mestring av de ulike utfordringene? Oppgaven vil også drøfte hvorvidt arbeid med mestring av ulike sosiale utfordringer kan være av betydning for studentenes helhetlige selvoppfatning. På bakgrunn av dette har følgende problemstilling blitt formulert:

Hvordan ser rådgivere ved Sit Råd på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer, og på hvilken måte kan mestringskursene bidra til studentens utvikling på disse to områdene?

For å belyse dette vil jeg benytte teorier om både sosiale utfordringer, selvoppfatning og mestring, samt redegjøre kort for noen terapeutiske aspekter ved grupperådgivning. Jeg vil også trekke fram noen ulike rådgivningsteorier for å se på hvorvidt og på hvilken måte disse har inspirert kursenes opplegg. Videre vil studiens funn drøftes opp mot denne teorien, samt tidligere forskning på feltet. Hensikten er å belyse på hvilke måter det er hensiktsmessig å bygge

opp kursene slik det er gjort med tanke på kursenes mål, og på hvilken måte kursene kan bidra til deltakernes personlige utvikling.

1.3 Tidligere forskning

Jeg vil i det følgende presentere noe av den tidligere forskningen innenfor det aktuelle tema, som sammen med teorien vil danne en forståelsesramme for studiens funn. Selvoppfatning og selvverd regnes som svært sentralt både innenfor rådgivning, pedagogikk og psykologi, og det siste århundret har det blitt gjort utallige studier angående selvoppfatning og selvverd, og konsekvenser og korrelasjoner knyttet til dette (Trzesniewski et al. 2006). Selv om det er noe uenighet om hvorvidt selvverd påvirker livshendelser eller livshendelser påvirker selvverd, viser flere studier at selvverdet vil kunne være av betydning for hele vår livsutfoldelse, inkludert det sosiale aspektet av livet (Orth, Robins & Widaman, 2012; Trzesniewski et. Al, 2006).

Noen studier viser for eksempel at høy selvoppfatning kan kobles til høyere kvalitet på sosiale relasjoner (Shirk, 1988; Gurney, 1986), og at sosiale utfordringer kan kobles til lavt selvverd (Delgado, Inglés & García-Fernández, 2013). Det hersker imidlertid uenighet om hva som påvirker hva. Eksempelvis mener Seligman (2007) at selvoppfatning er et epifenomen. Med det mener han at en persons selvoppfatning har ingen makt i seg selv, men er bare en refleksjon av virkeligheten (Seligman, 2007). Det vil si at om en person har lav sosial selvoppfatning vil det ikke være annet enn en refleksjon som viser at personen sliter sosialt. Dermed vil det ikke ha noen hensikt å arbeide med forbedring av selvoppfatningen for å hjelpe personen med det sosiale.

På den andre siden viser en amerikansk studie at arbeid med forbedring av selvoppfatning vil være vel så effektivt for å forbedre andre områder, eksempelvis sosiale ferdigheter og akademisk mestring, som arbeid direkte rettet mot de ulike områdene. Den samme studien viste også at intervensjoner direkte rettet mot forbedring og utvikling av atferd eller funksjon på spesifikke områder, hadde liten effekt på selvoppfatningen (Haney & Durlak, 1998).

Et viktig aspekt ved denne oppgaven er mestring, og mestringen av sosiale utfordringers betydning for selvoppfatningen. Sit Råds mestringskurs foregår i grupper, noe som kan være av betydning for hvordan kursene kan hjelpe studentene. En studie som ble utført i forbindelse med en masteroppgave i rådgivende pedagogikk i 2008 tok for seg noen av mestringskursene

Sit Råd tilbyr, og hvilken betydning gruppen og gruppedynamikken har for den enkeltes utvikling. Det ble her benyttet kvalitative intervju for å få tak i tre studenters subjektive opplevelser av kurset med tanke på dette. Studien beskrev at samtlige deltakere opplevde at gruppen hadde en positiv påvirkning på den enkeltes utvikling, og elementer som trygghet, aksept og skambekjempelse trekkes fram som spesielt viktige (Dahl, 2008).

Dahls' (2008) studie taler for at mestringskurs i grupper kan bidra til utvikling og mestring på en annen måte enn individuell rådgivning, noe som støttes opp av annen forskning (Toseland & Siporin, 1986). Flere studier indikerer at grupperådgivning har vist seg som svært effektivt, hovedsakelig ved problematikk knyttet til relasjoner, lav selvoppfatning og angstlidelser (Yalom, 1985; Toseland & Siporin, 1986; Kibel 1984). Andre stiller seg imidlertid kritiske, og viser til mulige ulemper ved grupperådgivning sammenlignet med individuell rådgivning (Morrison, 2001; Vinogradov & Yalom, 1994). Det kan derfor være vanskelig å trekke en konkret konklusjon angående grupperådgivningens effekt.

1.4 Oppgavens oppbygning

Etter innledningen følger et teorikapittel som legger grunnlaget både for analysering av datamateriale og drøfting. Her vil utvalgte teorier om sosiale utfordringer, selvoppfatning og mestring belyses. Her vil det også redegjøres for noen sentrale rådgivningsperspektiver, samt noe teori om denne typen grupperådgivning. I det videre følger et metodekapittel, med rike beskrivelser av hele datainnsamlingsprosessen, valg som måtte tas underveis samt egne refleksjoner knyttet til forskningsprosessen og forskerrollen.

Etter metoddelen vil funnene bli presentert og drøftet opp mot teori og eksisterende forskning. Jeg har valgt å drøfte noen av de vesentligste funnene fortløpende etterhvert som de presenteres. Deretter drøftes funnene på en overordnet måte i et eget, påfølgende kapittel. Avslutningsvis følger en kort oppsummering og studiens mulige praktiske implikasjoner i rådgivningsfeltet, samt mine egne avsluttende refleksjoner rundt studien.

2. Teori

Det teoretiske bakteppet for denne oppgaven er hentet fra flere ulike felt innenfor rådgivningsvitenskap, pedagogisk psykologi og sosialpsykologi. Både selvoppfatning og sosial mestring er store temaer som det finnes en mengde teorier om. De følgende teoriene er valgt ut på bakgrunn av relevansen til problemstillingen, og på grunn av rådgiverperspektivet på disse temaene. Den valgte teorien sier noe om hva de sosiale utfordringene går ut på og hvilke konsekvenser de har, hva selvoppfatning er og hvordan den formes, ulike perspektiver på mestring, samt grupperådgivning med hovedfokus på selvoppfatning og sosiale utfordringer.

Teoriene som danner bakgrunnen for oppgaven ble i utgangspunktet valgt på bakgrunn av problemstillingen, men ble justert noe etter at funnene var på plass. Noe teori som ikke lengre ble ansett som relevant ble fjernet, og ny teori ble lagt til. Det kan dermed sies at teori og empiri har påvirket hverandre gjensidig (Postholm, 2010). Teori om selvoppfatning er hovedsakelig hentet fra Einar og Sissel Skaalvik og Morris Rosenberg. Innenfor mestring vil Albert Banduras teori om mestringsforventning, Martin Seligmans teori om lært hjelpeløshet samt attribusjonsteori og teori om tankesett bli presentert. Til slutt vil teori om grupperådgivning beskrives, med fokus på en eklektisk tilnærming til rådgivning, og noen terapeutiske aspekter ved grupperådgivning.

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg også kort presentere et teoretisk grunnlag for sosiale utfordringer. Dette er for å gi leseren et større innblikk i problematikken de aktuelle mestringskursene tar for seg, og dermed lettere kunne se sammenhengen mellom den videre utvalgte teorien og de aktuelle utfordringene det er tatt utgangspunkt i.

2.1 Sosiale utfordringer

Sosiale utfordringer er et bredt begrep som kan ha flere ulike betydninger. Jeg har valgt å bruke sosiale utfordringer som et uttrykk for både sjenanse, sosial angst, taleangst og presentasjonsangst. I utgangspunktet ble sosiale problemer brukt som hovedbegrep i oppgaven, men dette ble endret til sosiale utfordringer da det falt seg mer passende i forhold til oppgavens tematikk. Grunnen til dette er at jeg ikke bare er interessert i alvorlige problemer knyttet til sosiale situasjoner (som alvorlig grad av sosial angst), men også de utfordringene som de fleste av oss har kjent på i ulike situasjoner. Dette kan for eksempel være sjenanse, vansker knyttet til å ta ordet eller starte en samtale, eller generell frykt for å dumme seg ut.

I denne oppgaven tas det med andre ord utgangspunkt i sosiale utfordringer som alle sosiale situasjoner som medfører noen grad av ubehag eller frykt. Hvilke sosiale situasjoner som trigger dette ubehaget varierer fra person til person, og henger gjerne sammen med hvilke områder det er viktigst for personen selv å prestere. Eksempler på utfordringer knyttet til sosiale situasjoner kan være alt fra problemer med å starte eller holde en samtale gående, til å holde foredrag for en stor forsamling. For å kunne drøfte mestring av sosiale utfordringer opp mot teori og tidligere forskning, er det sentralt med en dypere forståelse av hva de ulike utfordringene innebærer og hvorfor de oppstår. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for noen typer sosiale utfordringer, konsekvenser av disse samt forholdet til selvoppfatning.

2.1.1 Sosial angst

Sosial angst regnes som en av de mest vanlige angstlidelsene og har lenge fascinert teoretikere og fagfolk innenfor alle fagfelt som omhandler menneskers atferd. Ifølge Norsk Helseinformatikk (2013; 2016) har mange av dem som lider av sosial angst også generalisert angstlidelse, hvor angsten er mer alvorlig og til stede store deler av tiden, uavhengig av spesielle situasjoner. Det vil i denne oppgaven tas utgangspunkt i sosial angst uten generalisert angstlidelse, som kan være selvrapportert og ikke diagnostisert av en psykisk fagperson.

Ifølge Jørum (2015) opplever 13% av den norske befolkning sosial angst i løpet av livet, men bare de færreste oppsøker behandling. Sosial angst kan hemme oss på mange måter, både privat og profesjonelt, og kan være av betydning for vår helhetlige livskvalitet (Norsk Helseinformatikk, 2013). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er angst en negativ emosjon, og emosjoner er noe vi lærer. Mennesker er med andre ord ikke født med noen form for angst, men kan utvikle dette basert på erfaringer. Dette tilsier at det å erstatte negative erfaringer med positive erfaringer kan bidra til å minske angsten, noe som kan sees i ulike behandlingsmetoder.

Ifølge Leary og Kowalski (1995) faller de mest kjente behandlingsmetodene for sosial angst innenfor fire hovedkategorier; kognitiv terapi, øving av sosiale ferdigheter, avslapningsteknikker og øvelse på interaksjon med andre. Innenfor kognitiv terapi er hensikten å endre personens syn på seg selv og på seg selv i sosiale situasjoner, noe som indikerer en sammenheng mellom selvoppfatning og sosial angst. Øvelser på sosiale ferdigheter skal gi personen ”verktøy” i form av kunnskap om hvordan man for eksempel fører en samtale. Avslapningsteknikker kan hjelpe personen å få kontroll over angsten, og da spesielt de

kroppslige reaksjonene som skjelving, svetting, hjertebank etc. Til slutt vil øvelse på interaksjon med andre også kunne gi personen trygghet basert på erfaringer med sosiale situasjoner, gjerne i trygge omgivelser (Leary & Kowalski, 1995).

2.1.2 Sjenanse

I mye litteratur brukes begrepene sjenanse og sosial angst om hverandre, og tillegges dermed ofte tilnærmet lik betydning. Ifølge Jørum (2014) er sjenanse og sosial angst relaterte tilstander, men man kan ikke sette likhetstegn mellom dem. Han hevder videre at de to begrepene kan skilles fra hverandre ved at sosial angst medfører større problemer og handicap i dagliglivet enn hva sjenanse gjør. Sjenanse kan beskrives som hemming av forventet sosial atferd, i tillegg til frykt og skam koblet til sosiale situasjoner (Buss, 1985). Ifølge Crozier (1990) kan sjenanse kobles opp mot både lav selvoppfatning og lavt selvverd, og mangel på mestringsforventning. Dette støttes opp av flere studier som indikerer en sammenheng mellom selvverd og sjenanse (Zhao, Kong & Wang, 2012; Lazarus, 1982).

I likhet med sosial angst finnes det ulike måter å behandle sjenanse på, og behandlingsmåtene Crozier (2002) presenterer for sjenanse er noe sammenfallende med de metodene Leary og Kowalski (1995) viser for behandling av sosial angst. Han trekker fram kognitiv terapi for å utfordre de negative tankene om sosiale situasjoner, øvelse på sosiale ferdigheter og eksponeringsøvelser som effektive metoder for å minske sjenanse. Crozier (2002) presenterer noen av de mulige behandlingsmåtene i forhold til sjenanse, men velger først å understreke at ikke alle ønsker å gjøre noe med det faktum at de er sjenerte. Han viser til ulike oppslag i media hvor det promoteres for ”kurering av sjenanse”, ofte ved bruk av ulike typer medisinsk behandling. Det problematiseres at slik over-fokusering kan bidra til å farliggjøre sjenanse ved å gjøre det til noe unormalt og skummelt – noe som må behandles (Crozier, 2002). Det er derfor viktig å huske at sjenanse er helt normalt og ufarlig, men samtidig være bevisst at det kan lede til uheldige konsekvenser.

2.1.3 Ensomhet

Ensomhet kan være en konsekvens av både sjenanse og sosial angst, da det kan gjøre at man trekker seg unna, og ikke slipper andre mennesker innpå seg (Jørum, 2015; Halvorsen, 2008). Dette kan hindre både dannelse av nye relasjoner og utvikling av eksisterende relasjoner. Det skilles gjerne mellom *sosial* og *emosjonell ensomhet*, hvor sosial ensomhet viser til mangelen

på et sosialt nettverk generelt, mens emosjonell ensomhet viser til mangel på nære relasjoner. Med andre ord kan sosial ensomhet oppleves om man er mye for seg selv og ikke har så mange venner, mens emosjonell ensomhet kan oppleves om man har venner å være med, men mangler den nære tilknytningen til noen (Halvorsen, 2008). SHoT viste at hver tjuende student rapporterte en følelse av sosial ensomhet, og 12% rapporterte om emosjonell ensomhet. Totalt utgjør dette 16% av studentene, en andel som er alt for stor (SHoT, 2014). Dette understreker viktigheten og aktualiteten til mestringskursene Sit Råd tilbyr, som skal hjelpe studenter med mestring av sosiale utfordringer.

Både sosial og emosjonell ensomhet kan ha negativ innvirkning på en persons selvoppfatning, samtidig som ensomhet kan være en konsekvens av lav selvoppfatning. Ifølge Bjørkvik (2009) kan lav selvoppfatning "smitte", og dermed ha innvirkning på personens sosiale liv. Med det mener hun at om man har lavt selvvord og føler seg mindreverdige er det stor sjans for at andre ubevisst vil oppfatte deg på samme måte, og dermed også behandler deg dårligere. På den måten får personen "bekreftet" at han eller hun er mindre verdt, som gir enda lavere selvoppfatning, og man havner dermed i en ond sirkel. Ifølge Zhao og kolleger (2012) vil sjenerte individer gjøre negative vurderinger om både seg selv og sin egen atferd i sosiale situasjoner. De vil dermed mest sannsynlig trekke seg unna slike situasjoner for å unngå disse vonde følelsene, noe som øker sjansen for ensomhet.

2.2 Selvoppfatning

For å kunne se nærmere på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer er det en forutsetning å forstå selvoppfatning som fenomenet i seg selv. Vår selvoppfatning er vår egen subjektive oppfatning av oss selv basert på tidligere erfaringer, og hvordan disse ble tolket og forstått. Det er derfor viktig å skille mellom hvordan andre ser oss og hvordan vi ser oss selv, da disse to oppfatningene ikke nødvendigvis stemmer overens med hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Teorier om selvet har fått stor plass både i pedagogikken og i sosialpsykologien, noe som har ført til et mangfold av beslektede "selv-begreper" som gjerne brukes om hverandre, og som dermed lett kan føre til forvirring. Selvoppfatning, selvtillit, selvvord og selvfølelse er eksempler på ulike begreper som beskriver sammenfallende fenomener, og som alle omhandler ulike aspekter av forholdet en har til seg selv. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) er selvoppfatning en fellesbetegnelse som inkluderer "(..) enhver vurdering, oppfatning,

forventing, tro eller viten en person har om seg selv”. Selvoppfatningen består av flere områdespesifikke selvvurderinger, samt personens globale selvvurdering, også kalt selvverd. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er en persons selvverd et generelt positivt eller negativt syn på en selv, og et viktig aspekt av selvoppfatningen. I tråd med denne beskrivelsen vil jeg i denne oppgaven bruke *selvverd* når det er snakk om en persons generelle verdsetting av seg selv, og *selvoppfatning* for å beskrive både områdespesifikk selvvurdering og selvverd.

Selv om jeg vil fokusere på begrepene selvverd og selvoppfatning i denne oppgaven, vil andre begreper som selvtillit og selvfølelse også komme opp. Grunnen til dette er at mange av informantene refererte til disse to begrepene når det var snakk om selvet. Jeg vil derfor gjøre kort rede for disse to også. Både selvfølelse og selvtillit kan sies å gå under en persons selvoppfatning, og viser til ulike aspekter av den helhetlige selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Törnblom (2006) kan selvfølelse knyttes til hva du *er*, og selvtillit knyttes til hva du *gjør*. Manger & Wormnes (2015) støtter opp under dette synet, og mener selvtillit er mer områdespesifikk, og knyttet til våre prestasjoner. Basert på dette synet kan selvfølelse i større grad knyttes opp mot en persons selvverd, og selvtillit knyttes opp mot den områdespesifikke selvvurderingen – for eksempel hvor bra du får til en bestemt aktivitet.

Rosenberg (1979) understreker at selvoppfatningen ikke er hvordan vi virkelig er, men heller opplevelsen av hvordan vi er. Vår selvoppfatning vil kunne påvirke både våre tanker, følelser og atferd. Rosenberg (1979) sier videre at atferden først og fremst påvirkes av hvordan vi selv tror vi er, og ikke hvordan vi er i andres øyne. Andres meninger om oss er likevel viktig for oss, da de kan ha stor innvirkning på vår selvoppfatning. Dette fokuset på andres vurderinger av oss kan potensielt være skadelig for selvoppfatningen, spesielt for dem som har et negativt syn på seg selv i utgangspunktet. Når vi har en negativ selvvurdering vil vi automatisk gå ut ifra at andre ser oss på samme, negative måte som vi ser oss selv. Selv når vi ikke vet hvilke oppfatninger andre har av oss kan vi forestille oss hva de tenker, og ifølge Leary og Kowalski (1995) vil bare det å tenke seg at andre har en negativ oppfatning av deg kunne føre til lavere selvoppfatning.

Selvoppfatning er ikke noe vi er født med men noe vi utvikler over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2013), hovedsakelig basert på sosiale erfaringer (Rosenberg, 1976). Noen teoretikere vil si at denne utviklingen stagnerer etter ungdomsårene, og at selvoppfatningen deretter kan sees som et ferdig utviklet produkt av tidligere erfaringer. Basert på dette synet vil endring og utvikling

av selvoppfatningen ikke være mulig. Andre studier viser at utviklingen aldri tar slutt, og at selvoppfatningen kan endres gjennom hele livet (Orth, Robins & Widaman, 2012; Mruk, 2006).

Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i dette synet på at selvoppfatningen er mulig å endre, og henger sammen med de ulike måtene vi presenterer oss selv på.

2.2.1 Selvpresentasjon

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 95), er det ”viktig å skille mellom en persons reelle selvoppfatning, og hans eller hennes selvpresentasjon”. Måten vi velger å presentere oss selv på henger ofte sammen med vår ideelle selvoppfatning, men kan også være motivert ut fra situasjonsbestemte strategiske hensyn (Skaalvik og Skaalvik, 2013). For eksempel kan en person som oppfatter seg selv som sjenert og introvert (reell selvoppfatning), men som har et ønske om å være utadvent og sosial (ideell selvoppfatning) ta på seg denne rollen i sosiale situasjoner for at andre skal oppfatte han eller henne på denne måten. I situasjoner hvor det kan lønne seg å være utadvent og sosial, som for eksempel på et jobbintervju, kan den samme atferden være motivert av strategiske hensyn.

I dagens teknologiske samfunn har selvpresentasjon på sosiale medier fått mye oppmerksomhet. Sosiale medier gir oss muligheten til å konstruere hvordan vi vil at andre skal se oss, ved at vi strategisk og selektivt velger hva vi ønsker å dele. Sosiale medier fungerer også for mange som en målestokk på popularitet og sosial anerkjennelse, i form av likerklubb, venner og følgere.

Sosial anerkjennelse er viktig for de aller fleste av oss, og vi er derfor opptatte av å bli akseptert og anerkjent av andre mennesker. Ulike sosiale arenaer står ofte for ulike holdninger og verdier. Dette gjør selvpresentasjon situasjonsavhengig da en må presentere seg på ulike måter på de ulike arenaene for å bli sosialt akseptert (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Da vår selvoppfatning henger nøye sammen med hvordan vi tror andre ser oss (Leary & Kowalski, 1995), vil sosial anerkjennelse være av stor betydning for selvoppfatningen.

2.2.2 Selvoppfatning som et hierarki

Shavelson, Hubner og Stanton (1976) presenterer selvoppfatning som et hierarki, med den generelle selvoppfatningen øverst. Under den generelle selvoppfatningen finner vi akademisk

og ikke-akademisk selvoppfatning. Den akademiske selvoppfatningen kan så deles i flere undernivåer, som for en student eksempelvis kan være ulike fag. Blant den ikke-akademiske selvoppfatningen finner vi sosial, emosjonell og fysisk selvoppfatning, som igjen deles i ulike undernivåer. Eksempelvis kan den sosiale selvoppfatningen deles i ”smalltalk” med fremmede eller kjente, å Ta ordet i en forsamling, å holde en presentasjon etc. Hvert av disse undernivåene utgjør til sammen den generelle selvoppfatningen, og som tidligere nevnt vil hvor stor rolle hvert av undernivåene spiller for helheten variere ut fra hva personen selv anser som viktig.

Da undernivåene er mindre stabil enn den generelle selvoppfatningen, argumenterer Manger og Wormnes (2015) for at for å forbedre den generelle selvoppfatningen må man fokusere på å skape positive endringer på undernivåene først, i stedet for og gå rett på å forsøke og endre den generelle selvoppfatningen. Man må dermed forbedre selvoppfatningen innenfor spesifikke områder, som igjen vil bidra til forbedring av den generelle selvoppfatningen. For å forbedre selvoppfatningen på ulike underområder er det viktig at personen opplever mestring på de ulike områdene, noe jeg vil gå nærmere inn på i det følgende.

2.3. Mestring

I tillegg til behovet for sosiale relasjoner er det ifølge Manger og Wormnes (2015, s. 19) et genuint menneskelig behov å ville mestre, det er derfor viktig for oss mennesker å føle at vi mestrer ulike sosiale situasjoner. De følgende mestringsteoriene tar for seg både et fokus på mestring i seg selv, og sammenhengen mellom mestring og selvoppfatning.

2.3.1 Mestringsforventning (Self-efficacy)

Vår selvoppfatning henger nøye sammen med hvorvidt vi mestrer ulike oppgaver, men kanskje mest av alt vår egen forventning om hvorvidt vi kan mestre ulike oppgaver. Albert Bandura (1997) er en av dem som mener prestasjon påvirker selvoppfatning, og vektlegger hvor stor rolle troen på egen mestring spiller for selvoppfatningen. Ifølge Bandura er høy selvoppfatning innenfor et spesifikt område lik summen av personens forventning om mestring på det samme området (Manger & Wormnes 2015, s. 34). Mestringsforventning eller ”self-efficacy” er et av kjernebegrepene i Banduras sosiale læringsteori, og ansees i dag i mange teorier som sentralt for å forklare menneskers motivasjon. Det er viktig å understreke at motivasjon påvirker ikke bare engasjement ved utførelse av ulike oppgaver, men også bevisst unngåelse av enkelte

oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lav forventning om å mestre sosiale situasjoner kan dermed gjøre at man bevisst unngår disse, og dermed isolerer seg selv.

Ifølge Bandura (1997) formes en persons mestringsforventning på bakgrunn av fire prinsipielle informasjonskilder; autentiske mestrings erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive tilstander. Autentiske mestrings erfaringer regnes som den viktigste informasjonskilden, da den gir autentisk bevis og fungerer som indikator på egne evner. Vår mestringsforventning vil stige når man opplever at man har det som skal til for å lykkes. Med autentisk mestrings erfaring menes mestrings erfaringer innenfor det området en ønsker å styrke, som for eksempel det å holde presentasjoner (Manger & Wormnes, 2015). Det er imidlertid også av betydning hvor stor motstand vi møter ved disse mestrings erfaringene. Dersom vi bare opplever ”enkel mestring” innenfor et område, det vil si mestring uten noen form for anstrengelse, kan det gjøre at man forventer at alt skal være like lett, og at man lett blir motløs når man møter større utfordringer. For at deltakerne på mestringskurs skal oppleve å få økt mestringsforventning, er det derfor viktig at de føler de virkelig blir utfordret, men samtidig klarer å mestre de ulike oppgavene.

Den andre informasjonskilden Bandura tar for seg er vikarierende erfaringer, også kalt modellering. I tillegg til egne mestrings erfaringer, sammenligner vi oss gjerne med andre for å få en indikasjon på hvor bra vi gjør det. Det er imidlertid viktig at den vi sammenligner oss med er lik oss selv i forhold til evner og ferdigheter. Det å se at noen som er lik oss selv lykkes vil øke troen på at også vi har det som skal til for å mestre den aktuelle aktiviteten, og dermed øker vår egen mestringsforventning (Bandura, 1997). Dette kan blant annet brukes som argument for å benytte grupperådgivning i form av mestringskurs for mennesker som sliter med lav mestringsforventning.

Også den tredje informasjonskilden til mestringsforventning, verbal overtalelse, kan bidra til å fremme rådgivning og kurs som foregår i grupper. Verbal overtalelse, også kalt sosial overtalelse, går ut på at bekreftelse og oppmuntring fra andre om at man har det som skal til for å lykkes kan bidra til å høyne mestringsforventningen. Ifølge Bandura (1997) har overtalelsen i seg selv liten effekt, men den har en tendens til å få personen til å hente fram ekstra krefter og innsats for å nå målet.

Den siste informasjonskilden er fysiologiske og affektive tilstander, det vil si de somatiske eller følelsesmessige reaksjoner vi får. Eksempelvis vil noen tolke de fysiologiske reaksjonene de får i stressende situasjoner, som hjertebank, svetting, rødming og skjelving, som et tegn på sårbarhet og svakhet. Dermed kan troen på egen mestring svekkes. Med affektive tilstander menes først og fremst humør, som også kan påvirke troen på egen mestring. Humøret kan blant annet påvirke måten vi tolker hendelser, og gjøre at man gjør evalueringer basert på om en er i godt eller dårlig humør (Bandura, 1997).

Manger og Wormnes (2015) hevder at for å forbedre selvoppfatning og fremme individuell utvikling er såkalt "mental tøffhetstrening" nøkkelen. Grunnen til dette er at opplevelsen av kontroll og mestringserfaringer i utfordrende og vanskelige situasjoner vil ha den største innvirkningen på vår forventning om mestring. Mental tøffhetstrening kan beskrives som det å gjentatte ganger tre utenfor komfortsonen og utfordre seg selv på ulike måter (Manger & Wormnes, 2015). En må med andre ord oppleve mestring utenfor komfortsonen for å høyne sin egen forventning om mestring. Hvorvidt vi opplever en følelse av mestring eller ikke avhenger av meningen vi legger i de ulike hendelsene (Manger & Wormnes, 2015; Molden & Dweck, 2006), noe som kan variere fra person til person. Bandura (1997, s. 11) skiller mellom selvvurd og forventning om mestring (self-efficacy). Man kan ha lav forventning om mestring innenfor et område uten at det går ut over selvvurden. Det er fordi man kan gjøre det dårlig på aktiviteter vi ikke anser det som viktig for oss å mestre, og dermed settes ikke selvvurden på spill.

2.3.2 Betydningen av det synet man har på utfordringer og mestring

Hvordan vi ser på utfordringer og mestring kan være av stor betydning for en persons utvikling. Ifølge Dweck (2015) vil vår motivasjon og prestasjon i stor grad være påvirket av hvilket tankesett vi har, det vil si våre indre antagelser om evner og intelligens. Hun skiller mellom det hun kaller *fixed* og *growth mindset*, som kan oversettes til fastlåst og læringsorientert tankesett (Dweck, 2015; Gjerde, 2010). Videre hevder hun at ved å endre menneskers tankesett fra fastlåst til læringsorientert, kan man dramatisk forbedre deres prestasjoner (Dweck, 2015).

Et fastlåst tankesett vil si at prestasjon og intelligens er noe relativt konstant; du er som du er, og det er lite å gjøre med det. Å utfordre seg selv kan dermed by på stor fallhøyde da det å mislykkes vil si å avsløre at en ikke er så flink eller smart, noe som kan ha stor negativ innvirkning på selvoppfatningen. Læringsorientert tankesett er det motsatte, og refererer til at

utfordringer kan være en tilfredsstillelse i seg selv da de byr på læringsprosesser med utviklingsmuligheter (Kvalsund & Fikse, 2015, s. 178).

Teorien om fastlåst og læringsorientert tankesett kan bidra til å forklare hvorfor noen med glede tar på seg nye utfordringer, mens andre kommer med unnskyldninger og gjør alt for å unngå disse. Dette inkluderer mennesker som sliter i sosiale situasjoner. Dweck (2015) påpeker at for å fremme et læringsorientert tankesett hos andre må man være ærlig og åpen om hvor de er i dag, og hva de kan gjøre for å bli bedre. Mange som sliter med sosiale utfordringer kan ha lett for å tenke ”jeg er bare sånn”, ”jeg kan ikke å Ta ordet i en forsamling” eller ”å holde presentasjoner er bare ikke noe for meg”. Dette er en typisk fastlåst tankegang, og ved å høre på disse tankene har man egentlig allerede bestemt seg for å ikke prøve å gjøre noe med det. Første steg i arbeidet med å hjelpe mennesker til å mestre sosiale utfordringer vil dermed være å snu denne tankegangen, og overbevise dem om at endring og utvikling er mulig.

Hvilket tankesett vi har henger sammen med hvilket attribusjonsmønster vi har. Hvordan vi gir mening til hele verden rundt oss handler om attribusjon, som går ut på hvordan vi tilskriver årsaken til atferd eller hendelser (Smith & Mackie, 2000). Måten vi tilskriver, eller attribuerer, årsaken til vår egen atferd kalles selvattribusjon, og er nært knyttet opp mot både selvoppfatning og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller attribusjonsteoretikere mellom intern og ekstern attribusjon. Interne forklaringer refererer til noe ved en selv, som for eksempel innsats, strategi og evner, og eksterne forklaringer refererer til ytre faktorer, som flaks, vanskelighetsgrad og dagsform. Når vi lykkes med noe vil det dermed være fordelaktig for selvoppfatningen med en intern attribusjon – at noe ved oss selv er grunnen til at det gikk bra (Manger & Wormnes, 2015).

Ved interne og eksterne forklaringer er det ulike grader av kontrollbarhet, det vil si hvor mye personen selv kan kontrollere. Eksempelvis regnes innsats som en kontrollerbar intern forklaring, og evner som en ukontrollerbar intern forklaring. Ved eksterne forklaringer er vanskelighetsgrad et eksempel på kontrollerbar årsak, og flaks som ukontrollerbar årsak (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Attribusjonsmønsteret til en med lav selvoppfatning vil mest sannsynlig forklare alle gode utfall med eksterne faktorer, som for eksempel flaks, og dermed bevare troen på at en egne evner og ferdigheter ikke er gode nok.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det stor enighet blant forskerne om at vi mennesker har et sterkt behov for styrking og bevaring av selvoppfatningen. Vi skygger derfor gjerne unna situasjoner som potensielt kan være skadelig for selvoppfatningen, som for eksempel å holde en presentasjon for en forsamling. Vårt attribusjonsmønster kan også bidra til å beskytte selvoppfatningen, for eksempel dersom man attribuerer nederlag til ytre faktorer som uflaks eller andre menneskers påvirkning (Manger & Wormnes, 2015).

En annen måte å beskytte selvverdet på er å attribuere nederlag til interne, kontrollerbare forklaringer, som mangel på innsats. Mangel på innsats kan imidlertid også være et tegn på lært hjelpeløshet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teorien om lært hjelpeløshet ble utviklet av den amerikanske psykologen Martin Seligman, og brukes gjerne i forbindelse med motivasjon og læring, eller for å forklare psykiske plager som depresjon og sosial angst (Eimot & Dalsklev, 2014). Teorien beskriver hvordan mennesker som har en innlært passivitet basert på tidligere erfaringer av å ikke lykkes, møter lærings situasjoner med denne passiviteten og helt uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes (Manger & Wormnes, 2015, s. 101). Eksempelvis kan en person som sliter med sjenanse eller sosial angst ha opplevd å mislykkes i å komme i kontakt med, og danne relasjoner til andre gjentatte ganger. Dermed sitter personen igjen med følelsen at det er han eller hun det er noe galt med, og at det dermed ikke nytter å prøve engang.

2.4 Grupperådgivningens teoretiske bakteppe og terapeutiske aspekter

Mestring innenfor både selvoppfatning og sosiale utfordringer foregår først og fremst på et individnivå, men som tidligere nevnt kan det argumenteres for at arbeid i grupper er hensiktsmessig ved denne typen problem. Som tidligere nevnt foregår Sit Råds mestringkurs i grupper, og kan derfor kategoriseres som grupperådgivning. Ifølge Trotzer (2006) kan grupperådgivning defineres som en liten gruppe på 5-13 personer som møtes for rådgivning av en eller to profesjonelle rådgivere over en viss periode.

Rådgivning brukes ofte nærmest synonymt med rådgivning, og begge kan oversettes fra det engelske "counseling". For ordens skyld vil jeg i denne oppgaven kun forholde meg til ett av begrepene, og har valgt å bruke rådgivning som hovedbegrep. Grupperådgivning skiller seg fra individuell rådgivning blant annet ved at deltakerne har en ressurs i hverandre. Selv om gruppedeltakerne er viktige for hverandre ved grupperådgivning, vil også rådgiverens teoretiske standpunkt og tilnærming være av betydning for rådgivningens opplegg og utfall.

I rådgivningsteori anses det å være tre hoved-tradisjoner, eller styrker, innenfor rådgivning; den psykodynamiske, den kognitiv-behavioristiske og eksistensialistisk-humanistisk tradisjon (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Den psykodynamiske tradisjonen vektlegger betydningen av utvikling i barndommen, den kognitiv-behavioristiske tradisjonen fokuserer på målbar atferd og kognitive prosesser, og den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen nåtiden og menneskets driv til å nå sitt fulle potensiale (Johannesen et al., 2012).

Stadig flere rådgivere benytter en såkalt *eklektisk tilnærming* til rådgivning, det vil si at de ikke låser seg til én spesiell tradisjon eller tilnærming. De anerkjenner at rådgivning og terapi er relativt, og avhenger blant annet av klienten selv og den aktuelle problematikken. På den måten kan rådgiveren tilpasse rådgivningen til etter den aktuelle klienten, og tilpasse fremgangsmåten spesifikt etter hans eller hennes problematikk (Ivey et al., 2012).

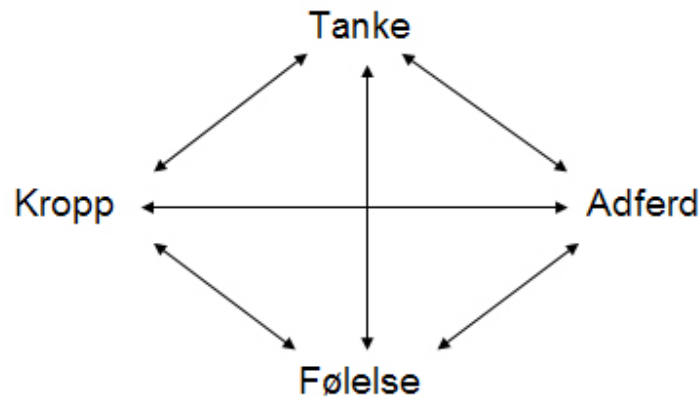
Basert på funnene til denne studien kan det argumenteres for at mestringskursene er lagt opp på bakgrunn av en eklektisk tilnærming, inspirert av både den kognitiv-behavioristiske tradisjonen og den personsentrerte tilnærmingen, som er en del av eksistensialistisk-humanistisk tradisjon. Jeg vil derfor i det følgende gjøre kort rede for disse to tilnærmingene, og de praktiske implikasjonene av dem. Videre vil jeg gå nærmere inn på noen terapeutiske aspekter ved grupperådgivning generelt, hvor nøkkelbegreper som universalitet og altruisme vil bli redegjort for.

2.4.1 Fokus på observerbar atferd og utvikling

Kognitiv atferdsterapi vokste fram på 1980-tallet, og anses som en sammensmelting av atferdsterapi og kognitiv terapi. Denne tilnærmingen er blant annet basert på Banduras sosiale læringsteori, som fokuserer på læring gjennom observasjon, og Becks kognitive modell, hvor oppdagelse og endring av negative tankemønstre er i fokus (Kriz & Solberg, 2012). Ved kognitiv atferdsteori fokuseres det først og fremst på observerbar atferd, og ikke underliggende problemer, slik som ved psykodynamisk rådgivning. Det kan derfor sies at denne typen behandling søker å gjøre noe med selve problemet, ikke årsaken til problemet.

Innenfor kognitiv atferdsterapi fokuseres det på at tanker, følelser, atferd og kroppslige reaksjoner har en gjensidig påvirkning på hverandre (Martinsen & Hagen 2012). Dette demonstreres i den kognitive diamanten, som vist i figur 1. Da de fire komponentene påvirker hverandre gjensidig, vil endring av en av dem også føre til endring av de øvrige komponentene.

Ifølge Martinsen & Hagen (2012, s. 22) er atferd og kroppslige reaksjoner de enkleste komponentene å få tilgang til, noe som gjør at arbeid mot endring ofte starter her. Dette kan sees i sammenheng med sosiale utfordringer, da disse ofte gir en sterk fysiologisk reaksjon, og karakteriseres med unnvikende atferd (Leary & Kowalski, 1995).



Figur 1: Den kognitive diamant (2014)

Det finnes mange ulike teknikker og rådgivningsmetoder innenfor kognitiv atferdsterapi, og ifølge Ivey og kolleger (2012) blir disse teknikkene ofte tatt i bruk også av fagpersoner fra andre teoretiske tilnærminger. Et eksempel er fokuset på positiv forsterkning for å fremme ønsket atferd, for eksempel nikking og smiling når klienten utøver den ønskede atferden. Et annet eksempel er *modellering*, som stammer fra Banduras sosiale læringsteori. Modellering innebærer at det å se andre suksessfullt gjennomføre aktiviteter man anser som stressende eller ubehagelig, har positiv innvirkning på måten man selv håndterer aktiviteten. Et eksempel er et eksperiment utført av Bandura (1976), hvor klienter med slangefobi lærte å nærme seg slanger etter å ha sett veilederen ha nærkontakt med en slange uten problemer. Både positiv forsterkning og modellering er teknikker som kan være hensiktsmessig ved grupperådgivning generelt, og ved arbeid med sosiale utfordringer.

Sentralt innenfor kognitiv atferdsterapi er trening på livsferdigheter (life skills training), hvor sosial ferdighetstrening er en viktig del. Ivey og kolleger (2012) viser til fem komponenter innenfor denne ferdighetstreningen; å skape rapport/struktur, kognitiv presentasjon, modellering, øvelse og generalisering. Med å skape rapport menes her å forberede klienten på utviklingsprosessen, noe som innebærer at man diskuterer mål, prosess og innhold i treningen. Ved grupperådgivning finner dette ofte sted ved det første møtet. Kognitiv presentasjon

refererer til det å diskutere med klienten hvordan nye ferdigheter av denne typen kan hjelpe dem på ulike områder, noe som også ofte foregår på første møte ved grupperådgivning. Også her nevnes modellering, og spesielt rollespill, videosnutter og demonstrasjoner trekkes frem som viktig for at deltakerne skal kunne se denne typen ferdigheter i praksis (Ivey et al., 2012).

Fjerde komponent er øvelse, som understreker at alle sosiale ferdigheter og livsferdigheter må settes ut i praksis, da det ikke er nok bare å se andre demonstrere det. Mange rådgivere benytter rollespill hvor deltakerne blir filmet, og får se filmen etterpå. På den måten virker de som en modell for seg selv, noe som kan ha stor effekt på deres utvikling. Den siste komponenten, generalisering, innebærer en viktig del av all ferdighetstrening. Når man har fått observert andre og øvd selv i de trygge omgivelsene grupperådgivning tilbyr må ferdighetene prøves ut i ”det virkelige liv”, noe som kan gi deltakerne en opplevelse av mestring også utenfor selve gruppen (Ivey et al. 2012).

2.4.2 Det Rogerianske perspektivet

Carl Rogers omtales ofte som grunnleggeren av den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen, og er mannen bak personsentrert rådgivning. Den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen vektlegger *selv-aktualisering*, det å realisere sitt fulle potensiale, som en tendens som ligger latent i mennesket (Ivey et al. 2012). Dette kan sees i følgende sitat fra Kvalsund og Fikse (2015, s. 169):

”Innenfor det humanistisk-eksistensialistiske rådgivningsperspektivet har personlig vekst og menneskers tendens til selvaktualisering allerede for mange år siden vært løftet frem av både Maslow og Rogers. Det betyr at hver person har en fundamental drivkraft mot og søken etter vekst og utvikling.”

Rogers hevder at denne tendensen til utvikling og vekst er et behov som finnes i alle mennesker, men som kan være gjemt under flere lag med psykologiske forsvarsmekanismer (Rogers, 1961). Han mener at dersom man som rådgiver tilrettelegger for det, vil klienten kunne vokse og realisere seg selv (Ivey et al., 2012). I den personsentrerte tilnærmingen vektlegger Rogers derfor *den hjelpende relasjonen*. Han beskriver den hjelpende relasjonen som en relasjon hvor minst en av partene har som hensikt å fasilitere vekst og utvikling hos den andre. Han påpeker videre at relasjonen kan være både mellom rådgiver og en individuell klient, eller mellom rådgiver og en gruppe (Rogers, 1961). For at relasjonen skal kunne legge til rette for utvikling hos klienten vektlegger Rogers noen grunnleggende elementer; rådgiver må oppfattes som

genuin og ekte, rådgiver må være ubetinget aksepterende overfor klienten, og at rådgiver må sette klientens følelser og behov i fokus (Rogers, 1961).

Rogers' fokus på selv-aktualisering innebærer også et fokus på det han kaller *reelt* og *ideelt selv*, som henger nært sammen med selvoppfatning og selvverd (McLeod, 2014). Med reelt selv mener Rogers den personen vi er, mens ideelt selv er den personen vi ønsker å være. Han mener videre at for at selv-aktualisering skal kunne finne sted må vi oppleve en følelse av kongruens, som vil si at reelt og ideelt selv stemmer overens med hverandre (Ivey et al., 2012). Rogers kobler også kongruens til selvverd, og mener at jo mer kongruent en person er, jo høyere vil personens selvverd være (McLeod, 2014). Kongruens mellom reelt og ideelt selv avhenger blant annet av ubetinget positiv aktelse fra de rundt seg, som vil si at personen opplever å bli akseptert for den de er. Ubetinget positiv aktelse regnes derfor som en sentral del av Rogers tilnærming (Ivey et al. 2012).

Rogers mener at den personsentrerte tilnærmingen og de grunnleggende elementene i en hjelpende relasjon er like aktuelt i gruppesammenheng som ved individuell rådgivning (Yalom, 2005). Han påpeker videre at de grunnleggende elementene i en hjelperelasjon tilrettelegger for gruppemedlemmenes selvaktualisering, og kan dermed sies å ha en terapeutisk effekt (Tudor, 1999).

2.4.3 Noen terapeutiske aspekter ved grupperådgivning

Yalom og Leszcz (2005) definerer flere terapeutiske faktorer ved gruppeterapi og grupperådgivning. Basert på oppgavens tema og begrensninger har jeg valgt å trekke frem to av disse faktorene; universalitet og altruisme.

Universalitet innebærer det å ikke være alene, og følelsen av at man er flere i samme båt. Mange individer som tar del i grupperådgivning har lenge levd med en følelse av å være alene om å ha de tankene og utfordringene de har. Det kan da være av stor betydning å ikke bare kunne dele problemene sine med andre, men å få bekreftelse på at andre har lignende utfordringer (Yalom & Leszcz, 2005).

For mennesker som sliter med sjenanse eller sosial angst kan universalitet være av ekstra stor betydning. Mange med denne typen sosiale utfordringer vil normalt sett isolere seg fra andre (Jørum, 2015), og det kan være vanskelig å åpne seg for noen om de utfordringene man har.

Det kan derfor være spesielt effektivt å få dele sine tanker og problemer med andre i lignende situasjoner. For at deltakerne skal kunne vise sin egen sårbarhet og dele sine utfordringer er det imidlertid viktig at de føler seg trygge (Earley, 2000). Dette understreker viktigheten av en støttende og aksepterende gruppedynamikk, samt trygghet og tillit knyttet til rådgiveren.

Altruisme omhandler det å hjelpe andre på en uselvisk måte (Smith & Mackie, 2000). Som terapeutisk faktor argumenterer Yalom & Leszcz (2005) for at det innebærer at det å gi til andre har en egenverdi. Veiledning som foregår i grupper gir deltakerne mulighet til å ta en hjelpende rolle i forhold til andre, noe som vil ha positiv effekt for både den som hjelper og den som får hjelp. Mennesker har et behov for å føle seg viktig, og å føle at noen andre trenger dem (Yalom & Leszcz, 2005).

Mange som sliter med sjenanse eller sosial angst har også lavere selvoppfatning enn andre, noe som kan gjøre at en føler seg mindre viktig. Følelsen av å kunne være til hjelp for andre vil derfor kunne være ekstra verdifull for mennesker med denne typen problematikk. Ved grupperådgivning kan man være til hjelp for andre både gjennom oppmuntring og positive tilbakemeldinger, og gjennom det å dele lignende problemer og vise andre at de ikke er alene. Yalom og Leszcz (2005) påpeker at gruppeterapi og grupperådgivning gir en unik mulighet til å gi deltakerne denne følelsen av altruisme, sammenlignet med for eksempel individuell rådgivning.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan problemstillingen førte til valg av forskningsmetode, samt en kort gjennomgang av den valgte metoden. Videre vil jeg gjøre rede for og begrunne mitt vitenskapsteoretiske ståsted, hvor jeg har hentet inspirasjon fra både hermeneutikk og fenomenologi. Jeg vil også gi en nøye beskrivelse av hele forskningsprosessen, fra rekruttering og datainnsamling til transkripsjon og analyse, samt mine egne valg og refleksjoner underveis. Avslutningsvis i dette kapitlet følger redegjørelser av studiens kvalitet, refleksjoner rundt forskerrollen og egen forforståelse, og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Mens kvantitativ forskningsmetode befatter seg med å måle et fenomen og søker objektive resultater, er man innenfor kvalitativt forskningsarbeid mer opptatt av kvalitetene ved et fenomen, og søker subjektive data i form av opplevelser, meninger og betydninger (Langdridge, 2006). Valg av forskningsmetode kan avhenge av flere faktorer, som ressurser og tilgjengelighet, men vil først og fremst avhenge av forskningsspørsmålet – hva man ønsker å finne ut (Langdridge, 2006; Silverman, 2011). I denne oppgaven ønsker jeg å belyse rådgiverne ved Sit Råd sine perspektiver på mestringskursenes opplegg med tanke på sammenhengen mellom selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer. Da det er kursholderne sine subjektive meninger, erfaringer og opplevelser jeg er ute etter falt valget dermed på kvalitativ forskningsmetode, med intervju som datainnsamlingsmetode.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Målet med kvalitativt forskerarbeid er å løfte fram deltakernes perspektiver og opplevelser, men disse vil ofte farges av forskerens eget teoretiske ståsted (Postholm, 2010). Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted vil virke styrende for valgene man må ta gjennom forskningsprosessen, og kan derfor både være av stor betydning for hvordan datainnsamlingen fortoner seg, og for studies funn (Ryen, 2002; Postholm, 2010). I denne studien vil intervjuene utføres og analyseres basert på en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edward Husserl, og bygger på en underliggende antakelse om at virkeligheten er verden slik folk oppfatter den (Ulleberg, 2002; Kvale, 1997). Fenomenologi kan kort forklares som erfaringsvitenskap, og fenomenologiske metoder er ofte

brukt i alle samfunnsvitenskapelige fag (Langdridge, 2006). Innenfor det fenomenologiske ståstedet ligger fokuset ved datainnsamlingen på å få tak i informantens subjektive erfaringer om et fenomen, uten å blande disse med egen forforståelse og egne fordommer. Det fenomenologiske idealet går ut på kunsten å lytte på en fordomsfri måte, og å gi informanten rom til å beskrive sine egne erfaringer uten avbrytelser og forstyrrelser i form av oppfølgingsspørsmål basert på egen forforståelse og antakelser (Kvale, 1997). Da jeg opplevde det som utfordrende å skulle sette egen forforståelse i parentes og ikke la disse ha noen som helst innvirkning på resultatene, valgte jeg også å hente inspirasjon fra hermeneutikken.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk omhandler forståelse som tolkning, og regnes sammen med positivisme som en av to vitenskapsteoretiske hovedretninger (Ryen, 2002; Thurén, 2009). Ifølge Kvale (1997, s. 81) medfører en hermeneutisk tilnærming ”en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser”. Han understreker også viktigheten av å være åpen for omtolkninger underveis i prosessen. Hermeneutikken vektlegger at fenomener kan forstås og tolkes på flere nivåer, og bare i lys av sammenhengen den er en del av (Thagaard, 2009).

Mens man innenfor fenomenologien mener forskeren må legge til side sine egne erfaringer og være åpen og fordomsfri i møte med sine informanter, mener hermeneutisk-fenomenologiske forskere at dette er umulig, da våre fordommer og forforståelser er en del av hvem vi er (Connelly, 2010). Selvoppfatning og sosiale utfordringer er tema som berører oss alle, inkludert meg selv. Det vil derfor være vanskelig å undersøke sammenhengen mellom disse som fenomen, uten et fortolkende element fra meg som forsker. Det vil derfor være viktig at jeg gjennom hele prosessen er bevisst mine egne forforståelser om tema. For min studie vil en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming innebære min egen tolkning av informantenes perspektiv på sammenhengen mellom selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer. Med andre ord vil fokuset fremdeles ligge på informantenes opplevelser og erfaringer, og samtidig min egen tolkning og forståelse av disse.

3.3 Datainnsamling – kvalitative intervju

Da det er kursholderens subjektive opplevelser og oppfatninger jeg er opptatt av i denne studien, falt valget av datainnsamlingsmetode på semi-strukturerte kvalitative intervju. Kvale (1997, s. 72) beskriver formålet med et kvalitativt forskningsintervju som ”å innhente kvalitative

beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse”. Det kvalitative intervjuet har imidlertid også noen ulemper; de gir oss ikke direkte tilgang til fakta og kan ikke si noe direkte om folks erfaringer, da det er deres egne presentasjoner av disse erfaringene vi får ut av intervjuet (Silverman, 2011). Kvalitative forskningsintervju er dog spesielt hensiktsmessig når man søker folks holdninger, meninger og verdier, som ikke nødvendigvis kan observeres eller avdekkes med fastsatte spørreskjema (Silverman, 2011). Ifølge Tjora (2017) er ulike former for intervju den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, og her fremheves spesielt det semi-strukturerte intervjuet.

Det semi-strukturerte kvalitative intervju beskrives av Kvale (1997, s. 21) som ”en konversasjon som har en viss struktur og hensikt”. Fordelen med et semi-strukturert intervju er at forhåndsbestemte spørsmål sikrer forskeren den informasjonen han eller hun er ute etter, samtidig som han eller hun har muligheten til å ta tak i ting som dukker opp underveis ved å stille oppfølgingsspørsmål til informanten. Jeg benyttet en forhåndsbestemt intervjuguide (se vedlegg 3), som var utformet på bakgrunn av kunnskapen jeg på forhånd hadde tilegnet meg om tema, og om de aktuelle mestringskursene. Utformingen av intervjuguiden startet som en kreativ prosess, hvor jeg noterte ned hva jeg ønsket å finne ut om det aktuelle tema. Jeg leste mye om de ulike mestringskursene på Sit Råds hjemmeside, og tenkte på hvilke teorier jeg vil ta utgangspunkt i. Spørsmålene ble så samlet i ulike kategorier, for å gi meg selv bedre oversikt. Intervjuguiden ble justert ytterligere underveis i prosessen, da jeg så at noen av spørsmålene ble for ”tekniske”, og vanskelig å svare på for en som ikke har satt seg inn i de ulike teoriene.

3.4 Rekruttering og utvalg

Ved kvalitative studier er man interessert i å få mye informasjon fra få enheter, og en hovedregel er at antall informanter ikke burde være større enn at man kan gå tilstrekkelig i dybden på alle (Thagaard, 2009). Her gjelder det å finne en balanse mellom å ha få nok informanter til å kunne gå i dybden på den enkelte, og mange nok til at det ikke går ut over studiens overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppgaven tar hovedsakelig utgangspunkt i fire av Sit Råds mestringskurs, Ta ordet 1 og 2, sjenansekurs og selvutviklingskurs. Totalt er det fire rådgivere som er ansvarlig for disse kursene, det var dermed disse fire rådgiverne jeg ønsket som informanter til min studie.

I første omgang sendte jeg mail til de fire rådgiverne med beskrivelse av prosjektet og spørsmål om de kunne tenkt seg å delta, samt et informasjonsskriv (se vedlegg 4). Da jeg bare fikk svar

fra en av dem på mail, tok jeg videre kontakt via telefon, og fikk etterhvert godkjenning fra samtlige. Alle de fire deltakerne har flere års erfaring både generelt innenfor Sit Råd og som kursledere for mestringskursene. Noen av deltakerne har også pedagogisk bakgrunn, og hadde dermed spesielt godt kjennskap til begrepet selvoppfatning og det aktuelle tema generelt.

3.5 Gjennomføring av intervju

Ifølge Thagaard (2009) er det grunnleggende for et vellykket intervju at intervjueren har satt seg godt inn i informantens situasjon, for å kunne stille spørsmål informanten opplever som relevante. Ved samtlige intervju valgte jeg imidlertid å gå litt bort fra denne. Jeg fokuserte i stedet på å bygge videre på det informanten sa i form av oppfølgingsspørsmål. På den måten fikk informanten selv være med på å styre retningen på intervjuet, og dermed forløp intervjuene mer som jevnbyrdige samtaler (Postholm, 2010). Jeg holdt fortsatt intervjuguiden i bakhodet, men så at mange av spørsmålene ble besvart underveis i samtalen uten at jeg stilte dem. Å ha intervjuguiden å se etter sikret at jeg fikk informasjonen jeg var ute etter, selv om de nøyaktig samme spørsmålene ikke ble stilt. Samtidig gjorde denne typen intervju at andre, relevante og interessante tema jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på, ble brakt på banen.

Jeg lot informantene selv velge hvor intervjuene skulle finne sted, både for at det skulle være mest beleilig for dem, i tillegg til at de skulle føle seg komfortabel i omgivelsene. Jeg var imidlertid bevisst at det måtte være steder uten mye bråk og avbrytninger, både av hensyn til fokuset i samtalen, og at det skulle gjøres lydopptak som senere skulle transkriberes. Underveis i intervjuet møter man som forsker på et dilemma knyttet til forholdet mellom å innta en lyttende holdning med fullt fokus på det informanten forteller, og å være pådrivende for å føre intervjusamtalen videre (Thagaard, 2010).

Ifølge Silverman (2011) er det viktig at intervjueren i forkant må reflektere over hvordan han eller hun skal presentere seg selv, og hvordan man kan utvikle og bevare gjensidig tillit mellom seg selv og informanten. Han påpeker også viktigheten av å ”skape rapport” med informanten. Å skape rapport er et begrep som er kjent innenfor rådgivning, og dermed noe jeg hadde erfaring med på forhånd. Det vil si å sikre at man er på samme side som informanten ved hjelp av oppfølgingsspørsmål, og å presentere sin egen oppfatning av det som blir sagt etterfulgt av for eksempel ”har jeg forstått det riktig?”. Dette er spesielt sentralt innenfor kvalitative intervju, hvor det er informantens egne opplevelser og synspunkter man vil ha tak i. I tillegg til å skape rapport fokuserte jeg på å stille åpne spørsmål, samt å være en aktiv og interessert lytter. Dette

er også momenter jeg kjenner til fra rådgivningsfeltet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.8, forskerrollen og min forforståelse.

3.6 Transkripsjon

Ved å transkribere intervjuene fra en lydfil til tekst i et dokument blir intervjusamtalene mer strukturerte, og dermed blir innholdet i samtalen mer oversiktlig og enklere å analysere (Kvale, 1997). Det er imidlertid noen visuelle elementer i en samtale som man ikke får med på lydopptaket, som for eksempel omgivelser, kroppsspråk eller ansiktsuttrykk (Kvale, 1997). Det er også andre ting som skiller muntlig og skriftlig diskurs, og oversettelse mellom disse vil derfor alltid innebære et fortolkende element fra transkribenten (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette valgte jeg å utføre all transkripsjon selv for å ha oversikt over dette, og fordi jeg selv hadde utført intervjuene og hadde dermed innsikt i hele intervjusituasjonen.

Ved å starte arbeidet med transkribering og analysering av intervjuene kort tid etter de var gjennomført, hadde jeg eventuelle andre elementer i samtalen friskt i minne, noe som kunne bidra til en mer helhetlig tolkning og analysering av det som blir sagt. Av hensyn til anonymisering ble hele transkripsjonen skrevet på bokmål, og identifiserende navn og lignende ble fjernet fortløpende. Ellers ble alt skrevet ordrett, inkludert alt av småord og avbrutte setninger. For å nærme seg en mer litterær stil ble direkte utsagn som skulle brukes i teksten finskrevet noe. Av etiske hensyn var jeg spesielt obs på at disse endringene ikke skulle forandre innholdet i sitatet på noen som helst måte. Det å utføre transkriberingen selv gjorde at jeg ble bedre kjent med datamaterialet, noe som gjorde den påfølgende analyseringsprosessen enklere. Det ga meg også mulighet til å underveis i transkriberingen bygge videre på analyseringen jeg hadde foretatt allerede i selve intervjusituasjonen.

3.7 Analysemetode

Analysering er et viktig steg i forskningsprosessen, og skal gjøre datamaterialet presenterbart, samt arbeide fram den implisitte meningen i det som sies (Kvale, 1997). Postholm (2010) understreker at selv om fokuset i større grad rettes mot analysedelen av forskningen etter at datainnsamlingen er avsluttet, vil analyseringen også pågå gjennom hele datainnsamlingsprosessen.

Analyseringen kan sies å være en svært viktig del av forskningen, da det ofte er forskerens analyse som presenteres ved endt prosjekt, heller enn råe datamateriale som i større grad er åpen for tolkning. Det vil derfor også ved analyseringen være viktig at forskeren kan møte materialet med et åpent sinn og være bevisst egne fordommer og forforståelser, da disse kan bidra til å farge analysen (Postholm, 2010). Ifølge Thagaard (2009) er forskerens innflytelse på forskningen og forskningsprosessen spesielt fremtredende i selve analyseringsfasen. Ved analyseringen knyttes datamaterialet opp mot tidligere forskning og relevante teoretiske perspektiver, og forskerens relasjoner til fagmiljøet, samt egen forståelse av annen forskning innenfor feltet blir mer fremtredende (Thagaard, 2009, s. 111).

I tråd med det Postholm (2010) sier, begynte analyseringsprosessen for meg allerede under datainnsamlingen. Ved gjennomføringen av intervjuene var jeg bevisst hva som gikk igjen, og hva som utpekte seg som spesielt sentralt ved mestringskursene. På bakgrunn av dette begynte mulige kategorier å vise seg. Ved endt datainnsamling og transkribering ble transkripsjonene skrevet ut. Videre foretok jeg en fortolkende koding av datamaterialet, hvor jeg forøkte å fange den generelle betydningen ved ulike deler av det (Langdridge, 2006). Da jeg hadde dannet meg et bilde av hovedtemaene i datamaterialet ble de endelige kategoriene satt. Deretter gikk jeg over transkripsjonene med markeringstusjer i ulike farger som representerte de ulike kategoriene, for å markere hvilke direkte utsagn som skulle med. Spesielt under analyseringen var jeg bevisst hvordan jeg tolket datamaterialet, da denne tolkningen kan bli påvirket av min forforståelse.

3.8 Forskerrollen og min forforståelse

Ifølge Postholm (2010) består forskerens teoretiske ståsted både av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, og alle forskerens subjektive opplevelser og erfaringer. Hun hevder videre at det teoretiske ståstedet fungerer som briller forskeren ser gjennom under hele prosessen (Postholm, 2010). Dette understreker viktigheten av å være bevisst hvilket tankesett man som forsker går inn i studien med. Forforståelsen består av både personlige erfaringer og opplevelser, og kunnskap, tro og meninger basert på forskerens teoretiske ståsted.

Å være bevisst sin egen forforståelse er ikke bare sentralt innenfor vitenskapen, men ellers i livet også. Forforståelse er en forutsetning for at omgivelsene skal gi mening, og alt vi opplever består av en god porsjon tolkning som bygger på vår forforståelse (Thurén, 2009). Som tidligere nevnt er selvoppfatning og sosiale utfordringer tema som berører oss alle på en eller annen

måte, og dermed noe alle har erfaringer med og tanker om. Jeg personlig har erfaringer rundt tema både privat og gjennom pedagogikk- og rådgivningsstudiet. Jeg opplevde det derfor som utfordrende å ikke la mine egne forforståelser i alt for stor grad farge informantenes meninger og opplevelser.

Som rådgivningsstudent gikk jeg inn i selve intervjuet med mange tanker om kommunikasjonsferdigheter og lytteteknikker. I likhet med ved rådgivning, bør man som intervjuer i et forskningsintervju fremstå som nøytral overfor det som blir sagt, og stille åpne spørsmål for å være sikker på å ikke virke ledende. Langdridge (2006, s. 59) trekker fram seks viktige egenskaper for et vellykket intervju; å gi intervjuobjektet tid til å snakke, å vite når du skal tie, være komfortabel med stillhet, å ikke avfeie svar som trivielle, å ikke dominere samtalen og å se interessert ut. Felles for alle disse egenskapene er at de regnes som svært sentrale også innenfor rådgivningsfeltet. Som rådgivningsstudent i et studieløp preget av mange praktiske øvelser og oppgaver er dette noe jeg har fått mye øving i, noe jeg tror ga meg en fordel i forskerrollen.

3.9 Studiens kvalitet

Ved alle forskningsmetoder er det noen fallhull som kan påvirke studiens kvalitet. Postholm (2010) understreker at deler av studiens kvalitet avhenger av at det i forskningsteksten bør komme frem en beskrivelse av forskeren som forskningsinstrument. Dette innebærer både teoretisk ståsted og hvilken erfaringsbakgrunn forskeren entrer forskningsfeltet med (Postholm, 2010). Dette gir leseren innblikk i forskerens forforståelse og tolkningsgrunnlag, samt valg av interessefelt. Dette har jeg reflektert over blant annet i kapittelet om forskerrollen og min forforståelse, i tillegg til at jeg innledningsvis i oppgaven gir en nøye begrunnelse for valg av tema.

Ifølge Kvale (1997) har begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet innenfor den moderne samfunnsvitenskapen fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet (s. 158). Alle begrepene har opprinnelse i kvantitativ forskning og et positivistisk syn, og må dermed tilpasses ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Mange kvalitative forskere benytter derfor andre termer, som pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. I tråd med Thagaard (2009) har jeg valgt å bruke reliabilitet, validitet og overførbarhet for å beskrive og reflektere over studiens kvalitet.

3.9.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitative, fenomenologiske studier erstattes ofte begrepet reliabilitet med pålitelighet, som kan sies å være mer hensiktsmessig for denne typen forskning (Postholm, 2010). For å sikre studiens reliabilitet er det ifølge Tjora (2012) viktig at forskeren redegjør for hvordan hans eller hennes posisjon kan påvirke forskningsarbeidet. Videre påpeker han viktigheten av at det må komme tydelig fram hva som er rent datamateriale, og hva som er forskerens egen tolkning av dette. I kapittelet hvor jeg presenterer studiens funn, har jeg vekslet mellom å selv beskrive funnene, og å benytte direkte sitater fra informantene. Bruk av direkte sitater gir leseren selv mulighet til å tolke det som sies ut fra informantens egne ord, noe som kan bidra til å styrke studiens reliabilitet.

I tillegg kan rekruttering av informanter, samt relasjonen mellom forsker og informant være av betydning for studiens pålitelighet. For meg om forsker har det vært viktig med transparens, som er grunnen til at jeg i dette kapittelet forsøker å gi nøye beskrivelser av hele forskningsprosessen, samt egne refleksjoner rundt dette.

3.9.2 Validitet

Validitet sier noe om studiens troverdighet og gyldighet, om hvorvidt den undersøker det den er ment til å undersøke (Thagaard, 2009; Postholm, 2010). Å være åpen om hvordan studien har blitt praktisert og redegjøre for alle valg som er tatt underveis, kan bidra til å styrke studiens validitet (Tjora, 2012). Dette understreker også viktigheten av transparens for å styrke studiens kvalitet. Validitetsspørsmålet gjelder også informantenes utsagn, og en måte å sjekke studiens validitet på er medlemsvalidering. Hensikten med dette er å sikre at analysen og forskerens tolkning korresponderer med informantenes beskrivelser, og beskrivelsene blir fremstilt slik de var ment (Ryen, 2012). Dette ble gjort ved at jeg ga samtlige informanter muligheten til å lese gjennom funnkapittelet, og komme med eventuelle innvendinger. Ingen av informantene hadde noen innvendinger, og jeg som forsker kan være sikker på at datamaterialet blir fremstilt på rett måte.

Ifølge Postholm (2010) gjelder spørsmålet om studiens validitet også hvorvidt informanten er et pålitelig eller upålitelig vitne. Ved kvalitative intervjuer det alltid en fare for at informanten bare forteller det han eller hun tror forskeren vil høre, noe som kan ha innvirkning på studiens resultater og dermed dens pålitelighet. Dette ble imidlertid forsøkt avverget ved å fokusere på å stille åpne spørsmål, som ikke virket ledende på noen måte. Avslutningsvis ble informantene

også spurt om de ville legge til noe de ikke hadde blitt spurt om, for å sikre at de skulle få si det de ønsket om tema.

3.9.3 Overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning benytter man gjerne begrepet overførbarhet for å si noe om studiens nytteverdi (Postholm, 2010). Thagaard (2009, s. 190) sier det slik; ”Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner”. Dette prosjektet tar for seg et tema som på en eller annen måte berører de fleste av oss. Da jeg har valgt å ta utgangspunkt i rådgivere ved Sit Råd vil erfaringene deres først og fremst bygge på arbeid med studenter. Da jeg i denne studien bare intervjuer fire informanter, kan datamaterialet ikke generaliseres til å si at alle rådgivere har denne opplevelsen av fenomenet. Det at jeg benytter ulike teorier for å drøfte datamaterialet kan imidlertid i større grad si noe som sammenhengen mellom selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer generelt sett.

3.10 Utfordringer gjennom forskningsprosessen

Da det kun var fire rådgivere som hadde ansvar for de kursene som var aktuelle for oppgaven, var jeg avhengig av å komme i kontakt med alle, og at alle sa ja til å delta på studien. Den ene av de fire var også på ferie på dette tidspunktet, noe som gjorde at intervjuet ble utført noe senere enn forutsett. Da jeg ikke hadde noen diktafon benyttet jeg min egen telefon for å gjøre lydopptak av intervjuene, men etter det andre intervjuet slo telefonen seg vrang, og jeg mistet hele lydopptaket. Jeg måtte dermed se etter andre løsninger, så jeg noterte ned alt jeg husket fra samtalen. I tillegg var den aktuelle informanten snill nok til å sette opp et nytt møte, så hun kunne utdype de ulike temaene jeg hadde notert meg etter samtalen.

Det er mange likheter mellom rollen som rådgiver og intervjuer, og jeg synes det var noe utfordrende å skulle intervju profesjonelle personer innenfor mitt faglige interessefelt. Dette til tross for at jeg gjennom rådgivningsstudiet har fått mye praktisk øving på slike samtalsituasjoner. Jeg var opptatt om å framstå som en god intervjuer, da jeg følte det var spesielt forventet av en rådgivningsstudent. I tillegg til disse utfordringene var jeg hele tiden bevisst etiske betraktninger, som kan by på potensielle utfordringer.

3.11 Etske betraktninger

Ved stort sett all forskning er det etiske hensyn som må tas, gjennom hele forskningsprosessen. Også ved analyseringen av datamateriale er det viktige etiske spørsmål som må tas hensyn til. Forskeren må reflektere over hvor åpen han eller hun skal være med datamaterialet, og hvordan informanten blir representert i analysen (Thagaard, 2009). Da det i min studie tas utgangspunkt i fire rådgivere som driver fire spesifikke mestringskurs ved Sit Råd forutsetter prosjektet behandling av personopplysninger, og er dermed meldepliktig. Studien har blitt meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), som har vurdert prosjektet opp mot gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2009). Første gang studien ble meldt inn var perspektivet på tema et annet enn jeg endte opp med. Jeg måtte derfor sende inn endringsmelding og få ny godkjenning, noe som kan sees i vedlegg 1 og 2.

3.11.1 Informert og fritt samtykke

Ifølge Thagaard (2009, s. 26) er ”utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke”. Informert og fritt samtykke vil si at det er avgitt uten press, og at informantene informeres om prosjektet og hva eventuell deltakelse innebærer (Thagaard, 2009). Samtlige deltakere fikk utfyllende informasjon før de takket ja til å delta, både om oppgavens tema, min interesse i deres arbeid og praktiske spørsmål i forhold til selve intervjuet og behandling og presentasjon av datamateriale. De fikk også beskjed om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn. Alt av opplysninger kan kun brukes slik som beskrevet i hensikten til studien. Da informantene hadde takket ja til å delta, signerte vi begge et samtykkeskjema som en skriftlig avtale.

3.11.2 Konfidensialitet

De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (2016) sier at ”forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert”. Alt av innsamlet datamateriale ble behandlet med konfidensialitet, og i henhold til personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av datatilsynet. Jeg som forsker er den eneste med tilgang til datamateriale som inneholder personopplysninger. Ved å understreke dette overfor informanten, kan det gjøre at han eller hun i større grad opplever en følelse av trygghet under intervjuet, og kan gjøre det lettere å snakke åpent og ærlig om tema (Langdridge, 2006). Både lydopptak og transkripsjoner ble lagret trygt

og båndene ble slettet da de ikke lengre skulle brukes, noe Kvale (1997) presiserer som viktig for studiens etiske betraktninger.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil de viktigste funnene fra studien bli presentert. I tråd med den tematiske analysen vil funnene bli presentert i følgende fire kategorier;

1. ”Å akseptere seg selv og de utfordringene man har”
2. Å bygge opp deltakernes trygghetsfølelse
3. ”Øvelse gjør mester” – fokus på eksponeringstrening og mestringserfaringer
4. Å gjøre hverandre bedre – gruppas betydning for den enkeltes utvikling

Kategoriene ble valgt på bakgrunn av både hva som så ut til å gå igjen hos flere informanter, og hva som er hensiktsmessig med tanke på å svare på problemstillingen. I hver av kategoriene vil jeg først presentere de aktuelle funnene, og så trekke inn relevant teori og forskning for å drøfte disse. Da de ulike kategoriene er noe overlappende, vil noen funn fra ulike kategorier drøftes opp mot samme teori. Siden flere av kategoriene flyter litt over i hverandre, vil jeg i neste kapittel foreta en mer overordnet drøfting, hvor jeg tar for meg studiens hovedfunn.

I tråd med det hermeneutisk-fenomenologiske perspektivet vil fokuset være på å få fram informantenes subjektive erfaringer og meninger, og er samtidig bevisst mine egne forforståelser og på hvilken måte disse eventuelt kan forme funnene. For å minske faren for at mine egne tolkninger skal påvirke funnene, har jeg lagt stor vekt på å få fram informantenes forklaringer ved å bruke mange direkte utsagn og vektlegge å bruke deres egne ord ellers i teksten. For å gjøre informantenes egne stemmer tydeligere vil deres egne ord bli satt i kursiv, både i løpende tekst og ved lengre utsagn. I kategoriens titler er det som står i hermetegn hentet fra datamaterialet, og er også informantenes egne ord. Jeg vil ikke bruke navnene på deltakerne, men benytte informant 1, 2, 3 og 4 for å skille dem fra hverandre. Dette er for å ivareta informantenes anonymitet.

4.1 ”Å akseptere seg selv og de utfordringene man har”

Ifølge informant 1 er første steg på veien til utvikling å *akseptere livet slik det er*. De som melder seg på mestringskurs har allerede kommet et stykke på veien mot forbedring, ved å innrømme for seg selv at man har en utfordring som man ønsker å jobbe med. Dette er noe det jobbes videre med i kursene. Det fokuseres på å både akseptere livet som det er, å akseptere seg selv som man er og å *vite at du er på vei* (Informant 2). Det kan sies at dette går mye på det

samme som å bygge opp studentenes trygghet, og begge er av betydning for studentenes selvoppfatning. Dette fokuset beskrives nærmere i følgende sitater;

Jeg tenker at det er kanskje det viktigste elementet i en god selvfølelse, det å akseptere seg selv for den man faktisk er. Vi har både gode og mindre gode sider, og livet er ikke alltid helt topp, men på en måte å akseptere det. (Informant 4)

(Vi jobber mye med) å ha fokus på selvakseptering. Fordi veldig mange har veldig høye krav til seg selv, og høyere krav til seg selv enn til andre, og det tror jeg vi alle kan kjenne oss igjen i. At vi legger lista litt høyere for oss selv enn hva man kanskje forventer av andre. Så vi jobber med å senke den lista da, sånn at.. ”Okei, det var ikke perfekt, men det var ok. Det var godt nok”. (Informant 3)

Også i forhold til selvakseptering påpekes viktigheten av at det er lov å prøve og feile. Informant 2 forteller at ved ulike tilbakemeldingsøvelser fokuseres det alltid på *mulighetsbildet*. Grunnen til dette er at studentene *er så utrolig flinke til å kritisere seg selv*, og at de derfor i stedet for konstruktiv kritikk fokuserer på å bygge på det som er bra, og *å se overføringsverdien i forhold til det* (Informant 2). Dermed kan studentene i stedet for å dvele over det når de gjør feil, bestemme seg for å huske det så de kan gjøre det annerledes neste gang. På den måten aksepterer de i større grad seg selv og sine prestasjoner, og at feil er bare en mulighet for utvikling.

Det fokuseres også på å akseptere at man har de utfordringene man har, uansett hva de måtte være. I forhold til taleangst kan det innebære å akseptere de kroppslige reaksjonene man får i forkant av presentasjoner eller andre prestasjonssettinger, og vite at det er normalt med slike reaksjoner;

(...) når du har lært deg å kjenne kroppen din og så vet du at du aksepterer litt, i forhold til den selvaksepteringa, at det er helt normalt. Du skal kjenne litt på spenhet, angst, litt stress og nervøsitet og sånne ting, at det er normalt. Og den dagen du ikke gjør det, da blir det en kjedelig presentasjon. (Informant 2)

I tillegg til å akseptere sine utfordringer, fokuseres det også mye på å akseptere seg selv og å verdsette det man får til. Et stort problem i dagens samfunn er at vi sammenligner oss alt for ofte med andre, og skaper skyhøye forventninger til oss selv som er vanskelige å innfri. Dette gjelder ifølge informantene også når man har utfordringer i forhold til sosiale situasjoner.

Informant 3 beskriver dette i det følgende sitatet hvor det snakkes om taleangst, og det å innbille seg at alle andre er mye flinkere enn en selv;

(...) men for seg selv så skal det være så profesjonelt og bra at det blir fryktelig vanskelig. Og så blir det veldig selvdevaluerende hvis man ikke når de høye forventningene man har satt. Så man bygger bare på angsten, i stedet for å faktisk bygge den ned og få mestringserfaring. (Informant 3)

Informant 1 ønsket avslutningsvis å understreke at alle ved Sit Råd har en genuin interesse for å hjelpe studentene, og at studentene har den evnen til mestring i seg selv, noe som uttrykkes i følgende sitat:

Vi i Sit Råd er veldig opptatt av at studentene skal mestre og at de skal ha det bra, og det er noe genuint vi har alle sammen. Og også det at vi har veldig troa på at studentene har mye mestring, så må vi hjelpe dem å finne det. Og at ved å endre litt tankegang og kanskje tenke litt på nye måter, og lete etter det du er god på. At det ligger veldig mye mestring i det. (Informant 1)

Sitatet over viser at rådgiverne har troen på at deltakerne allerede har mestringen i seg, men trenger hjelp til å få den frem. Ved å videreføre dette synet til deltakerne selv kan det bidra til en økt følelse av aksept og selvvverd, ved å vite at man har det i seg, at man kan klare det. Det kan tenkes at det vil bli lettere for deltakerne å akseptere seg selv og sine utfordringer når man vet at man har muligheten til å utvikle seg, og å oppleve mestring innenfor det en synes er vanskelig. Det kan gjøre følelsen av håpløshet og mindreverdigheit mindre, og øke troen på dem selv. I det følgende vil jeg drøfte kategoriens funn opp mot teori og tidligere forskning.

I samtlige av de aktuelle kursene fokuseres det på at studentene skal akseptere seg selv og sine utfordringer, noe som tydelig gikk igjen gjennom alle intervjuene. Ifølge Manger & Wormnes (2015) er selvakseptering synonymt med selvvverd. Dette støttes blant annet opp av Skaalvik & Skaalvik, som sier at ”selvvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er” (2013, s. 91). Basert på dette synet kan det sies at det i mestringskursene legges opp til styrking av selvvverdet og dermed også selvoppfatningen, gjennom fokuset på selvakseptering.

De fleste som sliter med sjenanse eller en form for sosial angst vil oppleve kroppslige reaksjoner som svetting, rødming, hjertebank etc. i møte med utfordrende situasjoner. Ifølge informantene er noe av fokuset på Ta ordet-kursene og sjenansekurset å bli bevisst, og å godta disse

reaksjonene. For eksempel forteller informant 2 at en av øvelsene studentene gjør i Ta ordet-kursene er bare det å stå foran resten av gruppen og kjenne på hvordan det føles. Dette er for å bli ”venn” med de ulike reaksjonene, å bli bevisst dem og akseptere at de kommer. Det kan argumenteres for at dette kan bidra til å styrke deltakernes mestringsforventning, basert på Banduras syn på fysiologiske og affektive tilstander som fjerde informasjonskilde til mestringsforventning.

Moran (2004) hevder at intense emosjonelle reaksjoner normalt sett har negativ innvirkning på en persons mestringsforventning, da de kan tolkes som personlige vansker knyttet til å løse oppgaven. Han mener imidlertid videre at å stå og kjenne på disse reaksjonene og å akseptere at de er der, kan de påvirke måten vi tolker situasjonen på (Moran, 2004). På den måten kan akseptering av de kroppslige reaksjonene som oppstår i en sosial setting, bidra til en mer positiv tolkning av situasjonen. Dette kan bidra til å endre hele måten vi ser på slike sosiale settinger.

Informant 2 understreker at man skal kjenne på litt spenhet, stress og nervøsitet når man står overfor en utfordring. Informanten påpeker det å kjenne på spenhet og nervøsitet er bra, og at det vil bedre personens prestasjoner. Dette kan også sees hos Bandura (1997), hvor det kommer fram at et moderat aktiveringsnivå vil kunne ha positiv effekt da det kan bidra til å øke oppmerksomheten og energinivået. En moderat mengde spenhet og nervøsitet vil dermed kunne skjerpe personen og bidra til bedre prestasjoner.

4.2 Å bygge opp studentenes trygghetsfølelse

Denne kategorien handler om på hvilken måte kursene legger opp til å gjøre studentene mer trygge og få bedre tro på seg selv i sosiale situasjoner. Det kan argumenteres for at denne kategorien og neste kategori flyter veldig over i hverandre, da eksponeringsøvelser og mestringserfaringer bidrar til nettopp det å gjøre studentene tryggere. Dette ble likevel valgt som en egen kategori, da denne oppbygningen av trygghet i seg selv ble beskrevet som en viktig del av kursene. Informantene fortalte blant annet om andre øvelser og deler av kursene som hadde nettopp det som mål, å styrke deltakernes trygghetsfølelse. Dette blir beskrevet slik av en av informantene;

Altså, vi har jo helt konkrete øvelser som går på eksponering, og det handler jo om å møte det man synes er skummelt i sosiale settinger. Men så er det den evalueringen i

etterkant, som er veldig viktig for selvoppfatningen. Så det henger jo sammen, altså de eksponeringsøvelsene og jobbingen med selvoppfatningen i etterkant, da. (Informant 3)

I tillegg til den evalueringen i etterkant av en prestasjon går mye av det informantene forteller om ut på å *endre tankegangen* i forhold til å *ufarliggjøre situasjoner* og å huske at man er sin egen største kritiker, og andre vil ikke bedømme deg på samme måte som en gjør selv. Det påpekes også av informant 3 at man må *stille spørsmål til det man har tenkt om seg selv som en sånn opplest og vedtatt sannhet, og å arrestere alle de negative vurderingene av en selv.* Dette kommer blant annet fram i følgende sitat;

Om man tenker på seg selv som publikumer, så har man alltid veldig medfølelse for den som står der. For de aller fleste synes det er litt ubehagelig å være i en presentasjonssetting, sånn at vi.. Vi jobber med å snu litt det fokuset, og kanskje finne alternative måter å tenke om situasjonen på, da. (Informant 3)

Det å ufarliggjøre situasjoner gjøres også ved at det fokuseres på å bytte ut negativt ladede ord i forhold til de aktuelle utfordringene. Som eksempel trekker informant 2 fram ordet *angst*, og at dette med fordel kan byttes ut med ordet *spent*. Dette forklares ved at når man bruker ordet *angst* så har man allerede satt seg selv i en bås, og legger seg dermed litt bakpå. Ifølge informanten er det *mye mer energi* i ordet *spent* eller *spenth*, og ved å bruke det i stedet for *angst* så blir man *mer frempå*.

I tillegg til praktiske øvelser består de fleste av kursene også av litt teori, i form av verktøy studentene kan benytte seg av i utfordrende situasjoner. Eksempelvis får studentene ved Ta ordet 2-kurset opplæring i hva som er en god presentasjon, hvordan du får og holder på publikums oppmerksomhet og lignende. Ifølge informant 1 lærer studentene mer om stemmebruk, og de får med seg en struktur hvor det står mer om blant annet hvordan de på best mulig måte kan formidle *budskapet deres*. Studentene lærer også at det kan være en fordel å dele presentasjoner opp i flere deler, og å tenke *kort, klart og konkret*. Også ved sjenansekurset får studentene tips som kan gjøre det lettere å komme i kontakt med andre, å starte og føre videre en samtale etc. Dette kan ifølge informantene for eksempel være å *lete etter nøkkelord for å bringe samtalen videre*, å bli bevisst hvordan man stiller spørsmål i forhold til *å åpne og lukke spørsmål*. Det påpekes også at man i en samtale er to (eller flere) som har ansvar for at samtalen skal flyte, og at man ikke er alene om det ansvaret. Dette kommer fram i følgende utsagn;

(De har) lagt så stort press på seg selv, at det er dem selv som hele tiden må føre samtalen videre. Men det er jo bare tull. Og hvis så fremt at en samtale går i stå, det har jo ikke noe å si, det. Pauser er jo bare sunt, ikke sant. Og det er ikke alle man kan kommunisere like godt med heller, men det er litt det med å ta sjansen, bare gjøre det. (Informant 2)

Dette utsagnet viser tydelig kursholdernes mål om å ufarliggjøre situasjoner som tidligere har skremt studentene, og å gjøre studentene tryggere ved å *senke lista* og prøve å ta bort noe av presset de har lagt på seg selv i sosiale situasjoner. Et annet element som skal bidra til å øke studentenes trygghetsfølelse er individuelle samtaler med rådgiveren. Ifølge informantene har kursholderne ved flere av mestringskursene individuelle samtaler med deltakerne, både i forkant og etterkant av kursene. Dette kan ha en positiv effekt på studentene i forhold til at de føler seg sett som individ, og ikke bare som én av flere. Det kan også gjøre det enklere for de som opplever det som en utfordring i seg selv å møte opp på kurset, da de vet mer hva de går til etter å ha hatt en slik samtale.

Som beskrevet over vektlegges styrkingen av studentenes trygghetsfølelse på mestringskursene blant annet gjennom bevisstgjøring rundt hvordan vi tillegger utfordringene mening. I tillegg blir det å bytte ut betegnelsene på ulike utfordringer med mindre truende navn brukt for å ufarliggjøre situasjonen. Dette viser informant 2 i eksemplet med å bytte ut angst med spenhet, som er mer positivt ladet og fullt av energi i stedet for frykt. Ifølge Manger & Wormnes (2015, s. 87) vil meningen vi tillegger en utfordrende situasjon i stor grad avgjøres av både måten vi tenker om problemene, og navnene vi gir de ulike utfordringene. På den måten kan mestringskursene bidra til å endre måten vi gir mening til utfordringene fra noe stort og farlig, til noe som er normalt og ufarlig.

Videre beskriver informantene viktigheten av å utstyre studentene med verktøy i form av kunnskap om ulike sosiale ferdigheter, både knyttet til generell sjenanse og til presentasjons- og taleangst. Dette kan knyttes opp mot teori om selvpresentasjon, da disse verktøyene gir studentene mulighet til å ta på seg en annen, mer trygg og selvsikker rolle i sosiale settinger. Som tidligere nevnt er sosial anerkjennelse viktig for de fleste av oss, noe som kan motivere oss til å oppføre oss i tråd med de holdningene og verdiene de ulike sosiale arenaer vektlegger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Noe som kan sies å gå igjen på de fleste sosiale arenaer er evnen til å kunne føre ”smalltalk” med andre. Informantene forteller at studentene får tips i forhold til

hvordan de kan føre en samtale, noe som kan gjøre at de mestrer dette bedre, og kan dermed påta seg en mer selvsikker rolle i slike settinger.

Vår selvoppfatning henger nøye sammen med hvordan vi tror andre ser oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Leary & Kowalski, 1995). Dermed kan øvelser som gjør studentene tryggere og gir dem mulighet til en mer selvsikker selvpresentasjon i sosiale settinger, bidra til å styrke selvoppfatningen deres. Informant 1 beskriver videre at studentene får tips i forhold til stemmebruk, hvordan man på best måte formidler et budskap, og hva som kjennetegner en god presentasjon. Disse tingene kan bli sentrale for å føle seg tryggere på arenaer hvor denne typen kunnskap og ferdigheter vektlegges. For eksempel kan det i skolesammenheng ansees som positivt å kunne Ta ordet, og i jobbsammenheng kan det ansees som positivt å kunne holde presentasjoner for sine medarbeidere. I begge sammenhengene kan derfor økt trygghet på dette området være av stor verdi.

Informantene beskriver øvelser som kan bidra til å bygge opp studentenes generelle trygghet i sosiale situasjoner, eksempelvis gjennom fokus på å endre tankegangen både i forhold til selve situasjonen, og seg selv i situasjonen. Både sjenanse og ulike typer sosial angst kan ansees som beskyttelsesmekanismer for personer med lav selvoppfatning. Grunnen til dette er menneskers behov for bevaring og styrking av selvoppfatning og selvverd (Bandura, 1997), som gjør at mennesker med lav selvoppfatning vil anse sosiale situasjoner som potensielt skadelig for selvoppfatningen, da man utsetter seg selv for andres vurdering. En slik økt trygghet kan bidra til å minske behovet for denne typen beskyttelsesmekanismer, og dermed gjøre studentenes forhold til sosiale situasjoner mindre anspent.

4.3 "Øvelse gjør mester" – fokus på eksponeringstrening og mestringserfaringer

Noe av det første som utmerket seg som en vesentlig del av de aktuelle kursene var fokuset på eksponeringstrening for å gi deltakerne mestringserfaringer. Dette gjelder spesielt for kursene som går spesifikt på sosial problematikk; Ta ordet 1 og 2, og sjenanse-kurset. Jeg hadde inntrykk av at eksponering og mestringserfaring var en sentral del av de aktuelle kursene i utgangspunktet, da det står beskrevet under kursinnhold på Sit Råds hjemmeside. Dette inntrykket ble "bekreftet" da temaet gikk igjen i samtlige intervjuer. Her kan det imidlertid diskuteres om jeg la spesielt merke til det på grunn av at jeg på forhånd var oppmerksom på det, men det kom så tydelig frem i intervjuene at det sannsynligvis ville blitt lagt merke til uansett.

Det ser ut til å være enighet blant informantene om at *det aller viktigste er å utsette seg selv for det man er aller mest redd for, og få gode mestringsopplevelser (informant 3)*. Informant 2 sammenligner taleangst med flyskrekk og edderkoppfobi, og påpeker at det eneste som kan hjelpe er å eksponeres for denne frykten. Ifølge informantene kan eksponeringsøvelser ha positiv effekt av flere grunner, blant annet å bli kjent med og ufarliggjøre de *kroppslige reaksjonene*, som også ble vektlagt i forbindelse med akseptering av seg selv og utfordringene. Dette kommer blant annet frem i følgende sitat om taleangst:

.. Det som ofte skjer når vi er veldig angstfylt så får vi en kroppslig reaksjon, som er veldig vond, og den reaksjonen vil man jo ikke ha. Men så er det litt med eksponeringen, det å se at denne type angst er ikke noe farlig, at du dør ikke av denne typen angst. (informant 2)

Dette uttrykkes også av noen av de andre informantene. Eksempelvis forteller informant 1 at deltakerne i Ta ordet-kursene får tips i forhold til hvordan man skal stå stødig, og hva det kan gjøre med selvtilliten når man står foran folk. Dette får deltakerne testet ut i praksis ved at de *må opp og stå hele tiden bare for å fortelle hva de har gjort siden sist og sånn (Informant 1)*. Da de ble spurt om eksempler fortalte informant 2 om en øvelse hvor deltakerne får hver sin tur til å stå foran resten av gruppen. Deltakerne får da *ikke lov til å si noen ting, men bare bli sett på, kjenne litt på hvordan er det jeg står, hvor er fokuset mitt (...)*. Videre forteller flere av informantene om en øvelse som er mye brukt på Ta ordet 1 og 2, hvor deltakerne blir filmet mens du holder en kort presentasjon om et selvvalgt tema, for så å se på filmen av seg selv. Dette blir blant annet beskrevet i følgende sitater;

(...) man har et inntrykk av hvordan man fremstår, basert på de høye forventningene og katastrofetankene, mens i virkeligheten så vises ikke angsten så godt på utsiden som på innsiden. Fordi angst er en veldig sterk følelse som tar over hele kroppen, og det er veldig lett å ta konklusjoner på grunn av hvordan man føler seg, fordi følelser er veldig sterke. Men i virkeligheten så framstår man ikke så angstfylt som man tror, så det er faktisk som bevis, for det trenger vi. Så det å faktisk gi studentene et bevis på at det ikke vises så godt. (Informant 3)

(...) de filmer seg selv, så får de sett at "jeg ser jo så trygg ut, det gikk jo mye bedre enn jeg trodde". Bare å få den opplevelsen. (Informant 1)

I tillegg til øvelsene nevnt ovenfor fortalte informantene at både ved Ta ordet-kursene og sjanansekurset får deltakerne ”lekseser” mellom hver gang, som de skal fortelle om på neste møte. Ved Ta ordet-kursene kan disse leksene ifølge informantene for eksempel være å rekke opp hånda i en forelesning eller å Ta ordet i en kollokviegruppe. Ved sjanansekurset kan det være å ta kontakt med en fremmed, om det er en medstudent, en på bussen eller en på butikken, og spørre om noe. Både eksponeringsøvelsene på selve kursene, og det man får i oppgave å gjøre mellom kursene, beskrives av informantene som det å få studentene ut av *komfortsonen*. Dette beskrives i følgende sitat;

Bare så de skal bli dyttet litt ut i det de tidligere har unngått, for det er de unngåelsesstrategiene, ikke sant, det at man vil ikke påføre seg selv det vonde, så da unngår man situasjonen og så sier du i underbevisstheten at dette er farlig, så blir det enda verre å ta tak i. (Informant 2)

Informantene beskriver det som sentralt for deltakerne å oppleve mestring på det de synes er utfordrende. Informant 3 påpeker at eksponeringstreningen er lagt opp gradvis, hvor de *begynner med litt og litt eksponering*, og hele tiden legger på nye utfordringer. Informanten sier videre at de er *veldig opptatt av at studentene skal føle at de mestrer disse utfordringene underveis*. På den måten kan kurslederne i større grad være sikker på at deltakernes motivasjon til å fortsette egenutviklingen er vedvarende. Ifølge informant 2 er det, spesielt ved sjanansekurset, en utfordring for mange bare å stille opp på selve kurset. Det er derfor viktig å ikke gå for hardt ut i starten med for vanskelige utfordringer, da man risikerer å miste noen av deltakerne på veien.

Ifølge Manger og Wormnes (2015) vil den typen eksponeringstrening som beskrevet overfor ha stor betydning for utvikling av mestringsforventning, som igjen vil påvirke selvpoppfatningen. De fremhever nemlig det de kaller mental tøffhetstrening som nøkkelen til økt mestringsforventning. Det å mestre utfordrende oppgaver kan kalles positive og utviklende hendelser, og gjentakelser av disse vil gjøre at vi begynner å glede oss over, og blir entusiastiske i forhold til å ta på oss nye, utfordrende oppgaver (Manger & Wormnes, 2015, s. 88). Både mestring av eksponeringsøvelser som oppleves som utfordrende i mestringskursene, og mestring av ulike typer ”hjemmelekseser” kan dermed gjøre studentene ekstra ivrige i forhold til nye utfordringer, og dermed også videre utvikling. Denne typen øvelser vil i tillegg være av stor betydning for utviklingen av studentenes mestringsforventning.

I forhold til å styrke studentenes forventning om mestring av ulike sosiale situasjoner, stemmer kursenes opplegg godt overens med Banduras teori om de fire informasjonskildene som påvirker en persons mestringsforventning; autentisk mestringserfaring, vikarierende erfaring, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive tilstander (Bandura, 1997). Eksponeringsøvelser kan være avgjørende for studentenes autentiske mestringserfaringer, som regnes å være den største informasjonskilden. Informantene forteller at studentene får eksponeringsøvelser innen de aktuelle problemområdene, eksempelvis å stå foran gruppen og snakke, eller å ta kontakt med en person på gaten, bussen eller butikken. Dermed bygges studentenes autentiske mestringserfaringer opp, altså mestringserfaringer innenfor det konkrete området de søker utvikling innenfor.

Ifølge informant 3 legges også kursene opp på den måten at utfordringene ved eksponeringsøvelsene øker gradvis. Ifølge Bandura (1997) vil det å mestre for lette oppgaver ikke ha noen stor effekt på mestringsforventningen, mens det å mestre utfordrende oppgaver vil kunne øke troen på egen mestring. Samtidig vil det å ta på seg alt for vanskelige oppgaver gjøre at man risikerer å mislykkes, noe som kan ha ødeleggende effekt på forventningen om mestring. Ved å øke vanskelighetsgraden på utfordringene studentene blir gitt på mestringskursene gradvis slik informant 3 beskrev, sørges det for at studentene henger med på utviklingen, dermed vil en positiv effekt på deres mestringsforventning i større grad sikres.

Informantene nevner at en av hensiktene med eksponeringstrening er å bli kjent med, og ufarliggjøre de kroppslige reaksjonene som oppstår i en stressende situasjon. Ifølge Bandura (1997) er fysiologiske og affektive tilstander også en av informasjonskildene til mestringsforventningen, noe som støtter opp under viktigheten av denne typen øvelser for å styrke studentenes forventning om mestring. Det å godta disse reaksjonene og overbevise seg selv om at de ikke er farlige, kan påvirke hvordan man tolker hele situasjonen. Dersom man ikke lar seg skremme av de fysiologiske og affektive reaksjoner som kan oppstå i utfordrende, sosiale settinger, kan hele opplevelsen av situasjonen bli mindre skummel, og dermed reduseres noe av angsten eller frykten.

Det å øke studentenes forventning om mestring gjennom eksponeringsøvelser og mestringserfaringer kan også ha positiv innvirkning på både tankesett og attribusjonsmønster, som kan være av stor betydning for utviklingen deres. Ifølge Dweck (2015) er det som skal til for å fremme læringsorientert tankesett å overbevise vedkommende om at mestring og utvikling

er mulig. Det å ”dytte” studentene ut av komfortsonen slik som informantene beskrev kan bidra til nettopp dette. Eksempelvis viser en av informantene til øvelsen hvor studentene blir filmet mens de holder en kort presentasjon, og forklarer at studentene kan bli overrasket over å se at det gikk bedre enn de hadde trodd.

Samtidig vil studenter med fastlåst tankesett i forhold til sosial fungering ha vanskelig for å gjennomføre slike øvelser i det hele tatt, da det å utfordre seg selv gir dem stor fallhøyde i forhold til at det kan skade selvoppfatningen (Dweck, 2015). Det må imidlertid også nevnes at studenter med fastlåst tankesett i forhold til egen sosial fungering, sannsynligvis ikke ville meldt seg på et mestringskurs i utgangspunktet. Dette er fordi de mener utvikling ikke er mulig, og at det dermed ikke er noen vits i å forsøke (Dweck, 2015). Som tidligere nevnt understreker imidlertid en av informantene at de som melder seg på kursene, allerede kan ha kommet et stykke på vei i egen utvikling. Studentene på mestringskursene kan derfor befinne seg et sted mellom fastlåst og læringsorientert tankesett, og gjennom eksponeringsøvelser og andre elementer i kursene kan disse gi studentene en dytt i riktig retning.

Attribusjonsmønsteret kan også endres blant annet gjennom eksponeringstrening og mestringserfaringer. Mennesker som sliter med sjenanse, sosial angst og generelt lav sosial selvoppfatning vil gjerne oppleve å ”mislykkes” i ulike sosiale situasjoner. De vil også gjerne tilskrive dette til interne faktorer som dårlige sosiale ferdigheter eller personlighet generelt, som for eksempel ”ingen liker meg fordi jeg er dum”. Gjennom øvelser hvor studentene blir satt på prøve gjennom eksponering, eksempelvis øvelsen hvor de blir filmet, kan de oppleve å se at ”dette gikk faktisk bra, jeg fikk det jo til”. Dermed kan det destruktive attribusjonsmønsteret begynne å endres til et mer positivt mønster, hvor nederlag heller tilskrives til eksterne, ukontrollerbare faktorer.

Det er viktig å understreke at både endring av destruktive attribusjonsmønstre og styrking av mestringsforventning avhenger av at studentene faktisk opplever mestring med eksponeringstreningen. Det kan for eksempel tenkes at deltakere med veldig store sosiale utfordringer kan synes det blir for skummelt, og derfor ikke vil delta på eksponeringsøvelsene. Dette kan gjøre det hele til enda en mislykket situasjon, som i verste fall kan styrke et destruktivt attribusjonsmønster, og svekke mestringsforventning og selvoppfatning. Studiens effekt avhenger derfor av at kurslederne sørger for at hver og en får oppleve mestringserfaring, og at kursene blir en positiv opplevelse for deltakerne.

4.4 Å gjøre hverandre bedre – gruppas betydning for den enkeltes utvikling

Felles for alle kursene er at de foregår i grupper, og ifølge informantene opplever mange av studentene det som en fordel å *møte andre i samme situasjon*. Mye av grunnen til det er at man på kursene forsøker å skape en *støttende gruppedynamikk*, og fokuserer på at det skal være en *øvingsarena* hvor det er *trygt å prøve og feile*. Samtlige informanter påpekte det positive ved å være i grupper, og noen viser til fordelene ved kurs og grupperådgivning i forhold til individuelle samtaler med en rådgiver;

(...) jeg har veldig troen på grupper som metode for å jobbe med seg selv. Du kan jo jobbe med deg selv i relasjon med en rådgiver, men i en gruppe så har du tilgang på andre ressurser. Ikke bare rådgiver, men det å teste ut hypoteser om deg selv og erfaring med andre, og få tilbakemeldinger. (Informant 3)

Det er mye du kan bli fortalt av meg eller en annen profesjonell, at "det her er helt normalt" og sånn, men det å faktisk erfare, å sitte og snakke med andre jevnaldrende studenter som har lignende erfaringer, det blir noe helt annet. (informant 4)

Viktigheten av det å få tilbakemeldinger fra medstudenter og at positive tilbakemeldinger *gjør noe med selvoppfatningen*, understrekes av flere av informantene. Informant 2 viser til en øvelse hvor deltakerne etter tur skal holde en kort presentasjon om et valgfritt tema for resten av gruppa, og så skal han eller hun få to tilbakemeldinger og to spørsmål av medstudentene. Ved å få tilbakemeldinger og spørsmål av hver av deltakerne får personen mange flere perspektiver og får høre flere opplevelser av sin egen presentasjon, noe som kan gi enda bedre muligheter for forbedring. Videre understrekes viktigheten av det å møte medstudenter som deler noen av de følelsene en selv bærer på, og at det med å føle at en *ikke er alene om å ha de følelsene* ifølge informantene ser ut til å være av stor betydning for studentene;

Noe av det viktigste er å oppleve at man ikke er alene, og der har jo den gruppedynamikken veldig mye å si. Jeg mener jo at den.. Både Ta ordet og sjenanse er problematikk som er sosial, så det å øve seg i en sosial setting, som i en gruppe, mener jeg kan bidra til veldig stor effekt, fordi det er akkurat det problematikken handler om. (Informant 3)

Det påpekes videre at gruppesammensetningen og gruppedynamikken kan ha mye å si for utbyttet studentene får av kursene. Her viser informant 1 blant annet til at det kan være positivt

for gruppa å ha en eller flere kursdeltakere som *spiller de andre gode også*. At noen er mer frempå og entusiastisk, *veldig åpen og lyttende til andre*, og på en måte drar de andre i gang. Det kan også påvirke gruppa dersom samtlige deltakere er veldig innadvent, forsiktig og stille, og her trekkes spesielt sjenansekurset fram;

Du må liksom ha noen som genererer litt positiv dynamikk, og gir positiv feedback. Hvis alle bare var helt knyttet og hadde fokus innover på seg selv, så er det vanskelig å legge til rette for gode erfaringer. (Informant 3)

Informant 3 forteller videre at ved evalueringen på slutten av kursene er de fleste positive og mener de har fått stort utbytte, uavhengig av dynamikken i gruppa. Informanten mener det kan forklares ved at de *har jo en indre prosess selv om de nødvendigvis ikke deler det*. Det påpekes imidlertid at det for *gruppedynamikken og kurset sin del* sannsynligvis blir litt mindre utbytte dersom gruppa er veldig stille, når det bare er du som rådgiver som snakker og at du *må liksom hale ordene ut av gruppa*. I en stille gruppe kan man også miste den positive effekten av å få tilbakemeldinger og innspill av sine medstudenter. Ved grupper der deltakerne er mer åpen om sine utfordringer og ikke minst sine oppdagelser igjennom kurset, blir de indre prosessene til hver enkelt mer åpen. Dette gir bedre muligheter for at studentene kan lære av hverandre og bruke de andres tanker som ressurser i egen utvikling.

Flere av informantene påpekte at mange studenter opplever det som en fordel å se at de ikke er alene i utfordringene sine. Dette kan underbygges av teorien om universalitet i grupper, som beskriver at det å møte flere i samme situasjon kan ha positiv innvirkning på medlemmene. Det å oppleve at man ikke er alene kan minske troen på at en er spesiell og unormal, som kan være styrkende for selvverdet.

Videre forteller informantene om at det å gi hverandre tilbakemeldinger er positivt for deltakernes utvikling, og informant 2 beskriver en tilbakemeldingsøvelse hvor hver og en får tilbakemeldinger fra samtlige av gruppemedlemmene. Dette gir et eksempel på det Yalom og Leszcz (2005) mener med at grupperådgivning gir en unik mulighet for altruisme, da denne typen tilbakemeldingsøvelser gir alle deltakerne muligheten til å ta en hjelpende rolle, og dermed en opplevelse av altruisme. I tillegg til at deltakerne kan få en følelse av altruisme gjennom å hjelpe de andre i gruppa, vil det å bli møtt med forståelse av andre være viktig for den som får hjelp, da det kan bidra til økt trygghet (Manger & Wormnes, 2015).

Da kursene foregår i grupper hvor flere studenter med sammenfallende utfordringer deltar, åpnes det også for vikarierende erfaringer. Ifølge Bandura (1997) er det sentralt at de vi sammenligner oss med er like oss selv, for at vikarierende erfaring skal kunne ha effekt på vår egen mestringsforventning. Når man møter andre i samme situasjon som en selv, med samme frykter, bekymringer og utfordringer, kan det å se disse andre lykkes også øke troen på at en selv vil mestre det samme. Det kan både være når studentene forteller om utfordringer de selv har møtt og mestret mellom kursene, eller ved mestring av utfordrende øvelser på kursene.

Kursene åpner også for at verbal overtalelse kan spille inn på ens mestringsforventning (Bandura, 1997). Gjennom tilbakemeldingsøvelser kan studentene få positive tilbakemeldinger av både medstudenter og kursleder. Tilbakemeldingene kan for eksempel gjelde ting en selv ikke har tenkt over, som kan styrke personens tro på egne prestasjoner. Denne typen overtalelse kan man selvfølgelig også få fra en rådgiver ved individuelle samtaler. I en gruppe åpnes det imidlertid for at den enkelte kan få overtalelse og oppmuntring fra flere kanter med ulike perspektiver, og kan dermed tenkes å ha større effekt. Slike tilbakemeldingsøvelser kan naturligvis også åpne for at studentene får konstruktive tilbakemeldinger, noe som også kan bidra til utviklingen. For de som sliter med sosiale utfordringer kan som nevnt også lav selvoppfatning være et problem, derfor kan konstruktive tilbakemeldinger være vanskelig å ta i mot. Dette er derfor noe det må tas høyde for, ved å forsøke å forberede deltakerne på både positive og konstruktive tilbakemeldinger, og hvordan man skal ta dem til seg.

Flere av informantene legger tydelig fram at de opplever denne typen grupperådgivning som en stor fordel i forhold til den aktuelle problematikken. Generelt sett er det likevel viktig å huske at grupperådgivning også kan by på noen utfordringer. Som tidligere nevnt fortalte en av informantene at det for noen av deltakerne, kanskje spesielt på sjenansekurset, er en utfordring i seg selv bare å møte opp på kurset. Grunnen til dette er at for de som sliter med sjenanse er det akkurat den typen situasjoner, å sitte i et rom og snakke med flere fremmede mennesker, som skremmer dem. I motsetning til ved individuelle samtaler med rådgiver kan det å skulle snakke om egne utfordringer med flere andre oppleves som vanskelig. Dette trenger imidlertid ikke nødvendigvis å være negativt, da det kan sees som eksponeringstrening som åpner for mestringserfaring.

Det å sitte i grupper kan likevel oppleves som utfordrende for noen. Grupperådgivning kan for eksempel medføre faren for at noen kan oppleve å føle seg oversett og glemt, eller et større opplevd krav om å prestere. Gruppesituasjonen kan også medføre en fare for dannelse av undergrupper (Morrison, 2001), som kan være problematisk da noen kan oppleve å havne utenfor. Dette kan bidra til å forsterke ubehaget koblet til sosiale situasjoner, og dermed virke hemmende for utviklingen.

Rådgivning i grupper kan også gjøre det vanskeligere for noen deltakere å snakke åpent om utfordringene sine (Morrison, 2001; Vinogradov & Yalom, 1994). Det er derfor viktig å fokusere på å skape en trygg og aksepterende gruppedynamikk. Informantene peker også på selve gruppedynamikken som en mulig påvirkning på den helhetlige opplevelsen av kurset, noe som viser at ved grupperådgivning er man ikke bare avhengig av rådgiver, men også av de andre i gruppa for å få best mulig utbytte av rådgivningen.

5. Overordnet drøfting

Denne studien viser at de aktuelle mestringskursene ved Sit Råd er lagt opp på en måte som skal styrke studentenes trygghetsopplevelse og tro på seg selv i sosiale situasjoner som de opplever som utfordrende. Målet med oppgaven har vært å svare på følgende problemstilling; *Hvordan ser rådgivere ved Sit Råd på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer, og på hvilken måte kan mestringskursene deres bidra til utvikling på disse to områdene?* I dette kapittelet vil jeg foreta en mer overordnet drøfting, hvor jeg i større grad drøfter alle funnene samlet i forhold til problemstillingen.

Som vist i forrige kapittel er mestringskursene lagt opp med fokus på eksponeringsøvelser og tilbakemeldingsøvelser, samt å styrke studentenes trygghet og stimulere til selvakseptering. Kursenes opplegg henger sammen med behandlingsmåtene både Leary og Kowalski (1995) og Crozier (2002) presenterer for sjenanse og sosial angst. Disse vektlegger kognitiv terapi, øvelse på sosiale ferdigheter og eksponeringstrening, noe som også kommer tydelig fram blant informantene. I tillegg gir kursene et alternativ til individuell rådgivning, ved at de foregår i grupper. Dermed kan studentene møte flere likesinnede, og bruke hverandre som ressurser for å øve på sosiale ferdigheter.

Jeg vil i det følgende ta for meg hvorvidt, og på hvilken måte, kursene har effekt både på selvoppfatning og mestring av sosiale utfordringer. Jeg vil også trekke inn noen rådgivningsperspektiver på hvordan kursene kan bidra til utvikling hos deltakerne.

5.1 Sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer

Det helhetlige inntrykket studiens funn gir er at rådgiverne anser det å være en klar sammenheng mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer, noe det også i teorien ser ut til å være enighet om. Både Leary og Kowalski (1995) og Crozier (2002) påpeker at både sjenanse og sosial angst kan kobles opp mot selvoppfatning, og Crozier viser til flere studier som underbygger dette synet. Det er imidlertid uenighet om hva som påvirker hva; er en persons selvoppfatning et produkt av ulike livshendelser, eller en potensiell påvirkende faktor til livshendelser? Er selvoppfatning avhengig av personens fungering, eller er personens fungering avhengig av selvoppfatningen? Jeg vil i det følgende presentere noen ulike syn på dette, for å belyse hvorvidt kursenes opplegg kan ha innvirkning både på deltakernes mestring av de aktuelle utfordringene og deres selvoppfatning.

Min første tanke etter intervjuene var at kursene først og fremst er lagt opp med mestring av de aktuelle sosiale utfordringene som hovedmål, og at styrket selvoppfatning ble ansett som en bieffekt av dette. Basert på synet til både Bandura (1997) og Shavelson og kolleger (1976) er dette en hensiktsmessig måte å legge opp mestringskursene, både for å øke deltakernes selvoppfatning, og for å mestre de spesifikke utfordringene. Eksempelvis vektlegger Bandura (1997) at en persons selvoppfatning innenfor et område er lik personens mestringsforventning innenfor det samme området (Bandura, 1997; Manger & Wormnes, 2015).

Som beskrevet i forrige kapittel kan Banduras teori knyttes opp mot nesten samtlige av kategoriene funnene ble inndelt i, da både mestringserfaringer, andres påvirkning og tolkning av kroppslige reaksjoner regnes som sentralt for en persons mestringsforventning. Ifølge Bandura vil arbeid med å styrke en persons mestringsforventning automatisk også styrke personens selvoppfatning innenfor det aktuelle området (Bandura, 1997).

Banduras syn stemmer overens med synet til Shavelson og kolleger (1976) som mener mestringserfaringer vil styrke selvoppfatningen innenfor det spesifikke området. sistnevnte mener også at selvoppfatningen kan sees som et hierarki, og at styrking av selvoppfatning på slike spesifikke områder vil bidra til styrking av den helhetlige selvoppfatningen (Shavelson et al., 1976). Mestringstreningen informantene beskriver i form av eksponeringsøvelser vil kunne gi studentene høyere selvoppfatning i forhold til det aktuelle området, enten det er taleangst, sjenanse eller en annen form for sosial utfordring. Hvor stor innvirkning disse områdene vil ha på den helhetlige selvoppfatningen, vil variere fra person til person, og avhenge av i hvor stor grad personen definerer seg selv basert på sine sosiale ferdigheter (Cross, 2011).

Seligman (2007) hevder at arbeid rettet mot spesifikk problematikk, som mestring av sosiale utfordringer, er den eneste måten å bedre selvoppfatningen på. Han anser selvoppfatning som et epifenomen, at en persons selvoppfatning speiler personens erfaringer, atferd og ferdigheter innenfor det aktuelle området (Seligman, 2007). Dermed vil arbeid spesifikt rettet mot selvoppfatningen være uten hensikt, da selvoppfatningen kun kan endres når man endrer personens fungering på det aktuelle området (Seligman, 2007)

Selv om det kommer fram i intervjuene at eksponeringstrening og øvelser som fokuserer på det aktuelle problemområdet skal være hensiktsmessig for studentenes utvikling, er det viktig å

være oppmerksom på at deltakerne faktisk må oppleve mestring på disse punktene for å bli kvitt frykten. Noen av deltakerne vil kunne oppleve det som skremmende i seg selv å delta på et slikt kurs, og det er ikke utenkelig at for noen vil denne frykten og nervøsiteten komme i veien for å oppleve mestring på alle kursets områder. Opplevelsen av å "feile" på selve kurset kan ha negativ innvirkning både på personens mestringsforventning på det spesifikke området, og personens selvoppfatning.

Etter en nærmere analyse av informantenes beskrivelser, så jeg at store deler av kursene også kunne knyttes til styrking av selvoppfatning og selvverd. Dette er blant annet basert på Banduras teori om mestringsforventning, og at en persons mestringsforventning er direkte koblet til vedkommendes selvoppfatning. Dette er også en av grunnene til at de fire kategoriene i det forrige kapitlet flyter noe over i hverandre. Alle de fire kategoriene representerer elementer som vil være viktig ved mestringsutvikling i forhold til sosiale utfordringer, men de kan også sees som hensiktsmessig for å styrke deltakernes selvoppfatning.

Fokuset på eksponeringstrening og autentiske mestringserfaringer ser ut til å være sentralt i de aller fleste teorier om mestring (Manger & Wormnes, 2015). Det var derfor ikke et overraskende funn at informantene beskrev dette som et viktig element i kursene. Om mestringserfaringer fører til forventning om mestring, som henger nøye sammen med selvoppfatningen, vil også øvelser som vektlegger mestringserfaringer kunne styrke selvoppfatningen. Elementer i kurset som vektlegger å styrke studentenes trygghetsfølelse vil også kunne være relevant ved styrking av selvoppfatning. Det kan imidlertid diskuteres om det å føle seg trygg i en situasjon er et resultat av høy selvoppfatning, eller om høy selvoppfatning er et resultat av at man føler seg trygg.

To av informantene trekker frem øvelsen hvor studentene blir filmet, en øvelse som har flere hensikter. Øvelsen skal ifølge informantene både gi studentene mestringserfaringer, og gi studentene muligheten til å skyve unna eventuelle negative forventninger de hadde til seg selv og sin egen prestasjon. Øvelsen gir studentene muligheten til å se seg selv, samtidig som de får tilbakemeldinger fra resten av gruppa og rådgiver. Mestringserfaringer kan bidra til økt selvoppfatning, men også det å se med egne øyne at en fremstår som tryggere enn man selv trodde, kan gjøre noe med selvoppfatningen.

Det finnes også teoretikere og forskere som vil argumentere for at arbeid som kun går på styrking av selvoppfatningen ville vært mest hensiktsmessig. Eksempelvis antydte studien til Haney & Durlak (1998) at arbeid direkte rettet mot et spesielt område, eksempelvis utvikling av sosiale ferdigheter, ikke vil være av betydning for selvoppfatningen. Studien viste også at det å arbeide spesifikt med styrking av en persons selvoppfatning kan være vel så effektivt for forbedring på ulike områder, enn arbeid og øvelser som bare går direkte på det aktuelle området.

Det blir imidlertid ikke utdypet hva som legges i arbeid rettet mot et spesifikt område, og arbeid rettet mot selvoppfatningen spesifikt. Det vil derfor være vanskelig å vite om øvelsene informantene beskriver regnes som øvelser rettet mot selvoppfatningen eller mot mestring av sosiale utfordringer. Dersom man ser øvelsene i mestringskursene som bare ment for å styrke deltakernes sosiale ferdigheter, ville sannsynligvis Haney og Durlak (1998) argumentert for at kursene ikke ville hatt innvirkning på deltakernes selvoppfatning. Om man på den andre side tar utgangspunkt i Banduras syn kunne de argumentert for at arbeidet med å få opp deltakernes mestringserfaringer ville bidratt til å styrke selvoppfatningen, som igjen kunne bidratt til styrking av sosiale ferdigheter.

Etter å ha analysert datamaterialet satt jeg igjen med inntrykket av at kursene var lagt opp basert på en tanke om at selvoppfatning og sosiale utfordringer har en gjensidig påvirkning, og at de derfor både inneholder øvelser som styrker selvoppfatningen, og øvelser som skal bidra til mestring av sosiale utfordringer. Det kan derfor sies at funnene fra min studie viser at mestringskursene til Sit Råd er lagt opp på en måte som både stimulerer til utvikling av selvoppfatning og selvvverd, og mestring innenfor de spesifikke problemområdene som kursene tar for seg

5.2 Et rådgivningsperspektiv på mestringskursene

Basert på det informantene sier kan det se ut til at rådgivningsmåten deres i forhold til mestringskursene er inspirert av flere teoretiske tradisjoner, og kan sees som en eklektisk tilnærming.

I tråd med den kognitiv-behavioristiske tilnærmingen ser det ut til å være et fokus på observerbar atferd og observerbar endring. For noen er grunnlaget for sosiale utfordringer lavt selvvverd eller generelt dårlige erfaringer med sosiale situasjoner, noe som ikke er direkte observerbart. Måten de sosiale utfordringene utspiller seg på er derimot ofte observerbare med

tanke på at personen ofte trekker seg unna, og kanskje viser tegn til ubehag i form av kroppslige reaksjoner som svetting og rødming, skjelving i stemmen etc., slik som informantene beskriver. Arbeid med både selvoppfatning og sosiale utfordringer kan derfor føre til observerbar endring.

Både Crozier (2002) og Leary og Kowalski (1995) trekker fram kognitiv terapi som behandlingsmåte for sjenanse og sosial angst. Leary og Kowalski påpeker at kognitiv terapi skal endre personens syn på seg selv i sosiale situasjoner, og Crozier trekker frem kognitiv terapi for å utfordre de negative tankene en har om seg selv i sosiale situasjoner. Sett i lyset av den kognitive diamant med følelser, tanker, atferd og kroppslige reaksjoner i gjensidig påvirkning, vil både det å endre synet på seg selv og det å utfordre og endre negative tanker om seg selv ha betydning for vår videre atferd (Martinsen & Hagen, 2012).

Informantene trekker frem flere elementer i kursene som kan bidra til å endre deltakernes tankemønster når det gjelder sosiale utfordringer, da både ulike typer tilbakemeldingsøvelser og eksponeringsøvelser kan være hensiktsmessig for dette. Informantene beskriver at et av mestringskursenes fokus er bevisstgjøring, ufarliggjøring og akseptering av kroppslige reaksjoner. Basert på den kognitive diamant vil dette kunne være av betydning for deltakernes følelser, tanker og atferd, og kan derfor ha innvirkning på hele deres opplevelse av utfordrende situasjoner. Det kan også argumenteres for at eksponeringsøvelser og hjemmelektse mellom kursdagene ”tvinger” frem en endret atferd, som igjen kan spille inn på de andre elementene. Noen av øvelsene kan derfor sies å virke inn på mer enn ett av elementene, som kan øke muligheten for utvikling

Informantene vektlegger viktigheten av gruppen, spesielt ved denne typen problematikk. Grupperådgivning gir deltakerne mulighet til å utfordre seg selv i gruppen og spille på hverandre. Dette kan sees i sammenheng med Banduras modelleringsbegrep, som også kan knyttes opp mot vikarierende erfaringer som er en informasjonskilde til mestringsforventningen (Bandura, 1976). Grunnen til dette er at i en gruppe får deltakerne mulighet til å observere andre gjøre det som de selv synes er vanskelig. Ved vikarierende erfaring må man sammenligne seg med noen som er lik en selv, som for eksempel en av de andre gruppedeltakerne. I teorien om modellering beskriver Bandura (1976) rådgiveren som modellen. Dette kan sammenlignes med at deltakerne på mestringskursene ser rådgiveren stå foran gruppen og snakke når han eller hun leder kurset, som kan få det å skulle stå der selv til å virke mindre skremmende.

En av informantene fortalte at de pleier å ha individuelle samtaler med hver enkelt deltager før og etter kursene, noe som kan tyde på at også en personsentrert tilnærming har inspirert rådgiverne. Ved å ha individuelle samtaler får rådgiveren et inntrykk av hver enkelt student og deres utfordringer, og kan dermed på best mulig måte tilrettelegge for deres vekst og utvikling. Å vie hver enkelt deltager fokus ved individuelle samtaler kan også tenkes å gjøre studentene tryggere og føle seg mer ivaretatt. Earley (2000) understreker trygghet som sentralt for at deltakerne skal være komfortable med å dele sin usikkerhet, som kan være av betydning for deres utvikling. Dette gjør også at rådgiveren lettere kan sette deltakernes følelser og behov i fokus, som er noe av det Rogers beskriver som fundamentalt for en god hjelperelasjon (Ivey et al., 2012).

Ifølge Rogers krever den hjelpende relasjonen at rådgiveren også må oppfattes som genuin og ekte (Rogers, 1961). Dette er det vanskelig å si noe om i denne studien, da den ikke tar for seg deltakernes opplevelse, men rådgivernes. Flere av informantene påpekte imidlertid at rådgiverne har et felles mål og en genuin interesse for å hjelpe og støtte studentene, og samtlige utstrålte et engasjement til arbeidet sitt. Dette kan tyde på at rådgiverne møter studentene med et genuint ønske om å hjelpe, noe som anses som viktig ved den personsentrerte tilnærmingen (Rogers, 1961). Det personsentrerte synet kommer også fram i det informant 1 fortalte om troen på at studentene har evnen til mestring i seg allerede. Dette synet tilsier at ved at rådgiverne tilrettelegger etter beste evne for utvikling, vil studentene selv kunne finne fram til mestringen de allerede besitter.

Det dermed argumenteres, også fra et rådgivningsteoretisk perspektiv, at mestringskursene kan bidra til studentenes utvikling både med tanke på sosiale utfordringer og selvoppfatning. Samtidig som det legges opp til både mestringserfaringer og endring av tankesett, indikerer funnene at rådgiverne fokuserer på å "se" hver enkelt av deltakerne, samt å gi dem en god opplevelse av kursene.

5.3 Studiens begrensninger og videre forskning

Underveis gjennom hele prosessen har jeg tatt valg som har begrenset studien. For hvert valg jeg har gjort har jeg også valgt bort noe, som kunne gitt oppgaven et annet utfall. For eksempel valgte jeg kvalitative intervju som innsamlingsmetode. Jeg valgte da å få informantenes egne erfaringer og synspunkter fortalt med deres egne ord, ut fra deres tolkninger og oppfatninger. Ved å velge eksempelvis deltagende observasjon som innsamlingsmetode, og delta på de ulike

mestringskursene selv, kan det hende at jeg hadde fått et helt annet inntrykk. Det at jeg valgte å ta utgangspunkt i selvoppfatning og sosiale utfordringer basert på mestringskurs ga meg også begrensede muligheter i forhold til informanter, men jeg var heldig å få gjennomføre intervju med fire av fire rådgivere ved de kursene som var aktuelle for min studie.

Denne studien tar kun for seg fire rådgivere ved de samme mestringskursene sine erfaringer. Studien kan derfor ikke si noe om forholdet mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer i lignende mestringskurs, eller ved grupperådgivning generelt. Resultatene kan imidlertid forhåpentligvis bidra til å gi en pekepinn på forholdet mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer. Da jeg var ute etter rådgiverne sine perspektiver, sier studien heller ikke noe om den faktiske effekten kursene har på deltakerne. Ved å snu fokuset og intervju deltakere på kurset kunne man fått et bedre innblikk i selve effekten, og deltakernes opplevelse av kursene. Det kunne da vært interessant å gjennomføre intervju med noen av deltakerne både før og etter kursene, for å få tak i deres syn på kursenes opplegg og egen utvikling. Dette kunne også vært en interessant og utfyllende oppfølger til denne studien.

Annen mulig videre forskning kan være å undersøke tema med et representativt utvalg fra flere typer mestringskurs som tar for seg lignende problematikk, for bedre å eventuelt kunne støtte påstanden om en sammenheng mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer. Ved bruk av kvantitativ forskningsmetode i stedet for kvalitativ, kunne vi lettere omgjort datamaterialet til statistikk i form av prosenter eller diagrammer, som ville gitt et mer helhetlig bilde på resultatet. Det kunne også vært interessant å undersøke eventuelle kulturelle forskjeller i forhold til dette ved å benytte et representativt utvalg fra en flerkulturell helhet. Det samme gjelder for å undersøke mulige forskjeller mellom menn og kvinners sosiale utfordringer og selvoppfatning.

6. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan rådgivere ved Sit Råd ser på sammenhengen mellom mestring av sosiale utfordringer og selvoppfatning. For å belyse dette har jeg utført en kvalitativ studie hvor jeg intervjuet fire rådgivere som arbeider med mestringskurs for studenter med sosiale utfordringer. Med utgangspunkt i fire av mestringskursene, har jeg sett nærmere på hvordan kursene er lagt opp med tanke på denne sammenhengen, og på hvilken måte kursene kan bidra til utvikling innenfor mestring av sosiale utfordringer og selvoppfatning.

Hovedinntrykket er at det på mestringskursene både tilrettelegges for mestring av ulike sosiale utfordringer, samt å jobbe med å øke studentenes selvakseptering og tro på seg selv.

Studiens funn støtter opp under tidligere forskning som indikerer en sammenheng mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer (Leary & Kowalski, 1995; Crozier 1990; Delgado et al., 2013). Studien viste at rådgiverne vektlegger mestringserfaringer, selvakseptering og trygghetsfølelse, samt støtte fra de øvrige gruppemedlemmene. Et flertall av øvelsene viste til et fokus på viktigheten av grupperådgivning som metode ved denne typen problematikk. I likhet med Yalom & Leszcz (2005) vil jeg argumentere for at grupperådgivning gir muligheter individuell rådgivning ikke kan gi. Dette er spesielt når det kommer til mestring sosiale utfordringer, men også i forhold til styrking av selvoppfatningen. Funnene beskriver for eksempel flere øvelser som det kan argumenteres for at er hensiktsmessig ved arbeid på begge områdene.

Ved å drøfte kursenes opplegg opp mot teori og annen forskning kan det argumenteres for at mestringskursene både direkte og indirekte kan ha innvirkning både på mestring av sosiale utfordringer og selvoppfatning.

6.1 Praktiske implikasjoner for rådgivning

Siden både selvoppfatning og sosiale utfordringer sentralt innenfor alle livets områder, er det derfor noe det som rådgiver er viktig å ha kunnskap om. Resultatene fra denne studien kan fungere som et bidrag til hvordan man kan arbeide med mestring knyttet til disse utfordringene. Eksempelvis kan det, basert på studiens funn, argumenteres for at det ved problematikk knyttet til sosiale utfordringer kan være hensiktsmessig med arbeid i form av grupperådgivning. Det

kan også argumenteres for at elementer fra både kognitiv-behavioristisk og personsentrert tilnærming kan bidra til å hjelpe klienten(e) på veien mot mestring og utvikling.

Studiens funn tar ikke for seg effekten av å delta på mestringskursene, og undersøkelsen kan derfor ikke si noe om hva som fungerer i forhold til den aktuelle problematikken. Studien kan imidlertid gi en pekepinn på hva man som rådgiver også må ha med i tankene i møte med klienter som sliter med sosiale utfordringer og lav selvoppfatning.

Jeg har både i rådgivningsstudiet og under arbeid med masteroppgaven fått økt kunnskap om og forståelse av både mestring, sosiale utfordringer og selvoppfatning, og vil kunne benytte meg av dette for videre arbeid innen rådgivningsfeltet. Eksempelvis vet jeg nå mer om hvilke tilnærminger og øvelser som kan være hensiktsmessig å benytte som rådgiver. Både studiens funn og gjennomgang av sentrale teorier om sosiale utfordringer, selvoppfatning og mestring vil kunne styrke min kompetanse som rådgiver i møte med klienter med lignende problematikk.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Jeg gikk inn i studien med en forforståelse av at selvoppfatning og sosiale utfordringer har en tydelig sammenheng, og påvirker hverandre gjensidig. Hovedfunnene var derfor i tråd med hva jeg forventet å finne. Gjennom arbeidet med studien har jeg imidlertid også fått bredere forståelse for hvordan man som rådgiver kan gå fram i møte med klienter som sliter med sosiale utfordringer og/eller lav selvoppfatning.

Å skrive masteroppgave har vært et omfattende arbeid. Ved veis ende ser jeg tilbake på denne prosessen som krevende, men også givende og lærerik. Det har vært mange følelser i sving, og jeg har kjent på både frustrasjon og fortvilelse, men også glede og engasjement. I dag er jeg stolt over egen innsats, og glad for alt jeg har lært underveis – både om akademisk skriving generelt, om forskningsmetode og forskningsprosess, om rådgivningspraksisen og ikke minst om det aktuelle tema. Jeg ser frem til å ta i bruk denne kunnskapen når jeg går ut i arbeid innen rådgivningsfeltet.

Referanseliste

- Baker, L. R. & McNulty, J. K. (2013) When low self-esteem encourages behavior that risk rejection to increase interdependence: The role of relational self-construal. *Journal of personality and social psychology*, 104(6), s. 995-1018.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), s. 1-44.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, s. 497–529.
- Bjørkvik, J. (2009). *God nok? Selvaktelse hos pasienter innen psykisk helsevern* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Buss, A. H. (1985). A theory of shyness. I Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. *Shyness – Perspectives on research and treatment*. New York: Springer.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *MedSurg Nursing: Official journal of the Academy of Medical-Surgical Nurses*, 19(2), s. 127-128.
- Cross, S. (2011) Self-Construal. Hentet 29.02.17 fra:
<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0051.xml?rskey=PgIfyT&result=144>
- Crozier, W. R. (1990). Social psychological perspectives on shyness, embarrassment and shame. I W. R. Crozier, *Shyness and embarrassment – Perspectives from social psychology* (s. 19-58). USA: Cambridge University Press.
- Crozier, W. R. (2002) Shyness. *The Psychologist*, 15(9), s. 460-463.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016, 27. April) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 19.03.17 fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

- Dahl, I. (2008). *Gruppas betydning på veien mot økt mestring* (masteroppgave). Trondheim: NTNU.
- Delgado, B., Inglés, C. J. & García-Fernández, J. M. (2013) Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), s. 179-194.
- Den kognitive diamant [Bilde] (2014, 26. November) Hentet 05.05.17 fra: <http://www.privatpsykolog.no/aktuelt/category/kognitiv-terapi>
- Dweck, C. (2015, 22. September) Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. Hentet 17.04.17 fra: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- Earley, J. (2000). *Interactive group therapy: Integrating interpersonal, action-oriented, and psychodynamic approaches*. USA: Taylor & Francis.
- Eimot, K & Dalsklev, M. (2014). En studie av lært hjelpeløshet. Hentet 20.04.17 fra: <https://psykologisk.no/2014/10/en-studie-av-laert-hjelpeloshet/>
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskaping. I R. Kvalsund . & C. Fikse, *Rådgivningsvitenskap – Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. (s. 167-192). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Forgas, J. P. & Williams, K. D. (2002). *The social self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva – hvorfor – hvordan* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gore, J. S., Cross, S. E. & Morris, M. L. (2006). Let's be friends: Relational self-construal and the development of intimacy. *Personal Relationships*, 13(1), s. 83-102.
- Gurney, P. W. (1986). Self-esteem in the classroom: Theoretical perspectives and assessment issues. *School Psychology International*, 7(4), s. 199-209.
- Martinsen, K. & Hagen, R. (2012). Introduksjon til kognitiv atferdsteori. I K. Martinsen & R. Hagen, *Kognitiv atferdsterapi i behandling av barn og unge*. (s. 15-45).Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3), s. 258-267.
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), s. 423-433.

- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012) *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. Utg.). USA: SAGE Publications Inc.
- Johannesen, E, Kokkersvaold, E. & Vedeler, L. (2012). *Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørum, F. (2014, 5. September). Sosial angst, eller bare sjenert? Hentet 23.04.17 fra <https://blog.medisin.ntnu.no/sosial-angst-eller-bare-sjenert/>
- Jørum, F. (2015, 23. September). Sosial angst – Vanligere enn du tror. Hentet 23.04.17 fra: <https://blog.medisin.ntnu.no/sosial-angst-vanligere-enn-du-tror/>
- Kibel, H.D. (1984). Symposium: Contrasting techniques of short-term inpatient group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 34(3), s. 335-338.
- Krueger, J. I., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2008). Is the allure of self-esteem a mirage after all? *American Psychologist*, 63(1), s. 64 – 65.
- Kriz, S. & Solberg, B. (2012, 5. Februar). *Kognitiv atferdsterapi*. Hentet 09.05.17 fra: <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-3/kapittel-1-psykoterapi/13-kognitiv-atferdsterapi/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Lazarus, P. (1982) Correlation of shyness and self-esteem for elementary school children. *Perceptual and motor skills*, 55(1), s. 8-10.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Publications.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring – utvikling av egne og andres ressurser* (2.Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- McLeod, S. A. (2014). *Carl Rogers*. Hentet 05.05.17 fra: www.simplypsychology.org/carl-rogers.html

- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception and social development. *American Psychologist*, 61(3), s. 192-203.
- Moran, D. J. (2004) The need for evidence-based educational methods. *Evidence-based educational methods* (s. 3-5). San Diego: Academic Press.
- Morrison, N. (2001). Group cognitive therapy: treatment of choice or sub-optimal option? *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 29(3), s. 311–332.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem – Research, theory and practice* (3. Utg.). New York: Springer Publishing Company.
- Myers, D. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), s. 10-19.
- Norsk Helseinformatikk (2013, 21. November). *Sosial angst*. Hentet 23.04.17 fra: <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/sosial-angst/>
- Norsk Helseinformatikk (2016, 22. Januar). *Generalisert angstlidelse, oversikt*. Hentet 23.04.17 fra: <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/generalisert-angst-oversikt/>
- Orth, U., Robins, R. W. & Widaman, K. F. (2012). Life span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), s. 1271-1288.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness. On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2007). *What you can change and what you can't: The complete guide to successful self-improvement*. New York: Vintage Books.

- Seligman, M. E. P. & Altemor, A. (1980). Part II: Learned helplessness. *Behavior research and theory*, 18(5), s. 462-473.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), s. 407-441.
- Shirk, S. R. (1988) *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. Utg.). Californie: SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017) Elevenes selvverd. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen – Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith, E. R & Mackie, D. M. (2000). *Social psychology* (2. Utg.). Philadelphia: Psychology Press.
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C., & McClarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? *American Psychologist*, 62(2), s. 84 –94.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Toseland, R. W. & Siporin, M. (1986). When to recommend group treatment: A review of the clinical and the research literature. *International Journal of Group Psychotherapy*, 36(2), s. 171–206.
- Trotzer, J. P. (2006) *The counselor and the group* (4. Utg.). Hoboken: Taylor & Francis.
- Trzesniewski K. H., Donnellan, M. B., Moffit, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low Self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), s. 381-390.
- Tudor, K. (1999). *Group counselling*. London: Sage.

Törnblom, M. (2006). *Mer selvfølelse! I kjærlighet og forhold, i foreldreskap og arbeidsliv*. Stockholm: Bokforlaget Forum.

Ulleberg, H. P. (2002, 22. oktober) Forskningsmetode og vitenskapsteori. Hentet 07.03.17 fra: <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>

Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2014. Hentet 05.04.17 fra: https://khrono.no/sites/default/files/shot_2014_rapport.pdf

Vinogradov, S. & Yalom, I. (1994). Group therapy. I R. Hales, S. Yudofsky & J. Talbott (Red.), *The American Psychiatric Press Textbook of Psychiatry* (2. Utg.) (s. 143–1175). Washington: American Psychiatric Press.

Yalom, I. D. (1995). Introduction. I C. R. Rogers (Red.), *A way of being* (s. vii-xiii). Boston: Houghton Mifflin.

Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5. Utg). New York: Basic Books.

Zhao, J., Kong, F. & Wang, Y. (2012). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality and individual differences*, 52(6), s. 686-690.

Vedlegg

Følgende vedlegg er inkludert i oppgaven:

- Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)
- Vedlegg 2: Svar på endringsmelding fra NSD
- Vedlegg 3: Intervjuguide
- Vedlegg 4: Informasjonsskriv / Samtykkeskjema

Vedlegg 1:
Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)



Jan Arvid Haugan
Instiutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7401 TRONDHEIM

Vår dato: 13.03.2017

Vår ref: 52765 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52765</i>	<i>En kvalitativ studie om koblingen mellom jenters selvaktelse og sosiale identitet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Arvid Haugan</i>
<i>Student</i>	<i>Marita Bakken Norheim</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Svar på endringsmelding fra NSD

Viser til endringsmelding mottatt 17.3.17.

Vi har registrert at du skal intervjuere rådgivere ved Studentskipnaden i stedet for studenter, og at problemstillingen er endret.

Lykke til med prosjektet.

Vennlig hilsen

--

Anne-Mette Somby
Spesialrådgiver | Special Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official
T: (+47) 55 58 24 10

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Mulige oppfølgingsspørsmål er markert i kursiv.

Problemstilling: Hvordan ser rådgivere ved Sit Råd på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer, og på hvilken måte kan mestringskursene bidra til studentens utvikling på disse to områdene?

Introduksjon av prosjektet

- Presentasjon av meg selv og masteroppgaven
- Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Eventuelle spørsmål før opptaker settes på?

Introduksjon av informant

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn innenfor feltet, og din interesse for å jobbe med akkurat dette?
- Kan du fortelle kort om mestringskurset/-kursene du jobber med?

Selvoppfatning og sosiale utfordringer

- Hvordan ser du på forholdet mellom selvoppfatning og sosiale utfordringer (som sosial angst/prestasjonsangst og sjenanse)?
 - *Hvis sammenheng; er dette noe som vektlegges i mestringskursene?*
 - *På hvilken måte?*
- I teorien er det noe uenighet om hvordan prestasjoner og selvoppfatning henger sammen. Hva tenker du om dette?
- Er det noen deler av kurset/kursene som går direkte på bedring av studentenes selvoppfatning? I så fall, hvilke?
 - *Hvorfor benyttes disse kursene?*

SiTs mestringskurs

- Hva er mestringskurset/-kursenes mål?

- Hvordan er mestringskursene lagt opp med tanke på målet om å forbedre (mestre) sosiale utfordringer?
 - *Hvilke typer øvelser/oppgaver vektlegges i de ulike kursene? Eksempler?*
 - *Hvorfor akkurat disse?*
- På hjemmesiden deres ser det ut til at det er et stort fokus på eksponeringstrening i de aktuelle kursene. Hvorfor er dette vektlagt i så stor grad?
 - *Har du noen eksempler på slike øvelser?*
- Hvilken effekt opplever du at kursene har?
 - *På hvilket grunnlag kan du beskrive denne effekten?*
- Tror du mestringskursene kan hjelpe studentene på flere måter enn kun forbedring på problemområdet (presentasjonsangst, sjenanse, sosial angst)?
 - *På hvilken måte?*

Avslutning

- Er det noe du vil legge til, som du ikke har blitt spurt om?
- Hvordan synes du det har vært å delta?
- Gjentakelse av rettigheter

Forespørsel om intervjudeltakelse i et forskningsprosjekt om SiTs mestringskurs og koblingen mellom selvverd og sosiale problemer

DEL A

Bakgrunn og hensikt

Jeg søker rådgivere/kursholdere ved SiT råd, hovedsakelig relatert til mestringskursene om sjenanse, selvutvikling, og Ta ordet-kursene. Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i rådgivningsvitenskap, ved institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Formålet med studien er å belyse sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale problemer som sosial angst og sjenanse, og se nærmere på hvordan mestringskursene kan bidra til forbedring på disse områdene. Jeg er også interessert i hvorvidt det fokuseres på forbedring av selvoppfatning som en metode for å mestre sosiale problemer, eller om kursene først og fremst består av øvelser som går på direkte mestring på ulike områder, og eventuelt om dette kan ha en positiv innvirkning på selvoppfatningen. Dette innebærer at jeg blant annet vil stille spørsmål om kursenes innhold, kursholdernes syn på sammenhengen mellom selvoppfatning og sosiale problemer, og effekten av de ulike mestringskursene.

Hva innebærer studien?

Jeg ønsker å gjennomføre individuelle intervju med 3-5 personer. Dersom du godkjenner det, vil intervjuet tas opp på bånd, for så å bli transkribert over i et dokument. Intervjuene vil gjennomføres i perioden februar – april 2017.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data vil behandles konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av datatilsynet. Dette innebærer at forskeren vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil anonymiseres og slettes ved prosjektlutt, senest 15.05.17. Ansvarlig veileder for studien er Jan Arvid Haugan, førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

Frivilling deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Har du lyst til å delta, har spørsmål eller ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet kan du kontakte masterstudent Marita Bakken Norheim på tlf [REDACTED] eller epost: [REDACTED]. Du kan også kontakte veilederen for forskningsprosjektet, førsteamanuensis Jan Arvid Haugan på tlf [REDACTED] eller epost: [REDACTED].

DEL B

Personvern

Informasjonen som lagres om deg kan kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Jeg vil selv være databehandlingsansvarlig.

Studien er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Utlevering av materiale og opplysninger til andre

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjonen som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Informasjon om utfallet av studien

Du har som informant rett til å få tilgang til utfallet av studien.

Dersom du ønsker å delta, ber vi deg om å underskrive samtykkeerklæringen.

Vennlig hilsen

Marita Bakken Norheim

(Masterstudent)

epost: [REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Jan Arvid Haugan

(Veileder)

epost: [REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av intervjudeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av masterstudent, dato)