

Sophia Nordstrand

## Balansekunstnere på fulltid

En kvalitativ studie om fulltidsstudenters  
motivasjon for å ha frivillige lederverv

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Astrid Sølvberg

Juni 2023



Sophia Nordstrand

## **Balansekunstnere på fulltid**

En kvalitativ studie om fulltidsstudenters motivasjon  
for å ha frivillige lederverv

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn  
Veileder: Astrid Sølvberg  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I Trondheim er studenters engasjement for frivillighet bemerkelsesverdig høyt. Studenter fra alle campusene i byen er involvert i ulike verv og investerer mye tid og energi i formålene til disse vervene ved siden av studiene. Studien undersøker i denne forbindelse hva som motiverer fulltidsstudenter til å ta på seg lederverv i frivillige studentorganisasjoner, med bakgrunn i følgende problemstilling:

*«Hva motiverer fulltidsstudenter til å ha lederverv i frivillige studentorganisasjoner?»*

Dette er en kvalitativ studie, og jeg har gjennomført fem dybdeintervjuer av fulltidsstudenter med frivillige lederverv og knyttet dette opp mot tidligere relevant forskning og teori. På bakgrunn av dybdeintervjuene har jeg identifisert tre hovedkategorier: «å balansere hverdagen som fulltidsstudent med lederverv», «ønske om læring og mestring» og «ledervervet som inngang til sosial berikelse».

Deci og Ryans (2000) Self-Determination Theory utgjør det teoretiske rammeverket for studien. Videre benyttes tidligere forskning om deltakelse, motivasjon, frivillighet og læring for å analysere og drøfte studiens funn. Studien viser at livet som fulltidsstudent med lederverv kan være utfordrende da flere informanter opplever utfordringer knyttet til rollekonflikter, overbelastning og søvnproblemer. Likevel det kan også innebære flere faglige og sosiale fordeler, som bedre resultater og forståelse for studiene, samt personlig utvikling og mestring. Funnene fra studien indikerer at informantene må være *balansekunstnere* for å håndtere hverdagen med fulltidsstudier og lederverv.

Til tross for utfordringene verdsetter informantene de sosiale og personlige fordelene som følger med vervet høyt nok til å beholde ledervervet. Flere opplever å oppnå meningsfulle resultater for fellesskapet, i tillegg til at nye vennskap og relasjoner dannes. Funnene i studien indikerer at fulltidsstudenters motivasjon til å ha frivillige lederverv er knyttet til behovet for kompetanse, selvrealisering, tilhørighet og autonomi. Sosiale elementer, som relasjoner og fellesskap, spiller en viktig rolle i studentenes motivasjon.

Denne kunnskapen kan være nyttig for organisasjoner og institusjoner som jobber med frivillighet, ved at den kan bidra til viktig innsikt innenfor rekruttering til frivillighet.

# Abstract

In Trondheim, the level of student engagement in volunteer work is remarkably high. Students from all campuses in the city are involved in various positions and invest a significant amount of time and energy in these roles alongside their studies. This study explores what motivates full-time students to take on leadership positions in student volunteer organizations based on the following research question:

*"What motivates full-time students to hold leadership positions in student volunteer organizations?"*

This is a qualitative study, and I have conducted five in-depth interviews with full-time students who hold voluntary leadership positions. I have connected these interviews to relevant previous research and theories. Based on the interviews, I have identified three main categories: "balancing the life of a full-time student with a leadership position," "desire for learning and mastery," and "leadership as an entry point to social enrichment."

Deci and Ryan's (2000) Self-Determination Theory serves as the theoretical framework for this study. Previous research on participation, motivation, volunteerism, and learning is also used to analyze and discuss the findings. The study reveals that being a full-time student with a leadership position is challenging but also brings several academic and social benefits. The findings indicate that the informants need to be adept at balancing their daily lives as full-time students and their leadership roles. Some experience challenges related to role conflicts, overload, and sleep problems. However, the leadership position can also contribute to better academic performance and understanding, as well as personal development and mastery.

Despite the challenges, the informants value the social and personal benefits that come with the position enough to retain their leadership roles. Several of them feel a sense of meaningful contribution to the community, in addition to forming new friendships and relationships. The findings suggest that the motivation of full-time students to hold voluntary leadership positions is related to the need for competence, self-realization, belongingness, and autonomy. Social elements, such as relationships and community, play a significant role in students' motivation.

This knowledge can be valuable for organizations and institutions working with volunteerism, as it can provide essential insights into volunteer recruitment.

## Forord

Det er med stor glede og takknemlighet at jeg skriver dette forordet til min masteroppgave. Denne oppgaven representerer et avsluttende kapittel i mitt studieløp, og jeg vil gjerne takke flere personer som har vært avgjørende for min reise.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Astrid Sølvberg. Din innsikt, kompetanse og dedikasjon til mitt prosjekt har vært enestående. Du har vært en kilde til inspirasjon, og jeg er takknemlig for de gode rådene og det høye engasjementet du har vist for min forskning.

Jeg ønsker å rette en varm takk til Emma, Sarah og Preben. Dere har vært mine største støttespillere og en uuttømmelig kilde til oppmuntring og tro på meg gjennom hele denne prosessen. Dere har vært en konstant drivkraft for meg, og jeg er dypt takknemlig for deres tilstedeværelse i mitt liv.

Jeg ønsker også å takke de frivillige hos Markedsføringsgjengen på Studentersamfundet i Trondhjem, spesielt redaksjonen. Dere har bidratt til å gjøre min tid som student til alt jeg kunne drømme om. Gjennom deres vennskap og engasjement har dere skapt et levende studentmiljø som har beriket mitt studieliv samt inspirert denne masteroppgaven.

Til slutt ønsker jeg å rette en spesiell takk til informantene som deltok og gjorde denne oppgaven mulig å skrive og til alle som leser denne oppgaven. Jeg håper at mine funn og refleksjoner kan være av interesse og nytte for dere, og at dette arbeidet kan bidra til videre diskusjon og forskning innenfor frivillighet.

Trondheim, mai 2023

Sophia Nordstrand

# Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling.....	1
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	2
2	Teori og tidligere forskning om motivasjon for deltakelse og frivillighet.....	3
2.1	Motivasjon.....	3
2.1.1	Self-Determination Theory.....	3
2.1.2	Indre og ytre motivasjon.....	3
2.1.3	Læring i fellesskap.....	5
2.2	Frivillighet.....	6
2.2.1	Deltakelse og selvrealisering.....	7
3	Metode.....	10
3.1	Vitenskapelig forankring og forskningsdesign.....	10
3.1.1	Semistrukturerte dybdeintervju.....	10
3.2	Praktisk gjennomføring av intervjuprosessen.....	11
3.2.1	Utvalg og rekruttering.....	11
3.2.2	Intervjuene.....	12
3.3	Fremgangsmåte og analyse.....	13
3.3.1	Transkribering.....	13
3.3.2	metodisk/analytisk tilnærming.....	13
3.4	Etiske betraktninger.....	17
3.4.1	Konfidensialitet og anonymisering.....	17
3.4.2	Informert samtykke.....	17
3.5	Studiens kvalitet.....	17
3.5.1	Forskerens rolle.....	18
3.5.2	Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	18
4	Analyse og drøfting.....	21
4.1	Å balansere hverdagslivet som fulltidsstudent med lederverv.....	21
4.1.1	Arbeid og studier.....	22
4.1.2	Rollekonflikter.....	24
4.2	Ønske om læring og mestring.....	27
4.2.1	Personlig utvikling og læringsutbytte.....	27



4.2.2	«Fyfader, dette er jeg god nok til».....	30
4.3	Lederverv som inngang til sosial berikelse.....	33
4.3.1	Å gjøre noe for fellesskapet.....	33
4.3.2	«Relasjoner er veldig viktig».....	34
5	Hovedfunn .....	37
5.1	Oppsummering .....	38
5.2	Praktiske implikasjoner .....	38
5.3	Forslag til videre forskning.....	39
	Referanser .....	40
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv.....	42
	Vedlegg 2 – Sikt.....	45
	Vedlegg 3- Intervjuguide.....	47

## Figurer

Figur 1 Basale behov (Stone, Deci & Ryan, 2009).....	5
Figur 2 SDI-modellen (Tjora, 2018).....	14

## Tabeller

Tabell 1: Eksempel på koding.....	16
Tabell 2: Hovedkategorier og underkategorier.....	21

# 1 Innledning

I Trondheim er engasjementet blant studenter i studentfrivilligheten bemerkelsesverdig høyt. Studenter fra flere av campusene i byen er involvert i ulike verv og investerer mye tid og energi i formålene til disse vervene. Alt arbeidet som utføres er av frivillig karakter. En nylig gjennomført Studentenes helse- og trivselsundersøkelse av studentenes velvære i Trondheim (2022) indikerer at nesten 3 av 10 studenter har eller har hatt frivillige verv, og at engasjementet i Midt-Norge-regionen er størst (Sivertsen & Johansen, 2022, s.45). Resultatene fra undersøkelsen viser også at studentene i Trondheim er de mest tilfredse med sitt studentmiljø i hele Midt-Norge, med hele 81% som svarer at de er fornøyde (Sivertsen & Johansen 2022, s.42). Det er bemerkelsesverdig at så mange studenter i Trondheim, som allerede har fulle dager på grunn av studier og deltidsjobber, prioriterer å bruke sin tid på frivillig og ubetalt arbeid. I lys av dette er motivasjon for frivillige lederverv i studentorganisasjoner et interessant tema for denne studien.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Motivasjon og studentfrivillighet er emner som ligger mitt hjerte nær, både personlig og faglig. Som fulltidsstudent i Trondheim i nesten fem år, har jeg hatt gleden av å inneha ulike verv, inkludert et lederverv. Gjennom min tid som leder har jeg fått uvurderlig innsikt i hva det betyr å være en leder, og i hvor mye mine kollegaer har jobbet for å oppnå felles mål. Jeg har opplevd at det å ha et lederverv har hatt en dyp innvirkning på både meg og mine kollegaer. Det er spesielt menneskene jeg har møtt som frivillig, og deres arbeid, som har vekket min interesse for motivasjon og studentfrivillighet.

Studentorganisasjoner er et vidt begrep som kan omfatte varierende grupper med studenter. Det kan for eksempel være et idrettslag eller en sosial forening med medlemmer og gjerne et styre. Frivillige studentorganisasjoner kan være en arena hvor studenter får muligheten til å møtes, engasjere seg og være en del av et fellesskap. I Trondheim er begrepet «verv» ofte brukt i sammenheng med arbeid i studentfrivilligheten. Studien vil undersøke hvorvidt erfaringer fra verv kan bidra til økt kompetanse eller læring hos studentene, og om deltakelse i verv kan ha noe å si for studentenes sosiale liv. Frivillighet handler om å jobbe sammen mot et felles formål uten å få betalt for det i form av penger. Penger er en standard motivasjonsfaktor for de fleste, fordi det er en nødvendighet for overlevelse. I studentfrivilligheten er det ikke penger som kan ligge til grunn for studentenes motivasjon til å delta i frivilligheten. Hvilke motivasjonsfaktorer som spiller inn, er derfor et interessant spørsmål.

## 1.2 Problemstilling

Omfanget av de mulige vervene man kan ha i Trondheim varierer. Denne studien fokuserer på lederverv, som ofte er mer krevende enn andre verv. Studien søker å finne ut hva som ligger til grunn for deltakelse i lederverv i en ellers hektisk og økonomisk krevende studiehverdag. Problemstillingen avgrenses til å ha fokus på fulltidsstudenter. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*«Hva motiverer fulltidsstudenter til å ha lederverv i frivillige studentorganisasjoner?»*

For å belyse hva som ligger til grunn for at fulltidsstudenter vil ta på seg ansvaret som følger med lederverv, har jeg gjennomført dybdeintervju med studenter som sitter i de ulike styrene i studentorganisasjoner i Trondheim.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2, kalt «teori og tidligere forskning om motivasjon for deltakelse og frivillighet», gir en teoretisk forankring av de empiriske funnene i studien. Denne delen av oppgaven deles inn i to: Motivasjon og frivillighet. I kapitlene som omhandler motivasjon, starter jeg med å beskrive begrepet motivasjon, før jeg videre presenterer en motivasjonsteori. I den delen som omhandler frivillighet presenteres tidligere forskning om motivasjon for deltakelse, samt tidligere forskning om motivasjon for frivillighet. Jeg har ikke en egen del for begrepsavklaringer i oppgaven da begrepene forklares løpende i teksten. I Kapittel 3, kalt «metode» beskrives de metodiske aspektene ved oppgaven og begrunnelsen for valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. I tillegg blir etiske hensyn diskutert, sammen med tiltakene som er iverksatt for å sikre studiens kvalitet. I kapittel 4, kalt «analyse og drøfting», presenterer jeg funn som jeg avdekket gjennom en kodings- og kategoriseringsprosess og drøfter disse. Diskusjonen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling samt teori og tidligere forskning. I kapittel 5, «hovedfunn», blir hovedfunnene i studien løftet fram og oppsummert. Mot slutten av kapittel 5 avrundes oppgaven, og det vises her til temaets praktiske implikasjoner, i tillegg til at jeg gir forslag til videre forskning.

## 2 Teori og tidligere forskning om motivasjon for deltakelse og frivillighet

I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for relevant litteratur og teori for oppgavens tematikk. Tidligere forskning og det valgte teoretiske rammeverket for studien bærer preg av ulike teoretiske perspektiver som har betydning for motivasjon og frivillighet, og skaper et utgangspunkt for å kunne besvare problemstillingen. Dette kapitlet deles inn i to: motivasjon og frivillighet.

### 2.1 Motivasjon

For å belyse problemstillingen er det sentralt å gå nærmere inn på begrepet motivasjon. Motivasjon er et komplekst begrep med mange definisjoner, men det handler i hovedsak om den drivkraften som får mennesker til å handle (Deci & Ryan, 2000). Det er mest vanlig å dele motivasjonsbegrepet inn i indre og ytre. Ytre motivasjon handler om å utføre en handling på bakgrunn av et ønske om å oppnå belønning eller å unngå straff, mens indre motivasjon handler om å engasjere seg i noe fordi man personlig interesserer seg for det eller opplever det som givende. Dette reflekterer en antakelse om at indre motivasjon er en universell iboende faktor som utløses når individet er i forhold som bidrar til dets identitet, verdier og uttrykk (Deci & Ryan, 2000). Det er utviklet mange ulike motivasjonsteorier som bygger på dette. Deci og Ryans (2000) Self-Determination Theory (SDT) legger vekt på å fremme og å styrke indre motivasjon, noe som er en sentral faktor i frivillig arbeid. SDT utgjør derfor teorien for denne studien.

#### 2.1.1 Self-Determination Theory

Dette avsnittet inneholder en grundig presentasjon av Deci og Ryans (2000) SDT og dens relevans for å analysere intervjuene i denne studien. SDT gir en viktig ramme for å undersøke sosiale og miljørelaterte faktorer som kan fremme eller hemme indre motivasjon. Gjennom analysen av intervjuene i denne studien, viser det seg at SDT er et nyttig verktøy for å forstå hvordan motivasjon oppstår og ivaretas. Deci og Ryan (2000) skiller mellom ulike typer motivasjon, som er basert på hva som initierer en handling og hvilke mål som er involvert. Ivaretagelse av de tre basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet antas i SDT å være avgjørende for å styrke indre motivasjon. Samlet sett er SDT en verdifull teoretisk ramme for å analysere de komplekse motivasjonsprosessene som påvirker atferden til individer, spesielt når det gjelder å forstå hvordan indre motivasjon kan fremmes eller undergraves av sosiale og miljørelaterte faktorer, slik som denne studien vil undersøke.

#### 2.1.2 Indre og ytre motivasjon

Ytre motivasjon kan ansees som et middel for å oppnå et resultat og kan variere avhengig av opplevd grad av autonomi. For eksempel vil en student som gjør oppgavene sine for å unngå straff være ytre motivert. Det vil også en student som gjør oppgavene sine fordi de oppriktig mener det kan være verdifullt for karrieren deres en dag. Forskjellen er at i det første eksemplet føler ikke studenten at de konsekvensfritt kan velge selv om de vil gjøre det eller ikke, mens det andre eksemplet innebærer en følelse av selvbestemmelse. Dette kan knyttes til Deci og Ryans (2000) påstand om at motivasjon har varierende styrkegrader.

I tilknytning til frivillig arbeid kan deltakerne gjennomføre en oppgave fordi det er betydningsfullt for gruppen, men ikke nødvendigvis fordi det er en oppgave som individet

brenner for selv. Dette er fordi ytre motiverte aktiviteter ikke er interessante for individet i seg selv (Deci & Ryan, 2000). I følge Deci og Ryan er den primære grunnen til at individer likevel er villige til å gjennomføre aktiviteten sannsynligvis at det blir verdsatt av noen av betydning for individet. Dette kan for eksempel være et fellesskap man er en del av, og kan med det knyttes til tilhørighetsbehovet.

Indre motivasjon er en viktig faktor i individers utvikling samt deres drivkraft for selvinitiert handling. Deci og Ryan (2000) hevder at indre motivasjon finnes inne i det enkelte individet, men også at det finnes i forholdet mellom individet og en aktivitet. Dersom oppgavene i et lederverv gjenspeiler verdiene og interessene til studenten som tar det på seg, kan det øke engasjement og indre motivasjon hos individet.

Cognitive Evaluation Theory (CET) ansees som en undert teori av SDT. Det er i hovedsak denne delen av SDT som vektlegges i analysen av intervjuene i denne studien. CET spesifiserer faktorene i sosiale sammenhenger som påvirker indre motivasjon. Her belyses de viktigste faktorene for å fremme indre motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet.

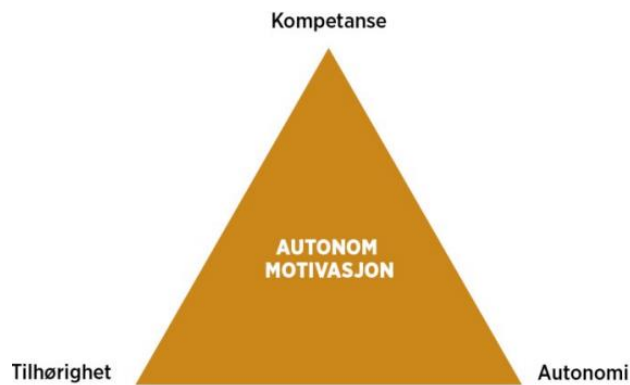
Opplevelsen av å mestre en oppgave er viktig for individets indre motivasjon. Løpende tilbakemeldinger om en spesifikk oppgave, som for eksempel å være møteleder, kan bekrefte kompetansen hos noen med lederverv og dermed bidra til å styrke indre motivasjon. Ifølge Deci og Ryan (2000) vil mellommenneskelige faktorer som fremmer individets mestring i en aktivitet, styrke den indre motivasjonen for den aktiviteten ved at det tilfredsstiller det grunnleggende behovet for kompetanse.

Behovet for tilhørighet refererer til å føle tilknytning til, og å føle seg respektert av andre mennesker samt at vi respekterer og bryr oss om andre. Ved å se på frivillighet som et fellesskap, kan behovet for tilhørighet være et motiv for å delta. Wahlgren (2010) og Wilson (2000) er blant studier som viser at tilhørighet og fellesskapsfølelse har en påvirkning på motivasjon, trivsel og læring. Man kan si at tilhørighetsbehovet vektlegger verdien av fellesskap.

Behovet for autonomi handler om å føle at man har kontroll over valgene og avgjørelsene sine. Basert på tidligere forskning er det nærliggende å tro at frivillige verv er en autonomistøttende fritidsaktivitet ved at studentene selv har valgt å delta, og i liten grad gjør det kun fordi de må. Gjennom ulike studier av blant annet klasseromslæring har betydningen av autonomi i forbindelse med styrket indre motivasjon blitt observert (Deci & Ryan, 2000). Studiene viser at elever som i høy grad kontrolleres av lærere eller krav viser seg å miste initiativ, samtidig som at det svekker kvaliteten av læringen. Som en motsetning, vil muligheter for å ta egne valg og for selvledelse øke den indre motivasjonen.

Autonom motivasjon og frivillighet henger tett sammen. Gagné og Deci (2005) bruker begrepet autonom motivasjon for å beskrive en spesifikk form for indre motivasjon som innebærer en opplevelse av kontroll over eget liv og egne handlinger. Personer som opplever autonom motivasjon, handler i tråd med sine egne verdier og interesser. En slik form for motivasjon styrker individets følelse av selvbestemmelse og deres personlige integritet. Figur 1 illustrerer at de tre basale behovene er vesentlige for autonom motivasjon. Deltakelse i frivillige aktiviteter krever ofte en viss grad av autonom motivasjon, ettersom det sjelden er ytre belønninger eller straff knyttet til frivillig deltakelse. Frivillige aktiviteter kan gi en følelse av selvbestemmelse og kontroll over ens

egen innsats og bidrag, som igjen kan øke graden av autonom motivasjon. Dette indikerer at autonom motivasjon kan bidra til å opprettholde deltakelse over tid og skape en positiv syklus av økt autonom motivasjon og økt deltakelse i frivillighet.



Figur 1 Basale behov (Stone, Deci & Ryan, 2009)

### 2.1.3 Læring i fellesskap

I SDTs kompetansebehov, er læring og mestring sentrale begreper. Det er vanlig å dele læring inn i to former: formell læring og uformell læring (Merriam & Baumgartner, 2020). Formell læring er en strukturert læringsform, som for eksempel utdanning eller kurs, som er utformet for å lette læring. Uformell læring, derimot, refererer til læring som skjer gjennom hverdagsopplevelser og interaksjoner, for eksempel på arbeidsplassen eller i fritidsaktiviteter (Merriam & Baumgartner, 2020). Sorohan (1993) hevder at så mye som 90 prosent av læring på arbeidsplassen er uformell læring. Dette kan støttes av en studie av Marsick og Watkins (2001), som fant at kun 20 prosent av det de ansatte ved en arbeidsplass lærer er formell læring. Dette indikerer at uformell læring er en viktig kilde til kunnskap og kompetanse. Frivillige studentorganisasjoner kan anses som en arena for uformell læring, og det kan støtte individens kompetansebehov. Læring blir en sentral del av studiens rammebetingelser ved at det er viktig å anerkjenne betydningen av både formell og uformell læring når man vurderer kompetansebehovet.

Forholdet mellom individ og samfunn står sentralt i deltakelse i frivillighet (Stenøien, 2003). Personlig læring og utvikling i seg selv kan for noen være en motivasjonsfaktor for å delta i frivillig arbeid. Et sosiokulturelt læringsperspektiv berører behovet for kompetanse, samt behovet for tilhørighet og ble derfor brukt i denne studiens analyse. Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer at kunnskap skapes i våre sosiale omgivelser (Merriam & Baumgartner, 2020). Dette perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn, med John Deweys pragmatiske syn på den ene siden, og Lev Vygotskij som satte kontekst og kultur sentralt på den andre siden (Dysthe, 2003). Teoretikere har hatt ulike vinkler og fokusområder i det sosiokulturelle læringsperspektivet gjennom årene, men felles for alle er at sosial samhandling og interaksjon er fundamentalt i individens læring. Stenøien og Laginder (2009) har i en artikkel samlet fortellinger fra informanter med interesse for dans og husflid/håndverk som kan underbygge en påstand om at læring skjer i samhandling. Flere av informantene vektlegger tilhørigheten til gruppen og engasjementet som sentrale elementer for meningsskapende læring. På den måten blir aktiviteten ikke bare en hobby, men også en arena for læring.

For mange er læring inkludert i den sosiale sammenhengen av en kontekst. Dette kan for eksempel gjelde faglig og personlig utvikling for studenter i frivillige verv i form av blant

annet generelle signifikante erfaringer, som samarbeid eller møteledelse. Ifølge Jorun Stenøien (2003) kan individet lære seg å utvikle seg i møte med sine omgivelser og omvendt. Hun skriver i doktoravhandlingen «Den aktive medborger: nye sosiale bevegelser som møteplass for kunnskap og demokrati» om fellesskapet i nyfeministiske bevisstgjøringsgrupper. Sosiale bevegelser kan relateres til frivillige verv i forbindelse med tilhørighet og fellesskapsfølelse. Ifølge informanter som deltok i den nyfeministiske bevisstgjøringsgruppen, skapte gruppen svært sterk tilhørighet. Gruppen ble et sted hvor ideer og informasjon ble utvekslet og videre testet i praksis. Deltakerne lærte av gruppen å forstå forholdene de var i. De lærte ting om samarbeid, som betydningen av å støtte hverandre eller betydningen av deltakelsen. De lærte også individuelle ting som å stå opp for seg selv, og å gjøre egne refleksjoner og vurderinger. Informantene opplevde personlig utvikling i fellesskapet de deltok i, noe som kan knyttes til behovene om kompetanse og tilhørighet.

## 2.2 Frivillighet

For å undersøke hva som kan være attraktivt for å delta i frivillig arbeid, presenterer jeg nedenfor noen teoretiske bidrag om ulike motiver for deltakelse i frivillighet. Ifølge John Wilson (2000) kan teorier om frivillighet se på individets personlige egenskaper på den ene siden, eller bærekraften i det frivillige arbeidet på den andre siden. I denne studien fokuserer jeg på individuelle egenskaper som en tilnærming for å undersøke motivasjonen for frivillig arbeid.

Frivillig arbeid kan defineres som ubetalt arbeid som er til fordel for andre (Wilson, 2000). Slike aktiviteter kan variere og kan inkludere dugnader iblant annet festivaler, idrettslag, kulturelle organisasjoner eller studentorganisasjoner. Studentorganisasjoner, som er fokuset for denne studien, er drevet og etablert av studenter og har sosiale formål som ofte retter seg mot andre studenter med like interesser (sit, u.å).

Teorier om individets motivasjon antyder at valg om å utføre frivillig arbeid er basert på en avveining av fordeler og kostnader ved aktiviteten (Wilson, 2000). Tidligere forskning har knyttet frivillighet til statusoppnåelse, hvor individer som velger å gjøre godt uten å få betalt, blir sett på som uselviske, og deres egenskaper blir verdifulle og respektable (Smith, 1994).

Ifølge Brady et al (1995) kan økt bevissthet og økt selvtillit føre til økt frivillighet blant de som har utdanning. Wilson (2000) påpeker imidlertid at flere faktorer kan spille inn på denne påstanden. For eksempel kan betydningen av utdanning for frivillig arbeid variere avhengig av hvilken type frivillig arbeid det er snakk om. Utdanning kan være mer positivt i frivillig arbeid knyttet til politikk enn for mer uformelt samfunnsarbeid.

En faktor som kan ha betydning for en persons motivasjon til å engasjere seg som frivillig, er forpliktelse. Wilson (2000) påpeker at individer som allerede har høye nivåer av forpliktelse i andre områder, som for eksempel i arbeidslivet, barnefamilier eller utdanning, også kan ha en tendens til å forplikte seg mer som frivillig. Wilson & Musick (1999) fant også at personer med høy utdanning og barnefamilier var mer sannsynlige til å engasjere seg som frivillig. Dette kan relateres til fulltidsstudenters liv, som også krever en rekke forpliktelser gjennom lesing, forelesninger og innleveringer. På samme måte kan et lederverv kreve mye tid og innsats, noe som også kan kreve en høy grad av forpliktelse.

Wilson (2000) påpeker også at individers valg om å bli frivillig kan påvirkes av konteksten de befinner seg i. For eksempel kan en student i Trondheim, hvor det er en



utbredt praksis å være frivillig, føle seg mer motivert til å delta i frivillig arbeid enn en person i et område hvor frivillighet ikke er like utbredt (Wilson, 2000). Denne observasjonen kan knyttes til SDT's tilhørighetsbehov, som refererer til en persons behov for å føle seg en del av et fellesskap og kan oppstå ved å følge normene til ens geografiske område (Wilson, 2000). Frivillighet gir ofte sosiale fordeler som muligheten for å sosialisere med andre frivillige og ansatte og for å skape emosjonelle bånd. Disse fordelene kan være spesielt viktige for personer som deltar for å få venner. Sosiale relasjoner kan også bidra til å skape motivasjon for å møte opp og delta på de frivillige aktivitetene. Dette kan støttes av Wahlgren (2010) som hevder at de sosiale relasjonene våre og kvaliteten av dem spiller en viktig rolle i vår motivasjon til å delta i voksenundervisning.

Wilson (2000) hevder også at personer med fleksibel arbeidstid er mest sannsynlig til å delta i frivilligheten. Fleksibel arbeidstid vil si at arbeidstakeren har frihet til å bestemme når de skal jobbe, innenfor visse rammer. Fulltidsstudenter ved universitet kan relateres til en fulltidsjobb med fleksibel arbeidstid, da studenten i stor grad har frihet til å velge selv når og hvordan de vil studere. Dette tilfredsstillende behovet for autonomi, ved å gi større innflytelse over sin egen tid. Som følge av dette, kan det antas at personer som føler at de har større kontroll over sin egen tid er mer tilbøyelige til å delta i frivillig arbeid.

### 2.2.1 Deltakelse og selvrealisering

I dette underkapitlet presenteres teori som kan forklare hvordan deltakelse i frivillig arbeid kan betraktes som en integrert del av individets selvrealiseringsprosess.

Bjarne Wahlgren (2010) fremhever i sin bok om voksnes læring viktigheten av at voksne som velger å delta i utdanning for voksne, må ha en tilfredsstillende motivasjon og et ønske om å delta. Dette skyldes at voksne ofte har muligheten til å droppe ut eller avslutte utdanningen, og derfor er det avgjørende at de føler at deres behov blir tilfredsstillt. Dette prinsippet gjelder også for studenter som tar på seg frivillige lederverv, hvor de har friheten til å trekke seg tilbake når som helst. Ifølge Wahlgren (2010) må enten selve vervet eller fordelene ved vervet være tilfredsstillende nok for studentene til at de ønsker å bli værende. Han hevder også at mennesker har et iboende behov for utvikling og læring. Dette kan bety at en person vil føle seg mer motivert til å delta i utdanning eller ta på seg et verv dersom de ser det som en mulighet for personlig vekst og utvikling. På denne måten kan behovet for læring og utvikling fungere som en ekstra motivasjonsfaktor for voksne som deltar i utdanning eller tar på seg frivillige verv.

Med utgangspunkt i at prinsippene for deltakelse i voksenutdanning også gjelder for deltakelse i frivillige verv, er Cyril Houles modell for motiver for deltakelse i voksenundervisning relevant. Modellen består av tre faktorer: målorientering, aktivitetsorientering og læreorientering (Houle, 1988). Målorientering refererer til motivasjonen for å delta med sikte på å oppnå et mål utenfor undervisningen. Aktivitetsorientering betyr at det er deltakelsen og dens sosiale aspekter som er viktige for motivasjonen. Læreorientering innebærer at det er selve læreprosessen og utviklingen av faglige og personlige ferdigheter som driver motivasjonen. Det er imidlertid viktig å understreke at disse tre faktorene ikke nødvendigvis utelukker hverandre, og kan samspille på forskjellige måter for å skape motivasjon.

Houles kategorisering av motivasjonsfaktorer i voksenundervisning skiller seg fra tradisjonelle syn på motivasjon som bare baserer seg på målorientering. Deltakelse i voksenundervisning kan være motivert av ønsket om å delta i et fellesskap, eller ønsket

om å utvikle seg personlig og faglig. Med andre ord, deltakelse i voksenundervisning kan ha flere motivasjonsfaktorer, og dette kan være avgjørende for å skape og opprettholde motivasjonen for læring og utvikling.

Teorien om motivasjon i voksenundervisning knytter seg også til Maslows behovspyramide og SDT. Aktivitetsorientering og læreorientering kan antas å være tett knyttet til deltakelse i frivillige verv, da disse kan bidra til å tilfredsstille behovet for selvrealisering og autonomi. Dermed kan Houles modell for motivasjon i voksenundervisning gi en bredere forståelse av motivasjonsfaktorer i ulike kontekster

Selvrealisering er en sentral faktor innenfor motivasjonen til voksne deltakere innen læring og utvikling. Dette konseptet er ofte forbundet med Maslows behovspyramide, som plasserer behovene for overlevelse nederst, behovet for sosial tilhørighet og anerkjennelse i midten og behovet for selvrealisering øverst. Wahlgren (2010) og Mcgregor (1960) støtter opp under denne teorien, ved å hevde at voksne deltakere også ønsker å realisere seg selv gjennom læring og utvikling. Wahlgren (2010) påpeker at sosiale faktorer og behovet for anerkjennelse også er viktige faktorer for voksnes deltakelse, mens Mcgregor (1960) argumenterer for at individet ønsker å lære og ta ansvar for egen læring, som kan knyttes til behovet for autonomi og kompetanse. Samlet sett indikerer disse teoriene at selvrealisering og personlig utvikling kan være viktige mål for deltakelse i frivillige verv, og at faktorer som sosial tilhørighet, anerkjennelse, autonomi og kompetanse er sentrale for å fremme slik deltakelse.

I en studie undersøker Beate Løvaas og Asbjørn Kaasa (2020) frivilliges motivasjon for å starte deltakelsen og for å fortsette å engasjere seg. Studien baserer seg på en undersøkelse utført i en frivillig organisasjon kalt Home-Start Familiekontakten, som tilbyr støtte og hjelp til småbarnsfamilier i vanskeligheter. Artikkelen drøfter også relevansen av funnene i en kirkelig sammenheng, spesielt med tanke på omsorgsarbeid. Gjennomsnittsalderen hos respondentene i studien er 56 år. Studien kan relateres til problemstillingen i denne studien, men jeg tar likevel høyde for at ulike aldersgrupper kan ha ulike motivasjoner for å delta i frivillighet (Wollebæk et al., 2015). Løvaas og Kaasa (2020) hevder at frivillig arbeid har en forebyggende effekt på ulike områder og kan bidra til økt livskvalitet hos både den frivillige, men også hos de som drar nytte av det frivillige arbeidet. Studien har undersøkt korrelasjoner mellom indre motivasjon og andre variabler. Her fant de signifikante positive sammenhenger mellom indre motivasjon og autonomi, mestring og sosial tilhørighet. Gjennom intervjuer i fokusgrupper kom det også frem at det er viktig for de frivillige at arbeidet de gjør er meningsfullt. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at interesse for saken og opplevelse av mening har en sentral betydning for ønsket om å starte som frivillig. Videre indikerer de at opplevelsen av mening, sosial tilhørighet og læringsmuligheter har sentral betydning for at respondentene fortsetter med frivillig arbeid. Frihet og valgmuligheter ble vektlagt blant frivillige i kirken, noe som inngår som en del av autonomibegrepet. Løvaas og Kaasa (2020) hevder at dersom friheten går over til plikt, vil det kunne gå utover villigheten og engasjementet i en negativ forstand.

En rapport som tar for seg betingelser for frivillig innsats finner lignende resultater (Wollebæk et al., 2015). Analysen i rapporten viser at sosialt nettverk kan være svært viktig i rekrutteringsprosessen av frivillige, da de fleste rekrutteres fordi noen spør dem eller fordi de får høre om det gjennom bekjente, eller *svake bånd*, som vil si folk som ikke er nære venner eller familie (Wollebæk et al., 2015). Rapporten viser også at motivasjon for frivillighet varierer etter livsfase: yngre oppgir i større grad at det handler

om et ønske om læring, erfaring og nettverksbygging for karrieremuligheter. Eldre frivillige oppgir at det handler mer om sosiale grunner, å føle seg betydningsfull, eller å gjøre godt (Wollebæk et al., 2015).

## 3 Metode

I dette kapitlet beskrives forskningsdesignet og gjennomføringen av kvalitative dybdeintervjuer som ble brukt i denne studien. Formålet med kapitlet er å belyse vurderingene jeg har tatt samt å åpne for diskusjon og åpenhet rundt disse. Først beskrives vitenskapelig forankring og kvalitativt forskningsdesign, inkludert semistrukturerte dybdeintervju. Videre presenteres studiens praktiske gjennomføring som inkluderer intervjuprosessen fra planlegging til endt intervju. Jeg vil også presentere fremgangsmåten min i studiens analyse samt etiske betraktninger, før jeg avslutningsvis reflekterer over studiens kvalitet og min rolle som forsker.

### 3.1 Vitenskapelig forankring og forskningsdesign

I søken etter kunnskap er det vanlig å benytte seg av to ulike forskningsmetoder. Forskningsmetode deles inn i kvalitativ metode og kvantitativ metode. En kvantitativ metode beskriver og forklarer fenomener ved hjelp av tall og statistikk. Kvalitativ metode forklarer og beskriver fenomener gjennom detaljert undersøkelse av kvalitative data som for eksempel tekst, lyd eller bilder, og har fokus på hvordan mennesker opplever verden rundt seg (Thagaard, 2018). For å virkelig forstå motivasjonen som ligger til grunn for å ta på seg et lederverv er det verdifullt å benytte seg av kvalitative dybdeintervjuer som metodisk tilnærming.

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for videre forståelse gjennom forskningen (Thagaard, 2018). Slik blir det ifølge Geertz (1973) viktig at kvalitativ forskning inneholder «tykke beskrivelser», altså tolkninger av fenomenene som analyseres. Ved at tolkningen får en sentral plass i kvalitativ forskning, vil også forskerens tolkninger samt teoretiske grunnlag få tilsvarende fokus. Blant de viktigste fortolkende teorier som knyttes til kvalitativ metode, har vi fenomenologi (Thagaard, 2018)

Fenomenologi bygger på en filosofi om at fenomener fremtrer slik de forstås av hvert enkelt individ (Tjora, 2018). Dette perspektivet søker å forstå menneskers individuelle opplevelser, holdninger, erfaringer og subjektive fortolkninger av verden. En fenomenologisk tilnærming kan være spesielt nyttig for studien ved at den bidrar til å skape forståelsen av den komplekse virkeligheten som ulike mennesker opplever. Forskeren skal være åpen og nysgjerrig oven for informantens subjektive synspunkter og opplevelser i en fenomenologisk tilnærming. På den måten blir det lettere å lytte og reflektere fra en objektiv synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvordan individet forstår og gir mening til sine opplevelser og handlinger står sentralt i kvalitativ metode. I denne studien forskes det på informantens individuelle motivasjon og dette bør derfor utforskes i lys av vitenskapelige perspektiver som fokuserer på individuelle opplevelser og erfaringer. Det er derfor vurdert hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv gjennom valg av vitenskapelig forankring for studien.

#### 3.1.1 Semistrukturerte dybdeintervju

Kvalitative intervjuer kan struktureres og utformes på ulike måter. En forsker kan utforme intervjuer til å være strengt strukturert, ustrukturert eller noe midt imellom som vi kaller semistrukturert. Dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode er basert på fenomenologien med sitt fokus på å forstå informantens opplevelser og refleksjoner

(Tjora, 2018). Målet med semistrukturerte dybdeintervjuer er i hovedsak å åpne for fri samtale mellom intervjuer og informant rundt noen spesifikke temaer knyttet til det som forskes på (Tjora, 2018). Ved å legge til rette for dette, samt ved å stille åpne spørsmål, er formålet at informanten skal kunne reflektere over og gå i dybden av sine egne opplevelser og holdninger til forskningstemaet. Slik kan et semistrukturert intervju bevare informantens narrativ samtidig som at forskeren får muligheten til å belyse relevante temaer for problemstillingen.

Det er ulike hensyn å ta som forsker i forbindelse med dybdeintervjuets kvalitet. En fallgrube ved å samle inn data gjennom dybdeintervjuer kan være forskerens mulighet til å stille førende spørsmål. Her blir det viktig at forskeren på forhånd er bevisst på sine holdninger og sin forforståelse til det aktuelle fenomenet som forskes på (Tjora, 2018). Forskeren bør også forberede seg på å forholde seg til situasjoner som kan oppstå utenfor de forutbestemte rammene for intervjuet. Informanten kan for eksempel berøre temaer utenfor intervjuguidens rammer. Likevel kan det være informasjon som viser seg å være relevant for forskningen.

Tilliten mellom intervjuer og informant vil være en avgjørende faktor for kvaliteten av dybdeintervjuet (Tjora, 2018). Det er viktig å huske på at man skal få et innblikk i informantens personlige opplevelser og tanker om noe, og at det derfor med fordel bør tilrettelegges for at informanten føler seg komfortabel. Ved å sette av god tid til intervjuet blir det mulig for informanten å bli litt trygg på intervjueren samt intervjuets omgivelser. Det gir rom for litt småprat og for å bli litt kjent før man beveger seg inn på intervjuets større og dypere temaer. En annen faktor som kan påvirke informantens komfort er omgivelsene. En avslappet stemning er, ifølge Tjora (2018), avgjørende for å lykkes med dybdeintervjuer. Dette kan bidra til å gjøre det enklere for informanten å snakke om åpent om veldig personlige erfaringer og å tenke høyt.

## 3.2 Praktisk gjennomføring av intervjuprosessen

Gjennomføringen av intervjuprosessen innebærer valg av rekrutteringsmetode og utvalgsriterier, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

Informantutvalget for denne studien består av fem personer. Jeg har vurdert det valgte antallet informanter som hensiktsmessig for å kunne utføre analysearbeidet så grundig som mulig i forhold til studiens tidsbegrensning. I lys av problemstillingen «Hva motiverer fulltidsstudenter til å ha lederverv i frivillige studentorganisasjoner?», ble utvalget bestemt gjennom en strategisk utvelging. Det vil si informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om forskningens tema (Tjora 2018). Ettersom problemstillingen retter seg mot fulltidsstudenter med erfaring fra lederverv, har jeg valgt å intervjuere studenter som har eller har hatt et lederverv kombinert med fulltidsstudier.

Rekruttering av informanter er et steg i forskningsprosessen som jeg har opplevd som litt vanskelig, noe som ifølge Tjora (2018) ikke er uvanlig. I mitt første forsøk på å anskaffe informanter til studien, sendte jeg ut et google forms til noen bekjente med frivillige verv i Trondheim, slik at de kunne sende det videre til styremedlemmene i sine. Skjemaet inneholdt en introduksjon av studiens tema, informasjon om deltakelse i intervjuet, og tomme felter hvor informanten kunne skrive inn navn, e-post adresse, telefon og hvilken organisasjon de er frivillig for. Jeg fikk imidlertid ingen svar etter gjentatte forsøk og måtte derfor benytte meg av andre måter for å anskaffe informanter. Jeg spurte videre mine bekjente som deltar i frivillige verv om å sette meg i direkte kontakt med sine

ledere. Dette viste seg å være en effektiv rekrutteringsmetode, og det er nærliggende å tro at det er lavere terskel for å glemme å svare på et skjema som skal fylles ut enn å svare på en direkte forespørsel. Gjennom hjelp til å bli satt i kontakt med villige informanter gjennom et felles ledd, fikk jeg muligheten til å informere informantene nærmere om forskningsprosjektet, informasjonsskriv og intervju.

Jeg har lagt vekt på bredde i utvalget av informanter fra studentfrivilligheten, og har derfor rekruttert fem informanter fra ulike studentorganisasjoner i Trondheim. Jeg har valgt å utelate navn på studentorganisasjonene med hensyn til informantenes anonymitet.

### 3.2.2 Intervjuene

#### *Intervjuguide*

I semistrukturerte dybdeintervjuer er det vanlig at intervjuguiden fungerer som en veileder for intervjuet. I grove trekk har dybdeintervjuet tre faser: oppvarming, refleksjon og avslutning. De ulike fasene er preget av ulike typer spørsmål (Tjora, 2018). Oppvarmingen inneholder vanligvis enkle og konkrete spørsmål om blant annet alder, hverdagsliv, arbeidsoppgaver og generelt spørsmål som krever lite tenking. Denne fasen er viktig for tillitsbygging mellom informant og forsker. Videre kommer refleksjonsspørsmålene som fungerer som en slags hoveddel i intervjuguiden. Her får informanten muligheten til å ta oss med i dybden av sin narrativ (Tjora, 2018). I refleksjonsfasen stilte jeg åpne spørsmål for å unngå å begrense fortellingen til informanten. Det er fordelaktig å stille spørsmål som gir informanten mulighet til å åpne seg, ifølge Thagaard (2018). I tillegg til det, burde forskeren ha klart noen oppfølgingsspørsmål. Noen informanter trenger flere oppfølgingsspørsmål mens andre trenger nærmest ingen. Tjora (2018) trekker fram pinlig stillhet som et verktøy for å anskaffe utdypende svar fra informantene. Det vil kreve mer fra forskeren enn et vanlig oppfølgingsspørsmål, men det kan være verdt å teste det ut. Avslutningsvis er det viktig å takke informanten, samt informere om forskningsprosjektet og databehandlingen videre. Med denne teorien til grunn, samt tidligere forskning på studiens tematikk, har jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 3) som søker å få tak i informantenes subjektive erfaringer med fokus på temaene frivillig lederverv, motivasjon og læring.

#### *Gjennomføring*

Intervjuet bør ifølge Tjora (2018) foregå på et sted som kan bidra til å skape trygghet og en avslappet stemning for informanten. Derfor har jeg bestemt hvor intervjuene skal foregå i samspill med hver av informantene slik at de har fått muligheten til å selv bestemme hvor de ønsket å være. Noen av informantene kom raskt med konkrete forslag, mens andre mente det ikke var så nøye. Når sistnevnte var tilfellet, tok jeg utgangspunkt i Tjoras (2018) forslag om å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen dersom forskningen er knyttet til arbeid. Jeg foreslo derfor for en av informantene å gjennomføre intervjuet på deres arbeidslokale i vervet.

Alle seks intervjuene ble gjennomført i løpet av et tidsrom på 14 dager, og de hadde en varighet på 40-70 minutter. Intervjuene hadde en utvikling fra første til siste gjennomførte intervju. Tjora (2018) understreker hvordan hyppig bruk av intervjuguiden kan føre til en mer anstrengt samtale enn man som intervjuer i dybdeintervju kanskje ønsker. Dette merket jeg spesielt i de første intervjuene, da intervjuguiden tok bort litt av den naturlige flyten i samtalen ved at det skapte en slags formalitet når jeg måtte lese av spørsmålene. I de siste intervjuene var samtalen mye mer avslappet og naturlig.

På dette tidspunktet hadde jeg stort sett lært meg omtrent hvordan spørsmålene gikk. Noen av spørsmålene fikk en vri fra intervju til intervju, ved at det kanskje ble stilt på ulike måter. Jeg vurderte at det var viktigere at samtalen var naturlig og avslappet enn at jeg skulle følge intervjuguiden ordrett. I semistrukturerte intervjuer er det nettopp det som er målet; at intervjuguiden er en pekepinn, men ikke en fasit på hvordan samtalen skal gå. Jeg har derfor ikke følt behov for å endre noe på innholdet i intervjuguiden underveis.

### 3.3 Fremgangsmåte og analyse

Forskningen i kvalitativ metode får ifølge Tjora (2018) fortgang når intervjuene er gjennomført. Videre blir forskerens oppgaver å organisere datamaterialet som er innsamlet, samt transkribere. Datamaterialet blir gjort til gjenstand for analysering i analysedelen, gjennom en sammensetning av teori og tidligere forskning.

#### 3.3.1 Transkribering

Det er vanlig å benytte seg av lydopptak i kvalitative intervjuer for å i størst mulig grad få med seg det som blir sagt. På denne måten kan forskeren fokusere på det som blir sagt, opprettholde en god flyt i intervjuet og be om utdypning dersom det trengs (Tjora, 2018). Det er viktig å alltid spørre informantene om tillatelse til å ta opp lyd først, samt informere om hvordan og hvor lenge det skal oppbevares. Gjennom å transkribere ord til tekst i etterkant av et intervju, vil jeg som forsker miste alle føringer og kommunikasjon som ikke er ord. Det kan for eksempel gjelde kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemningen eller hvor blikket vandrer. Gjennom intervjuene har jeg derfor forsøkt å skrive korte stikkord eller notater om det ikke-verbale på de gjeldende spørsmålene.

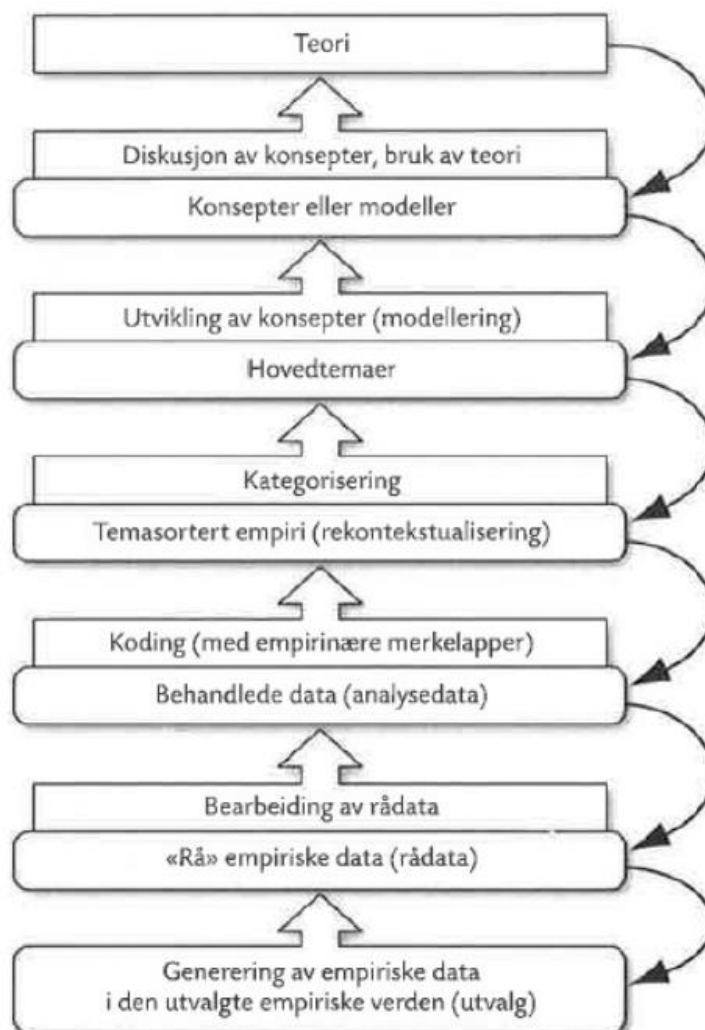
Det kan være svært tidkrevende å transkribere intervjuer da detaljert transkribering er vesentlig for en grundig og nøyaktig analyse ifølge Tjora (2018). Han hevder at man bør transkribere litt mer detaljert enn det man i utgangspunktet tror er nødvendig, fordi det kan være vanskelig å forutse hvilke temaer og detaljer som er viktig for analysen. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å benytte meg av et transkriberingsverktøy som transkriberer alt av ord om til tekst. En fallgrube ved å benytte seg av et slikt verktøy er at det ikke kan fange opp mine tolkninger. For eksempel dersom en informant leter etter et ord eller sliter med å formulere seg, kan det være et tegn på usikkerhet. En annen fallgrube er at verktøyet ikke transkriberer på et like detaljert nivå som jeg ville gjort selv, som for eksempel der informanten bruker pauser og uttrykk. Jeg skulle derfor selv gå over teksten samtidig som at lydklippet spiller for å fylle inn pauser, uttrykk og andre bemerkninger som ikke er ord. Jeg fant ikke konkret informasjon om at NTNU har noen avtaler om bruk av slike verktøy i forskning og valgte dermed å skrive manuelt for å være sikker på at ingen personvernregler ble brutt.

#### 3.3.2 metodisk/analytisk tilnærming

Når transkriberingen er ferdig, blir neste steg å skape mening ut av materialet i en fortolkningsprosess. Fortolkningsprosessen handler om å tolke transkriberingsmaterialet i lys av de valgte teoriene for forskningen. I analysen av denne studien benyttet jeg meg av en analytisk tilnærming som er basert på stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) for å heve transkriberingsmaterialet opp til et fortolkende nivå (Tjora, 2018).

*Stegvis-deduktiv induktiv metode*

Den analytiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av i dette prosjektet er basert på Tjoras (2018) SDI-modell. Dette er en trinnvis modell bestående av seks trinn: generering av empiriske data, bearbeiding av data, koding, kategorisering, utvikling av konsepter, diskusjon av konsepter med bruk av teori og teori. Formålet med å benytte denne modellen er å opprettholde systematisk arbeid gjennom forskningen. En induktiv tilnærming innebærer å observere og identifisere mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet, mens en deduktiv tilnærming innebærer å anvende rammeverk og teorier som er etablert på forhånd for å analysere data. Metoden er å oppfatte som induktiv i den oppadgående prosessen hvor det arbeides fra data til teori (se figur 2), mens testene eller tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive ved at man tester fra teori til empiri (Tjora, 2018).



Figur 2 SDI-modellen (Tjora, 2018)

De to første trinnene viser til datainnsamling og transkribering, som jeg har tatt for meg i de foregående kapitlene. Når disse to stegene er gjennomført, sitter vi igjen med behandlet data som snart er klar for analysering. For å gjøre det enklere å analysere den behandlede dataen vil det være hensiktsmessig å kode den i detalj. Det leder oss til neste trinn i SDI: koding.

### *Koding*



Koding er første steg i analysedelen og er en framgangsmåte som benyttes for å forenkle datamaterialet i forskningen. Det finnes ulike strategier for koding i kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Formålet med koding er 1) å trekke ut meningen fra den innsamlede dataen, 2) å redusere datamengden og 3) å tilrettelegge for at ideer kan oppstå gjennom detaljer i empirien. Dette steget er induktivt og kan dermed redusere påvirkningen som min forforståelse kan ha for analysen (Tjora, 2018). Det er ikke fysisk mulig for meg som forsker å gå inn i analysedelen med helt tomt hode, men koder som baserer seg på empirisk detaljlesing er et godt utgangspunkt for å redusere forforståelsens påvirkning så langt det er mulig. Et kjennetegn ved SDI-modellens koding er at den skal være svært empirinær og bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet for å ivareta det helt konkrete i materialet. For eksempel kan det å benytte seg av ord eller fraser fra intervjuet som skiller seg ut, være positivt for forskerens hukommelse og på den måten ivareta en nærhet i koblingen mellom kode og datamaterialet.

SDI-modellens kodingsprosess starter med det transkriberte materialet. Kodene skal opprettes ut ifra det transkriberte materialet gjennom for eksempel ord eller fraser. Man går gjennom ett og ett transkriberingsdokument og tar med seg kodene som lages videre til neste dokument, hvor man eventuelt kan legge til nye koder der det er nødvendig. Slik jobber man seg gjennom alt materialet. Kodene skal si noe spesifikt om hva materialet forteller deg (Tjora, 2018). En gjengående feil som blir gjort av studenter og forskere er ifølge Tjora (2018) å kode med en «variabeltenking». Det vil si at den empiriske dataen betraktes som temaer som kan sorteres, hvor hvert tema hører til en tekst i empirien. En slik måte å kode på vil gå imot SDI-modellen hvor temaer skal utvikles på bakgrunn av detaljerte koder. Dersom det gjøres på omvendt måte, vil forskerens forforståelse i større grad kunne påvirke analysen. Det er derfor viktig, mener Tjora (2018), at koden kan si noe om *hva* informanten sier, og ikke bare hvilket tema som snakkes om. Det skal beskrives i detalj akkurat hva som kommer fram i det individuelle intervjuet.

Kodene skal ifølge Tjora (2018) være et svar på spørsmålet «hva sier informanten?» og ikke bare på «hva snakker informanten om?». På denne måten kan en kode isolert sett peke ut aspekter i analysen uten at forskeren trenger å gå tilbake til transkripsjonen. For å avdekke om kodene våre er frembrakt induktivt eller deduktivt er det nødvendig å teste disse. Tjora (2018) foreslår å teste kodene sine med to enkle spørsmål: 1) kunne man laget koden *før* kodingen? Og 2) Hva forteller *bare* koden? Dersom svaret på spørsmål 1 er nei, er koden potensielt empirinær og man kan gå videre til spørsmål 2. Svaret på spørsmål 2 kan være enten a) hva som ble snakket om i intervjuet, eller b) hva som ble sagt i intervjuet. Dersom svaret er b, er kodingen induktiv.

### Eksempel på koding

**I** = intervjuer

**S** = student

Koding	Intervju
Følte ikke at det var et stort problem	<p>I: Og hvordan... Hvordan ser fritiden din ut på en måte? Du har jo verv og du har....</p> <p>S: Det er et veldig overkommelig studie på en måte, så jeg følte ikke at det var et stort problem.</p> <p>S: Men jeg følte at jeg hadde mye å gjøre og det fylte opp dagene mine på en måte. Ja. Det var liksom ikke så mye fritid</p>

Man gjør noe for fellesskapet	I: Hva er din opplevelse av å være frivillig da generelt? S: det er en veldig sånn givende ting fordi man gjør noe for fellesskapet og utover seg selv
Man lærer mye om seg selv	S:.. men også fordi du på en måte du merker at du får utviklet deg selv og utviklet kunnskapen din, sånn.. Du får praksis da på en måte S: så sånn sett... man lærer mye om seg selv også da
Trenger ikke ta hver kamp	I: Tror du at.. at det har påvirket eller formet deg som leder? S: Jeg har tatt veldig med meg den her, at du trenger ikke å ta hver kamp. Du trenger ikke å ha meninger om alt. Sånn som jeg tror gjør at jeg sliter meg veldig mye mindre ut, som også gjør at enkelte møter og samarbeidsprosjekter blir.. går fortere

Tabell 1: Eksempel på koding

Ovenfor viser jeg eksempel på hvordan jeg har kodet. I kodingen har jeg benyttet meg av Tjoras (2018) kodetesting for å sikre meg at kodene er frembrakt induktivt. Dette kan bekreftes ved at hver av kodene i eksempelet kan fortelle oss noe om *hva* informanten sa i intervjuet, og ikke hva som ble snakket *om*.

### *Kategorisering*

Jeg endte opp med 324 koder. For å forme en struktur for analysen måtte jeg gruppere kodene tematisk. Dette kalles kategorisering og kan gjøres gjennom en deduktiv eller induktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming vil si at man tar utgangspunkt i begreper fra et forhåndsbestemt rammeverk og plasserer kodene under disse begrepene eller temaene (Thagaard, 2018). I en induktiv tilnærming samles koder som har en tematisk sammenheng i grupper, og koder som ansees irrelevante skilles ut og plasseres i en restgruppe (Tjora, 2018). Tjora (2018) hevder at kategoriseringsprosessen i SDI-modellen kan betegnes som en abduktiv tilnærming da den starter med det induktive og deretter trekker inn teorier og tidligere forskning. Jeg har tatt utgangspunkt i Tjoras (2018) abduktive kategoriseringsprosess, hvor jeg koblet hver kode til en gruppe eller opprettet en ny gruppe. Dette var hensiktsmessig for å skille kodene tematisk fra hverandre, og på den måten forme hovedtemaer for analysen.

For å effektivisere systematiseringen av kodingsarbeidet, foreslår Tjora (2018) å benytte seg av dataprogrammer. Dette kan støttes av Thagaard (2018) som hevder at dataprogrammenes styrke er sortering av kodet tekst. Hun omtaler HyperRESEARCH, ATLAS.ti og Nvivo som sentrale programvarer for å sortere og strukturere kvalitativ data. På bakgrunn av dette benyttet jeg meg først av Nvivo for å forenkle prosessen. Jeg brukte en del tid på å forstå programmet, og tok en vurdering på at jeg ikke kunne bruke mer tid på det, på grunn av at leveringsfristen nærmet seg. Derfor endte jeg opp med å gjøre dette arbeidet manuelt, selv om jeg oppfatter Nvivo som et nøyaktig og tidssparende verktøy dersom man kan det.

### 3.4 Etiske betraktninger

Forventingene om at forskere innen kvalitativ metode utfører etisk praksis i sine studier øker (Thagaard, 2018). Tjora (2018) beskriver etiske betraktninger som en etisk sans som bør være implisitt i all forskning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er blant de relasjonelle aspektene mellom forsker og informant som bør tas hensyn til i kvalitativ forskning (Tjora, 2018).

#### 3.4.1 Konfidensialitet og anonymisering

Studentprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger er pålagt meldeplikt til Sikt (Thagaard, 2018). I forbindelse med denne studien har jeg derfor søkt om tillatelse til prosjektet hos Sikt gjennom deres meldeskjema. Konfidensialitet er et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning, som omfatter flere deler av forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Det blir viktig både under datainnsamlingen, transkriberingen, fremstilling av resultater og etter endt forskning.

Forsvarlig oppbevaring av datamaterialet går under prinsippet om konfidensialitet. I denne studien benyttet jeg meg av lydopptak under datainnsamlingen for å kunne være fokusert på samtalen i intervjuet. Det var begrenset hvilke verktøy jeg kunne benytte meg av for å ta opp lyd basert på NTNUs retningslinjer. Jeg benyttet meg av Nettskjema-Diktafon-app for å spille inn og oppbevare lydopptak, da dette er en godkjent metode og rutine for studentprosjekter ved NTNU. Noe av datamaterialet jeg har samlet inn inneholdt personlige opplysninger og jeg har derfor anonymisert dette gjennom transkriberingsprosessen, blant annet ved å bruke kodenavn hvor personlige navn ble benyttet. På den måten har jeg ivaretatt informantenes anonymitet både i presentasjonen av resultatene, og i lagring av informasjonen.

I etterkant av forskningen blir også spørsmålet om gjenbruk og lagring av datamaterialet et relevant spørsmål. For at gjenbruk av datamaterialet skal godkjennes, må de som deltok i studien godkjenne det (Thagaard, 2018). I denne studien vil ikke gjenbruk være mulig, og alt datamateriale slettes etter at studien er avsluttet.

#### 3.4.2 Informert samtykke

Alle informantene i denne studien har signert et informasjonsskriv (vedlegg 1). Hensikten med dette er å sikre at deltakerne er informert om hva deltakelsen innebærer, hva forskningens formål er og eventuell annen informasjon som er nødvendig for å kunne ta en vurdering på om de ønsker å delta. Det er avgjørende for forskningsprosjektet at forskeren har deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2018). Jeg opplevde det som utfordrende å formulere et informasjonsskriv som gir nok informasjon om studien uten at det påvirker informantenes atferd for mye.

Informasjonsskrivet for denne studien inneholder informasjon om studiens formål, lydopptak, ansvarlige parter i prosjektet, hva det innebærer å delta, frivillig deltakelse, personvern og hva som skjer med datamaterialet etter endt studie. For å forsikre meg om at alle var innforstått med denne informasjonen, gikk jeg personlig gjennom informasjonsskrivet med alle informantene før intervjustart. Alle informantene har fått min og min veileders kontaktinfo, slik at de kan kontakte en av oss for å trekke seg når som helst før studiens slutt.

### 3.5 Studiens kvalitet

I dette kapitlet søker jeg å belyse ulike faktorer som kan påvirke studiens kvalitet. For å vurdere studiens troverdighet og kvalitet, vil reliabilitet, validitet og overførbarhet være sentrale begreper (Thagaard, 2018). Reliabilitet handler om pålitelighet, og knyttes til å

redegjøre for hvordan man har utviklet data. Validitet handler om resultatenes gyldighet og hvordan disse tolkes. En viktig faktor å belyse her vil derfor være forskerens tilknytning til miljøet som studeres. Overførbarhet handler om at det skal være mulig å generalisere tolkningene knyttet til et enkelt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Forskerens rolle er også en betydelig faktor som kan påvirke resultatene av studiene (Tjora, 2018).

### 3.5.1 Forskerens rolle

Forskeren spiller en viktig rolle for kvaliteten av studien. Det er ikke mulig å være totalt nøytral i kvalitativ forskning, men det er heller ikke så viktig å prøve å være det. Det viktigste er at forskeren viser transparens i forskningen ved å være åpen om sin forforståelse samt ved å være åpen for at den endres i løpet av forskningen (Tjora, 2018). Forskerens forforståelse vil si de erfaringer, forventninger, verdier og kunnskapen som forskeren har tilegnet seg gjennom livet.

Det er vanlig at forskeren har en eller annen form for engasjement for temaet som forskes på (Tjora, 2018). Når det gjelder denne studien, har jeg innledningsvis gjort rede for mitt engasjement for temaet. Jeg har selv vært fulltidsstudent med lederverv, og derav også jobbet sammen med andre som også er det. Gjennom studiene har jeg møtt mange som har gjort det samme, men for andre frivillige organisasjoner. Slik har jeg tilegnet meg god kjennskap til flere av de frivillige organisasjonene i Trondheim. Jeg opplevde at mine erfaringer innenfor feltet var verdifulle ved at jeg visste hvilke spørsmål som burde stilles og hvilke folk de burde stilles til. Likevel er det ikke til å legge skjul på at dette også har påvirket hvilke forventninger jeg som forsker hadde til resultatene. Spørsmålene jeg stilte gjennom studien har jeg mine personlige svar på selv, og forventet kanskje at resultatene ville ligne på mine personlige tanker og svar. Likevel har jeg forsøkt å være reflektert og selvbevisst om min egen forforståelse, for å kunne være påpasselig med å ikke lete etter data som kan bekrefte mine egne teoretiske perspektiver.

Erfaringene mine kan også ha påvirket min måte å tolke datamaterialet på, selv om jeg har forsøkt å tolke dataen så objektivt som mulig gjennom induktiv koding av den. Likevel kan min tilknytning til miljøet ha bidratt til at jeg har oversett det som er forskjellig fra mine egne erfaringer, ifølge Thagaard (2018). Slik kan min tilknytning til studentfrivilligheten ha vært en konsekvens som har gjort meg mindre åpen for nyanser.

Jeg har forsøkt å bruke mine personlige erfaringer som en ressurs i forskningsprosjektet, ved å bruke kontaktene mine fra frivilligheten i rekrutteringsprosessen, og ved å spisse spørsmålene i intervjuguiden etter mine egne erfaringer. Erfaringene mine gjorde det også lettere å finne relevant litteratur og forskning tidlig i forskningsprosessen. Likevel er jeg bevisst på at de også kan fremstå som en negativ konsekvens. Det er åpenbart at min forforståelse har påvirket både formulering av problemstilling, valg av teori, og utforming av intervjuguide. Jeg har forsøkt å være transparent gjennomgående i forskningen slik at den på best mulig måte kan vurderes og tolkes deretter.

### 3.5.2 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

#### *Validitet*

Validitet knyttes til forskningens resultater samt tolkning av data da det handler om gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2018). Det blir derfor særlig viktig å vise transparens, refleksjon og bevissthet på sin egen forforståelse som forsker. Dette innebærer at en kritisk leser skal kunne ta stilling til hvilken betydning forskerens

forforståelse har for forskningens resultat. Hvordan jeg har tilrettelagt for dette ble drøftet i det foregående under kapittel 3.5.1 *Forskerens rolle*, og vil derfor ikke drøftes her.

Thagaard (2018) trekker fram at å vise hvordan analysen er grunnlag for resultatene er viktig for å styrke eller bevare studiens validitet. Ved å presentere et teoretisk rammeverk tidlig i studien, samt å knytte datamaterialet til selvbestemmelsesteorien for å tolke det, har jeg søkt å vise at tolkningene mine grunner i teori. I denne studien finnes det data for hver tolkning, noe Thagaard (2018) anser som et argument for studiens validitet. Videre har jeg presentert relevant tidligere forskning i kapittel 2. *Teori og tidligere forskning om motivasjon for deltakelse i frivillighet*.

Transparens ansees som viktig for studiens validitet (Thagaard, 2018). Med hensikt om å møte denne forventingen har jeg lagt vekt på å opprettholde en høy grad av åpenhet, samt på å begrunne valgene mine gjennom studien. Jeg har dermed gjort rede for teori og tidligere litteratur, metodiske valg og behandling av datamateriale, og reflektert over hvordan disse faktorene kan ha påvirket resultatet.

### *Reliabilitet*

Reliabilitet handler om hvorvidt prosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Thagaard (2018) hevder at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, hvilket jeg har gjort i kapittel 3 *metodetilnærming*. Transparensen jeg har vist gjennomgående i studien kan også ansees som en faktor som har styrket studiens reliabilitet, ifølge Thagaard (2018). Transparensen kan styrkes ved å være tydelig på å skille mellom hva som er referat fra intervjuamtalene og hva som er mine tolkninger (Thagaard, 2018). Ved å ta lydopptak av intervjuene, har jeg samlet inn data som er mer uavhengig av mine oppfatninger enn de ville vært gjennom kun mine notater.

Å argumentere for studiens reliabilitet handler i hovedsak om å reflektere over konteksten som dataen er utviklet i og hvilke faktorer som påvirker dette. Ifølge Jacobsen (2015) og Thagaard (2018) er det viktig at forskeren reflekterer over hvordan relasjonen mellom informant og forsker kan påvirke utviklingen av dataene. For eksempel, kan personlige eller biologiske egenskaper som kjønn, alder eller bakgrunn ha betydning. Jeg opplevde at alle mine informanter var komfortabel, og at jeg ble snakket til som en venn selv om vi ikke hadde kjennskap til hverandre fra før. Jeg utelot informasjonen om at jeg selv har vært fulltidsstudent med lederverv for å unngå at informantene utelot informasjon på grunn av antakelser om min kunnskap på området. Dette var også utfordrende ved at det for min del følte mindre åpent ut. På grunn av dette ble svarene mine kanskje litt mer anstrengt, noe som påvirket flyten i samtalene, og da spesielt i de første intervjuene. Jeg tror dog at det kan være positivt at begge var studenter og har det til felles, da samtalene opplevdes avslappet og naturlige. Å reflektere over dette kan ifølge Jacobsen (2015) styrke studiens grad av reliabilitet.

### *Overførbarhet*

Kriteriet om studiens kvalitet refererer blant annet til hvorvidt studien kan være et bidrag til forskningsfeltet eller videre forskning. Thagaard (2018) benytter seg av begrepet overførbarhet når hun snakker om hvorvidt resultatet av studien kan være relevant i andre situasjoner. Tjora (2018) hevder dog at det i begrepet overførbarhet ligger en innsnevring av hva slags form for generalisering man kan forvente av kvalitative studier. Han har selv skissert tre former for generalisering i kvalitativ forskning: Naturalistisk

generalisering hvor leseren selv kan vurdere funnenes gyldighet for videre forskning, moderat generalisering hvor forskeren selv beskriver i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige og konseptuell generalisering hvor man kan utvikle faglige teorier og språk som vil ha relevans i annen forskning (Tjora, 2018).

Mest relevant for denne studien blir Tjoras (2018) naturalistiske generalisering grunnet studiens begrensninger i form av tid og omfang. Grunnlaget for overførbarhet kan ifølge Thagaard (2018) økes ved å nøye redegjøre for forskningsdesignet og metoden som er benyttet. Ved å beskrive utvalget for denne studien, samt operere med gjennomgående transparens, har jeg gjort det mulig for leseren å selv vurdere gyldigheten av funnene for videre forskning. I tillegg til det vil det være mulig å gjøre overføringer til lignende utvalg, samt å reprodusere studien.

Thagaard (2018) hevder at fenomener som tilsynelatende er ulike, likevel kan ha fellestrekk ved at de beskriver forskjellige nyanser av det samme grunnprinsippet. Eksempelvis har jeg benyttet meg av Wahlgren (2010) sin litteratur om voksnes motivasjon for deltakelse i utdanning til å analysere resultatene i denne studien, selv om den består av både ulike målgruppe og ulike kontekst. Wahlgrens (2010) studie har fellestrekk med denne studien ved at begge studiene tar for seg ulike nyanser av det samme grunnprinsippet: Hva motiverer for deltakelse?

## 4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra studien som ble avdekket gjennom kodings- og kategoriseringsprosessen som er beskrevet i kapittel 5. Analyse og drøfting tar utgangspunkt i studiens problemstilling «*Hva motiverer fulltidsstudenter til å ha lederverv i studentorganisasjoner?*». I lys av tidligere teori og forskning som ble presentert i kapittel 2, vil jeg i dette kapitlet reflektere over og gjøre tolkninger av informantenes opplevelser og erfaringer med lederverv i studentorganisasjon.

Gjennom arbeidet med å avdekke sammenhenger og mønstre i datamaterialet, har jeg identifisert hovedkategorier med underkategorier som gjenspeiler informantenes personlige opplevelser. Disse kategoriene benyttes som delkapitler gjennom analysedelen for å presentere analysen på en oversiktlig og empirinær måte (Tjora, 2018). SDI, som jeg i stor grad har benyttet meg av gjennom analysen, streber etter å utvikle empirisk styrte koder og kategorier. Analysen går over til å være abduktiv, da jeg i dette kapitlet benytter meg av teori og tidligere forskning. Videre er analysen tematisk organisert og deles inn i disse kategoriene:

<b>Hovedkategorier</b>	1. Å balansere hverdagslivet som fulltidsstudent med lederverv	2. Ønske om læring og mestring	3. Lederverv som inngang til sosial berikelse
<b>Underkategorier</b>	a) Arbeid og studier b) Rollekonflikter	a) Personlig utvikling og læringsutbytte b) «Fyfader, dette er jeg god nok til»	a) Å gjøre noe for fellesskapet b) «Relasjoner er veldig viktig»

Tabell 2: Hovedkategorier og underkategorier

Den første kategorien er *å balansere hverdagslivet som fulltidsstudent med lederverv*. Kategorien har to underkategorier: *arbeid og studier* og *rollekonflikter*. Den kategorien presenterer jeg først slik at leseren kan få et helhetlig bilde av hva det innebærer å ha et frivillig lederverv. Kategori 2 *ønsket om læring og kontroll* med underkategoriene *personlig utvikling og læringsutbytte* og «*fyfader, dette er jeg god nok til*», og kategori 3 *lederverv som inngang til sosial berikelse* med underkategoriene *å gjøre noe for fellesskapet* og «*relasjoner er veldig viktig*» beskriver hva som motiverer studentene til å ha et frivillig lederverv.

### 4.1 Å balansere hverdagslivet som fulltidsstudent med lederverv

Kategorien *å balansere hverdagslivet som fulltidsstudent med lederverv* beskriver fulltidsstudenters opplevelse av hverdagslivet når de har lederverv i studentorganisasjoner. Kategorien består av to underkategorier. Underkategorien *arbeid og studier* beskriver hvordan informantene opplever å balansere studier, deltidsjobb og lederverv. Den andre underkategorien *rollekonflikter*, beskriver hvordan informantene opplever å balansere sine roller som både leder og venn i et miljø hvor det faglige og det sosiale glir over i hverandre.

#### 4.1.1 Arbeid og studier

Frivillige verv er frivillige. Man skal derfor i utgangspunktet ha muligheten til å vurdere og balansere forpliktelsene i vervet til sine egne verdier, behov og ønsker. I denne kategorien har informantene imidlertid vist at det ikke nødvendigvis er en enkel oppgave å skulle ta vurderinger basert på sine egne behov, når handlingene deres også har betydning for andre mennesker. Informantene har gitt beskrivelser av hvordan dette har resultert i både fordeler og ulemper i hverdagslivene deres. Slik har denne kategorien gitt et bilde av hvordan informantene opplever å balansere studier, verv, forpliktelser og relasjoner.

I intervjuguiden har jeg lagt vekt på forholdet mellom lederverv, deltidsjobb og studier. Ved å stille spørsmål om tidsbruk på hvert av områdene, fant jeg at flere av informantene opplevde utfordringer med å fordele tiden sin i en hektisk hverdag. To av informantene sammenligner hverdagen som fulltidsstudent med deltidsjobb og lederverv som å jobbe 200%: «*det er nesten som å jobbe 200%*» (informant 3), og «*Det er jo som å ha fulltid jobb vedsiden av fulltidstudier*» (informant 1). Begge studentene jobber med verv mellom 12-15 timer i uken og har deltidsjobb på opptil 12 timer i uken.

På spørsmålet om hvordan de har gått frem for å prioritere mellom studier og lederverv, uttrykker noen at det tidvis kan være vanskelig å prioritere studiene over vervet:

*«Noen dager tenker jeg sånn 'i dag gjør jeg ikke skole' fordi jeg klarer ikke å legge fra meg alt det andre som ligger og surrer» videre sa informanten «mye av problemet er at vervet står og spinner hele tiden. Det er sånn jeg trykker inn på disk og ser alt mulig av dokument, sjekker mail og alt mulig sånt. Og etter hvert krysser jeg ut, men så tar jeg meg selv i å bare hente opp igjen de fanene. Du ser hele tiden at det er noe du kan gjøre.» (Informant 3).*

*«Det var jo en ulempe det at jeg benyttet mindre tid til skole.» (Informant 1)*

*«Jeg skulle ønske jeg visste hvor på en måte altoppslukende det er da med en sånn type lederverv. Det vervet her er med deg hele tiden, og det er på en måte aldri fri. Hvis jeg hadde visst det kunne jeg kanskje vært flinkere i starten på skillet mellom jobb og fritid.» (informant 2).*

I disse utsagnene beskriver informantene at ledervervet kan skape utfordringer ved at det alltid finnes en oppgave å gjøre i vervet dersom man tar seg tid til det. Informant 1 og 3 opplever at vervet kan være distraherende for studiene. Jeg tolker dette som at frivillige lederverv er tidkrevende og at det kan bidra til at det blir brukt mindre tid på studiene. Likevel kan det tenkes at fordelene ved vervene veier tyngre enn dette, på bakgrunn av at alle tre informantene har tatt valget om å bli frivillige ledere i utgangspunktet, men også at de har valgt å beholde vervene sine. Dette kan underbygges av Wilson (2000) som hevder at individer vurderer både fordeler og ulemper når valget om å arbeide frivillig tas. En tolkning fra en litt annen vinkel er at studentene er fleksible til å balansere arbeid mellom studier og verv slik det passer en, noe som kan relateres til og underbygges av Wilson (2000) som hevder at fleksibel arbeidstid øker sannsynligheten til å delta i frivillige verv. En slik frihet til å styre sin egen tid kan også bidra til å ivareta behovet for kontroll over egen tid, og derav autonomi (Deci & Ryan, 2000). På bakgrunn av dette kan det antas at studenter er mer tilbøyelige til å ta på seg lederverv.

En informant forteller at selv om vervet av og til hadde blitt en prokrastinering av skolearbeidet så følte hen seg produktiv likevel. Denne studenten har et studierelevant



verv og beskriver hvordan dette har bidratt positivt til skolearbeidet gjennom økt forståelse for hvordan studieemnene kan brukes i praksis:

*«Jeg syntes det var gøy å sitte å pusle med vervet og sånn, så når det ble veldig kjedelig med skole gjorde jeg det istedenfor, så følte jeg meg produktiv likevel. Også føler jeg at jeg har fått en mer sammenhengende forståelse for hvordan alt bare, henger sammen? Jeg vet ikke. Hvordan studieemnene mine brukes på ekte, det blir jo litt praksis.» (Informant 4)*

I utsagnet forteller informanten hvordan vervet har bidratt til bedre læring og forståelse i studiehverdagen. Jeg tolker dette som at studenten opplever økt mestring samt bedre læring som et resultat av ledervervet, noe som ifølge Deci og Ryans (2000) SDT, kan bidra til å ivareta behovet for kompetanse og dermed være en motiverende faktor for å beholde vervet.

Informant 5 beskriver hvordan ledervervet har hatt en negativ effekt i form av at det var tidkrevende og overbelastende, samtidig som at hen synes det er vanskelig å måle hva vervet betyr for studiene. Informanten reflekterer videre over hvordan sosiale relasjoner som hen tilegnet seg gjennom ledervervet kan ha indirekte og positiv betydning for kvaliteten av læringen som skjedde på studiet:

*«Jeg vil si at det totalt sett hadde en negativ effekt, men at det kan være vanskelig å måle. På den ene siden satt jeg igjen med mindre tid og overskudd til studiene, men faktumet at mer tid ble brukt på skolen sammen med andre i samme studieløp gjorde at utveksling av ideer, notater og sånn ga mye implisitt og verdifull læring. Jeg tror også at nettverksbyggingen gjennom tiden med verv gjorde det lettere å finne seg en god kollokviegruppe samt et godt læringsmiljø. Likevel har jeg jo måttet tatt opp enkelte fag som følge av overbelastning tilknyttet verv.» (Informant 5)*

I dette sitatet forteller studenten at engasjement i ledervervet hadde en direkte negativ effekt på studiene. Samtidig også en indirekte positiv effekt ved at det åpnet for muligheter til å lære i samspill med andre. Jeg tolker dette i lys av et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring i samspill med andre står sentralt for å øke kvaliteten av læringen (Merriam & Baumgartner, 2020). Sitatet peker på hvordan sosiale nettverk og fellesskap kan ha betydning for læring i studiene, men også støtte studentens individuelle utvikling. Dette kan knyttes til Stenøien og Laginder (2009) som fant at tilhørighet til gruppen var en sentral faktor for meningsskapende læring blant sine informanter.

På spørsmålet om hvor mye tid som ble brukt på studiene i løpet av en uke, forteller en av informantene at de i perioden med lederverv arbeidet mer og bedre med skolearbeid enn de gjør etter at vervet er ferdig:

*«Hehe. Vet du hva? Overraskende nok så brukte jeg nok mer tid da. Tiden var nok mer oppstykket sånn en time skole, en time verv, bytta litt på. Men jeg har aldri fått så gode karakterer som da jeg var leder, og det føler jeg.. det er litt rart. Jeg tror det er det at man er mer på hele tiden. På jobb hele tiden. Ja, og jeg vet at jeg fungerer ganske bra under press, så det skal jo sies da. Konstant press hehehe det er sunt.» Videre forteller informanten: «Altså det når man føler at man får til ting akkurat det motiverer meg veldig. Og det at jeg følte jeg mestret flere sider av livet mitt, det gir meg veldig mye.. Så klart at hvis jeg vet at «OK nå gjorde jeg noe kult i går i vervet mitt. Nå er jeg på en god roll så kan jeg fortsette*

*å bare være flink på skolen og kanskje? Jeg tror det smitter over. Jeg vet ikke hvorfor det er sånn.» (Informant 2)*

Denne studenten beskriver at ledervervet bidro til å skape bedre struktur i hverdagen, noe som viste seg å positivt for studiene i form av gode karakterer og produktivt arbeid. Videre forteller studenten at hen motiveres av å få til ting, og oppnå gode prestasjoner både i vervet og på studiene. Jeg tolker dette som studenten presterer bedre av å oppleve mestring, men også at å oppleve mestring styrker ønsket om å prestere bedre. Denne tolkningen kan underbygges av det Wahlgren (2010) og McGregor (1960) hevder om at voksne har et ønske om å realisere seg selv gjennom læring og utvikling, og at individet ønsker å lære og å ta ansvar for egen læring. Videre kan dette knyttes til både kompetansebehovet og til autonomibehovet i Deci og Ryans (2000) SDT.

Jeg spurte informantene om hvordan hverdagen deres har sett ut i perioden med lederverv, og da kom det fram at to av informantene har opplevd problemer knyttet til søvn i denne perioden:

*«Jeg slet en del med søvn i høst, altså første halvåret, kom aldri på skolen før til lunsj og sånt. Men det har vært bedre nå da.» (Informant 3)*

*«Hektisk, lite hjemme, ehm.. Det var også en periode, hvor jeg på en måte, jeg sov litt dårligere. Det startet litt før jeg fikk vervet, men det holdt på gjennom nesten hele første semesteret av vervet, i hvert fall at jeg drev og våknet på natten og sånn. Det er ikke noe jeg vanligvis gjør.» Informanten fortsetter: «Jeg var stressa rett og slett. Det at jeg følte en litt sånn indre uro på en måte. For det er alltid noe mer du kan gjøre da, alltid noe annet du kan fikse. For folk ser jo opp til deg, og forventer at du på en måte presterer. Og når du tar på deg et lederverv, også skal du liksom gjøre alle disse lederoppgavene eller de oppgavene som hører til denne rollen, men du skal også gjøre liksom endringer for det bedre. Og det er en stor prosess i seg selv, en stor oppgave. Så det at jeg skulle gjøre det i tillegg til alt annet. Det ble bare for mye pressure.» (Informant 1)*

Informantene beskriver at de i første halvår av vervet sov dårligere enn de vanligvis gjør. Informant 3 nevnte i sitt forrige utsagn at «vervet står og spinner hele tiden», noe som jeg relaterer til det informant 1 nevner i utsagnet ovenfor om at de opplever stress og uro på grunn av høye forventninger og stort press. Jeg tolker dette som at dårlig søvn kan være en konsekvens av et ønske om å leve opp til gruppens forventninger, derav å anskaffe deres anerkjennelse samt prestere for fellesskapet. Dette kan relateres til det Deci og Ryan (2000) hevder om at individer kan velge å gjøre oppgaver som ikke nødvendigvis er direkte fordelaktige for individet, men fordi det er betydningsfullt for og blir verdsatt av gruppen. En slik handling vil ifølge Deci og Ryan (2000) isolert sett være ytre motivert, i tillegg til at den reflekterer menneskers behov for tilhørighet. Tolkningen kan også ses i lys av Løvaas og Kaasa (2020) som hevder at dersom vervet går over til å føles som en plikt, kan det gå utover villigheten og engasjementet på en negativ måte.

#### 4.1.2 Rollekonflikter

En av informantene uttrykker at frivillige verv ofte er faglig og sosialt som blandes, i motsetning til i en vanlig jobb: *«faglig og sosialt blandes veldig i forhold til i en vanlig jobb, eller sånn man henger ikke med sjefen sin etter klokka 02.00 på natta i en vanlig jobb. Det ville vært litt upassende.»* Informanten fortsetter: *«hvordan skal man skille jobb og fritid når jobben blir fritiden din?»*. (Informant 2)

På grunn av disse forholdene kan det oppleves utfordrende å skille mellom rollen som leder og rollen som venn. Dette kommer frem i utsagnet under:

*«Jeg synes det har vært litt vanskelig når jeg har måttet ta en avgjørelse på om vil jeg håndtere dette som en venn eller som en leder når svarene er veldig ulike. I de tilfellene hvor det kanskje krever at jeg håndterer det mer som en leder med distanse til det vennskapet på en måte, så har det vært.. ikke så kult. For det er jo en litt sånn maktubalanse der når man er lederen til vennene sine, som ikke stemmer helt overens med det å være venn fordi da skal det jo være likevekt, ikke sant?» (Informant 1).*

Samme informanten beskriver i fortellingen under hvordan det å være leder for vennene sine utartet til en konflikt med en nær venn:

*«Vi hadde en fest, og det var relativt nyåpna etter korona. Så var det noen der som har hatt korona, og i hodet mitt var det sånn.. selvfølgelig er det noen som har korona. Hvis du er med på dette her, så er du innforstått med det. Den som hadde korona, sa ifra til meg fordi jeg var lederen deres og det var jo litt sånn normen da med å si ifra til de som var der. Jeg hadde taushetsplikt så jeg kunne jo ikke si hvem det var, men bare videreformidle til gruppa hva som var situasjonen og forklare at man bør ta utgangspunkt i at man er nærkontakt siden festen var i et lite 42 kvadratmeter rom, og vi var ganske mange. Og da husker jeg bestevenninnen min ringte meg og bare sånn 'ja? Hvem er det som har korona?' og det kunne jo ikke jeg svare på, men hun ville ikke gi seg. Da begynte hun å legge ut om hvordan hun også har ansvar for andre mennesker i sin kollokviegruppe og sånt. Og hun mente at jeg måtte si det fordi at herregud det var jo bare henne liksom, og hun skulle ikke spre det. Jeg ble veldig irritert og følte jo ikke at hun respekterte min rolle som leder og det at jeg faktisk har et formelt ansvar for andre. Det som skjedde var jo at hun behandlet meg som en venn og ble veldig irritert fordi jeg ikke behandlet henne som en venn tilbake, hele greia var utrolig frustrerende.» (Informant 1)*

Det var tydelig for meg under intervjuet at informanten opplevde denne situasjonen som vanskelig og krevende basert på toneleie og kroppsspråk. Jeg tolker sitatet til å beskrive en situasjon hvor en rollekonflikt førte til at informanten ikke følte seg respektert. Det kan, sett i lys av Deci og Ryan (2000), ha svekket informantens opplevelse av anerkjennelse. Samtidig tolker jeg at informanten handlet i tråd med sine egne verdier og interesser som leder, noe som kan ha bidratt til å styrke følelsen av selvbestemmelse og personlig integritet. Dette kan i sin tur bidra til autonom motivasjon (Gagné & Deci, 2005).

To informanter forteller hvordan en slik rollekonflikt også kan gå andre veien:

*«Så går det jo andre veien også. Jeg har noen nære venner i styret og plutselig begynner vi å snakke om verv når vi er på fest, da må vi sette ned foten! Men så kan det nesten bli sånn... hva skal vi prate om nå da?» (Informant 3).*

*«Når vi er på fest så kan folk komme bort til meg å begynne å stille meg faglige spørsmål eller mase litt om vervet og spørre om når den og den tingen er klar.. når jeg liksom skal kose meg på fest hehe. Å da blir jeg sånn... ikkeeee nå.» (Informant 4).*

Informant 3 forteller at vervet kan bli et samtaletema når man gjør ting sammen som ikke er vervrelatert, og at det kan være vanskelig å skulle prate om andre ting. Jeg tolker dette som at vervet blir den største tingen man har til sammen og den tingen man gjør mest sammen, så det er kanskje naturlig at den blir sentral også utenfor vervtiden. Informant 4 beskriver at andre i den frivillige gruppen stille vervrelaterte spørsmål når hen helst vil kose seg og gjøre andre ting. Jeg tolker dette som at det kan være vanskelig å ta seg helt fri. Begge utsagnene kan støtte tidligere utsagn om at vervet spinner hele tiden. Jeg vil igjen påpeke at fordelene ved vervet trolig veier opp for dette med tanke på at informantene velger å fortsette i ledervervet (Wilson, 2000).

Flere av informantene opplever at det er krevende å balansere hverdagen med lederverv og vennskap utenfor studentorganisasjonen de tilhører:

*«Mesteparten av fritiden min går til ledervervet. Men i tillegg så har jeg noen venner utenom vervet som jeg prøver å få tid til også.»* (Informant 2).

*«Kanskje det jeg følte aller mest på var jo det at venner jeg har som ikke er i tilknytning til [studentorganisasjon], de er det veldig lite tid til. Plutselig fikk jeg liksom mye mindre tid til noen av vennene mine enn det jeg egentlig ville ha da. For man blir litt sånn, ja oppslukt rett og slett.»* (Informant 1).

*«Jeg syntes at det ble en stor utfordring å kombinere vennskap og verv, mye fordi mange av mine tidligere venner ikke var involvert i samme organisasjon, og var på andre studieretninger. Det førte til at jeg noen ganger ble nødt til å velge bort den ene til fordel for den andre, både på grunn av og til tross for personlige preferanser.»* (Informant 5).

Informantene forteller at mesteparten av fritiden deres går til lederverv og at det derfor er lite tid til andre venner som de også gjerne skulle hatt tid til. Informant 3 forteller at hen noen ganger måtte velge hvem hen skulle brukt tiden sin på uavhengig av egne ønsker. Samme informant forteller i et annet utsagn at hen opplevde et stort press i forhold til å fullføre arbeidsoppgavene som fulgte med vervet, og at det opplevdes som en byrde som ikke kunne nedprioriteres. Min tolkning er at informantene opplever å ikke kunne bestemme over tiden med god samvittighet, noe som ifølge Gagné og Deci (2005) kan bidra til å svekke autonom motivasjon. Jeg oppfatter at dette er en konsekvens av informantenes opplevde forpliktelse til ledervervet, noe som kan knyttes til det Wilson (2000) hevder om at mennesker som er vant til høy grad av forpliktelse i hverdagen har høyere sannsynlighet for å engasjere seg frivillig.

En informant forteller at også romkameratene reagerer på hvor opptatt hen er: *«Jeg er vant til å være mer opptatt. Romkameratene mine er litt sure fordi jeg aldri er hjemme.»* (Informant 2). Informanten forteller også at vervet opplevdes som en ulempe for relasjonene deres:

*«Det gikk utover relasjonene mine med de i gruppen jeg leder fordi jeg må være streng og mer tilbaketrukket enn jeg var da vi først ble kjent liksom.»* (Informant 2).

I utsagnet forteller informanten at vervet gikk utover relasjonene i livet på grunn av atferden som fulgte med rollen som leder. Jeg tolker dette som at informanten har endret atferden sin som følge av ledervervet og at hen har opplevd dette som en ulempe, men som likevel ikke er stor nok opp imot vervets fordeler (Wilson, 2000).

I tillegg til å oppleve rollekonflikter med venner i og utenfor studentorganisasjonen, uttrykker informant 2 å også oppleve en rollekonflikt med seg selv:

*«Jeg skulle ønske jeg trente mer, det er klart festing og at man bruker mange sene kvelder på vervet gjør det vanskelig å være i form syns jeg. Heheh det er veldig nedprioritert, men jeg gleder meg til å få tid til det. Jeg har jo egentlig lyst, og før vervet så jogget jeg jo sånn 2 mil i uka en periode. Og etter at jeg fikk ledervervet så bare, ja, nå har jeg ikke jogga på et år tror jeg. Heheh.»*  
(Informant 2).

Her beskriver informanten at livsstilen som følger med ledervervet gjør det vanskelig å få tid til å trene, selv om hen gjerne skulle ønske at hen fikk tid til det slik som før ledervervet. Jeg tolker dette som at informanten prioriterer vervet høyt, noe som igjen kan knyttes til høy grad av forpliktelse (Wilson, 2000).

## 4.2 Ønske om læring og mestring

Den andre kategorien, *ønske om læring og mestring*, beskriver hvordan informantene opplever personlig utvikling, læring og mestring i ledervervet. Kategorien har to underkategorier: *personlig utvikling og læringsutbytte*, og *«fyfader, dette er jeg god nok til»*. Den første underkategorien beskriver hvordan informantene opplever at ledervervet bidrar til personlig utvikling og læring. Den andre underkategorien beskriver hvordan informantene opplever mestring i forbindelse med ledervervet.

### 4.2.1 Personlig utvikling og læringsutbytte

Gjennom intervjuene kom det fram at informantene har opplevd tiden med lederverv som lærerik. På spørsmålet om hvem som får mest utbytte av jobben de har gjort svarer en av informantene: *«Det er jo et godt spørsmål, fordi det er jo altså, hehe, det er nok meg selv ja. Det blir jo en form for selvutvikling.»* (Informant 2). To informanter forteller at personlig utvikling var en sentral grunn for å ta på seg ledervervet i utgangspunktet:

*«Jeg ønsket også å utfordre meg selv, og få anerkjennelse fra andre.»* (Informant 5).

*«Jeg tror nok det handler om det med å føle det at man får til noe, føle seg nyttig, og det å få mest mulig ut av tiden sin. Det handlet kanskje litt om en sånn rastløshet, og et ønske om å utvikle seg, som var min hovedgrunn.»* (Informant 2).

Informantene forteller at ønsket om å utvikle og utfordre seg selv har vært av stor betydning når de har tatt valget om å ta på seg frivillige lederverv. Jeg tolker dette som at personlig utvikling i seg selv har vært en motivasjon for å ta på seg lederverv. Dette kan knyttes til det Wahlgren (2010) hevder om at mennesker har et iboende behov for utvikling. Videre forteller informant 5 at hen hadde et ønske om anerkjennelse fra andre. Dette kan relateres til det informant 2 sier om å føle seg nyttig. Jeg tolker dette som at bekræftelse fra gruppen har en viktig betydning for informantene. Dette kan knyttes til det Wahlgren (2010) sier om at behovet for anerkjennelse har sammenheng med voksnes deltakelse. I følge Deci og Ryan (2000) omfatter menneskers iboende behov for tilhørighet også behovet for anerkjennelse.

En av informantene forteller at motivasjonen for å ta ledervervet i utgangspunktet, hovedsakelig var læringen:

*«(...) Så kunne jeg jo tenke meg å få sett litt, eller testet det ut litt, for å se hva en fremtidig jobb kan innebære. Så ja, jeg gjorde det for lærdommen mest.»*  
(Informant 4).

Informanten forteller at læringsutbyttet var en sentral grunn til å ta på seg ledervervet, samt å få et innblikk i hva en fremtidig jobb kan innebære. Jeg tolker dette som at informanten har tatt ansvar for egen læring ved å melde seg til lederverv. Ifølge McGregor (1960) er dette et grunnleggende ønske mennesker har. Videre kan det bidra til ivaretagelse av behovet for autonomi, noe som ifølge Deci og Ryan (2000) kan bidra til økt motivasjon. Dette kan også underbygges av Houles (1988) sitt begrep «læreorientert motivasjonsfaktor» som innebærer at læreprosessen og ferdighetsutviklingen i seg selv driver individets motivasjon for deltakelse.

Noen informanter opplever at vervet har bidratt til relevant faglig og mellommenneskelig kunnskap og erfaring:

*«Jeg har jo lært veldig mye, jeg studerer det samme som jeg arbeider med i vervet. Så det har vært veldig relevant for meg å lære. Samtidig har jeg lært å samarbeide med andre.»* (Informant 4).

*«Jeg har fått en type ansvar som jeg aldri har vært borti tidligere. Jeg har overholdt taushetsplikten min og opptrådd som en ansvarsperson, hatt egne medarbeidere som har sett opp til meg som en leder som skal fremdrive progresjonen i organisasjonen. Det har gitt meg en helt ny tilnærming til å angripe arbeidsoppgaver og utfordringer. Det er for eksempel ikke lengre like utfordrende å uttale hva jeg mener om ting, og jeg tar jo i mye større grad en lederrolle når en beslutning skal fattes, uavhengig av hvilken sammenheng det er snakk om.»* (Informant 5)

*«Og i tillegg så fikk vi en sånn kurs helg vært semester og vi ble sendt på hytte, og det var sånn vi hadde diskusjonsgrupper og satt og samarbeidet om temaer sammen med folk med lignende verv som oss da, og da var det sånn.. Hvordan kan man følge opp folk som har lyst til å slutte i vervet? Eller hvordan skal vi på en måte balansere det å være venn og det å være leder? Hvordan kan man ta de vanskelige samtalene? Så det var veldig kult.»* (Informant 2).

Informant 4 forteller at hen opplever å ha lært mye faglig relevant kunnskap, samtidig som at hen har lært seg å samarbeide med andre. Informant 5 beskriver hvordan ledervervet har bidratt til kunnskap om hvordan man kan være en pålitelig ansvarsperson, samt hvordan man kan møte og håndtere ulike utfordringer. Jeg tolker dette som at informantene opplever at ledervervet gir godt læringsutbytte, og at kunnskapen de har tilegnet seg gjennom hverdagen med lederverv, har en sentral sammenheng med deres personlige utvikling. Sett i lys av Deci og Ryans (2000) SDT, kan den opplevde læringen i seg selv ivareta behovet for kompetanse, og derav ha en positiv betydning for valget om både å ta og beholdet vervet. Informant 2 beskriver hvordan hen fikk muligheten til å delta på tilrettelagt læring for personer med lederverv i gjeldende studentorganisasjon, og at hen opplevde dette som kult. Jeg tolker dette som at studenten opplevde den tilrettelagte læringen med de andre frivillige som verdifull. Dette kan ansees som en form for formell læring som er tilrettelagt for å lette læringen for de frivillige lederne (Merriam & Baumgartner, 2020). Videre kan det knyttes til et sosiokulturelt læringsperspektiv som innebærer at kunnskap skapes i våre sosiale omgivelser (Merriam & Baumgartner, 2020).

To av informantene forteller at de har blitt mer selvsikker som følge av vervet:

*«Og når jeg ser tilbake så er det jo hvordan jeg har forandret meg som person. Men ja for meg er det veldig selvutviklingen da. Jeg er mye tryggere i meg selv og det jeg får til, og at ting virker mindre stressende. Det er litt skrytete å si .. heheh janteloven. Men ja, jeg lærte utrolig mye om..ja, meg selv og ja.. Jeg kan få til det jeg vil, men det krever at man gjør en innsats. Og jeg har sett at med riktig struktur, kan jeg få det til. Det har gitt meg en litt sånn trygghet og ro da at jeg kan få til mye forskjellig.» (Informant 2).*

*«Det er kanskje selvtilliten da. Både at jeg har lært meg å liksom ta egne beslutninger uten at jeg trenger å rådføre meg med alle andre. For det var ikke vits. Jeg har blitt mer selvsikker i det jeg gjør. Samtidig har jeg ikke alltid vært en samarbeidsperson, jeg har likt å jobbe alene. Mens nå har jeg blitt flinkere på det og på å kunne se sammenhenger og følge opp andre. Egentlig å passe litt mer på andre også.» (Informant 4).*

Informant 2 beskriver hvordan ledervervet bidro til at hen ble tryggere på seg selv, og lærte at med litt innsats kan hen få til det hen vil. Informanten forteller at denne tryggheten og roen reduserer stress. Informant 4 forteller at hen har fått økt selvtillit gjennom ledervervet i form av at hen har blitt mer selvsikker og uavhengig. Jeg tolker dette som at informantene opplever at de mestrer sin rolle i ledervervet og at dette har bidratt positivt til selvfølelsen deres, noe som kan styrke informantenes indre motivasjon. Dette kan underbygges av Deci og Ryan (2000) som hevder at opplevelsen av mestring er viktig for individets indre motivasjon. Informant 4 forteller også at å samarbeide med andre har bidratt til bedre kunnskap om mellommenneskelige relasjoner, som hvordan man følger opp og passer på andre. Jeg tolker dette som at informanten har tilegnet seg kunnskap om samarbeid og mellommenneskelige relasjoner gjennom samhandling og interaksjon med andre i studentorganisasjonen. Dette kan knyttes til Stenøien (2003) som fant at medlemmer av en frivillig gruppe sammen lærte mye om betydningen av samarbeid, av å støtte hverandre, samt å stå opp for seg selv. Et sosiokulturelt perspektiv kan underbygge både mitt og Stenøiens (2003) funn.

To av informantene forteller at de tror erfaringene de har tilegnet seg i ledervervet kan ha betydning for fremtidige karrieremuligheter:

*«Jeg vet hva jeg er i stand til og jeg vet at jeg kan prestere under press. Og dersom jeg har lyst på en lederjobb i fremtiden da, så kan jeg ta med meg de erfaringene jeg har fått.» (Informant 2).*

*«Karrieremessig kan jeg jo si at jeg har jobbet med mange forskjellige mennesker, og at jeg er en person som tar ansvar. Også har jeg jo lært at det går fint om det ikke alltid blir riktig. Jeg har jo alltid vært litt kontrollfreak, som vil at alt skal være perfekt. Men det har kommet seg etter hvert.» (Informant 3).*

Her forteller informantene om egenskaper og erfaringer de har tilegnet seg som kan være fordelaktig for fremtidige karrieremuligheter. Informant 2 nevner sine evne til å prestere under press, og informant 3 nevner sine erfaringer med å jobbe med mange ulike folk. Jeg tolker dette som at informantene anser sin deltakelse i frivillig verv som fordelaktig ved at de har tilegnet seg egenskaper og erfaringer som de anser som verdifulle videre i livet. Dette kan knyttes til det Wahlgren (2010) hevder om at en

person kan føle seg mer motivert til å delta dersom de ser deltakelsen som en mulighet for personlig vekst og utvikling.

#### 4.2.2 «Fyfader, dette er jeg god nok til»

I intervju- og analyseringsprosessen fant jeg at informantene legger vekt på erfaringen av-, opplevelsen av-, og ønsket om å mestre ledervervet i valget om å ta det på seg, samt fullføre vervtiden. Noen informanter forteller at de også har hatt frivillige verv tidligere:

*«Jeg har alltid vært veldig glad i frivillighet. På videregående for eksempel så ledet jeg en sånn temadag for hele skolen min. Også har jeg vært frivillig for soldater tidligere, et lederverv der også faktisk. Så det var et par år jeg ikke hadde noe verv, også søkte jeg et lederverv på en studentfestival. Så jeg var med der en stund og fikk litt sånn blod på tann. Også et år senere så søkte jeg verv hos [studentorganisasjon]. Det var ikke lederverv da, bare et vanlig verv. Etter et år til søkte jeg på det ledervervet her da.» (Informant 2).*

*«Mitt første verv i Trondheim var medarbeider i [studentorganisasjon]. Så etter et halvt år skulle det være valg av lederverv og nytt styre, og da valgte jeg å gå et hakk opp til å bli leder. Også har jeg jo tidligere ledererfaring også fra ungdomsorganisasjon.» (Informant 3).*

*«Jeg har jo vært frivillig tidligere. Jeg var jo konfirmasjonsleder. Og jeg hadde også verv på folkehøyskole, og jeg har vært elevrådsrepresentant. Jeg var med på videregående revyen og. Så var jeg med som frivillig økonomisjef og nestleder i en revy før jeg startet her, så jeg har jo tendert til å gjøre mye frivillig.. også da i gjerne i litt sånne lederstillinger.» (Informant 1).*

Informant 2 forteller at hen har hatt flere ulike verv tidligere, og at dette ga en mersmak på frivillige verv. Videre forteller hen at de første frivillige vervene hadde lavere stillinger, men at hen etter hvert stilte til en høyere stilling som leder. Informant 3 har også startet i en lavere stilling før hen stilte til ledervervet. På spørsmålet om hvorfor hen stilte som leder, svarte hen at det kom gjennom tidligere erfaringer med å være leder i et ungdomsverv. Informant 1 forteller at hen har hatt flere lederverv tidligere fra ungdomsskolen av, og at hen tenderer til å ta på seg lederstillinger i frivilligheten. Jeg tolker dette som at informantene har opplevd å mestre vervene sine tidligere, og at dette har en sammenheng med at de har tatt flere frivillige verv, samt tatt frivillige verv i høyere stillinger. Slik kan mestring ha vært en motivasjon til at studentene stilte til frivillige lederverv. Dette kan støttes av Deci og Ryan (2000). En annen tolkning er at informantenes erfaringer med frivillige verv også er en erfaring med den type forpliktelse et frivillig verv innebærer, noe som kan knyttes til det Wilson (2000) hevder om at individer som er vandt til høy grad av forpliktelse har en tendens til å forplikte seg som frivillig.

Noen informanter forteller hvordan de har opplevd mestring gjennom ledervervet:

*«Jeg opplevde en stor mengde mestring ved å introdusere nye rutiner og nye arbeidsmetoder til organisasjonen, som gjør at organisasjonen er mye bedre stilt enn den var tidligere. Jeg tok inspirasjon fra andre sammenlignbare organisasjoner, og det førte jo til stor økonomisk vekst, som igjen førte til vekst i engasjement blant de med frivillig verv og andre som får fordeler av organisasjonen.» (Informant 5).*



*«Vi gjør jo det for studentene. Når det møter opp 200-350 stykker til noe vi arrangerer så tenker vi jo at vi har gjort noe riktig som når ut til så mange folk. Man blir jo veldig stolt, og litt sånn i ekstase da.» (Informant 3).*

*«Ja jeg har jo kanskje blitt mer selvsikker på at jeg faktisk er flink i det jeg studerer. Og jeg synes det er gøy. Vi har en stor oppgave i vervet som leveres hvert semester. Der var jeg 1 av 50 som fikk godkjent uten feil på første forsøk. Det er jo veldig sånn mestringsfølelse da! Digg å kjenne på litt sånn bekreftelse, sånn bra jobba.» (Informant 4).*

Informant 5 forteller hvordan innsatsen og arbeidet hen har lagt inn i ledervervet har bidratt til økonomiske og sosiale fordeler for studentorganisasjonen og menneskene som har tilknytning til den. Dette opplever informant 3 som en stor mestring. Informant 3 forteller hen opplever at hen sammen med de andre frivillige har gjort noe riktig når mange folk møter opp på arrangementene deres, og at dette gjør hen stolt. Informant 4 forteller at hen fikk svært gode resultater på en vervrelatert oppgave, og at dette opplevdes som en form for bekreftelse som gav mestringsfølelse. Jeg tolker dette som at informantene opplever mestring og bekreftelse gjennom å se gode resultater av arbeidet de gjør i ledervervene. Dette kan bidra til å ivareta informantenes behov for kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Dette kan ifølge Løvaas og Kaasa (2020) ha en positiv sammenheng med informantenes indre motivasjon. Tolkningen kan også underbygges av Maslows behovspyramide som antar at mennesker har et iboende behov for selvrealisering (Wahlgren, 2010).

Noen opplever at mestringsfølelsen som ledervervet gir, bidrar til en mer positiv holdning til sitt eget potensiale og sin egen kompetanse:

*«Jeg tror det er det er en indre motivasjon for min del. Jeg tror, det handler om, at jeg har lyst til å gjøre det bra. Det høres jo litt pompøst ut, men jeg liker å prestere bedre enn andre. Det er jo litt digg. Ikke at man skal skryte av eller jeg har ikke noe behov for å skryte av det, men bare sånn det å vite at jo nå gjorde en god jobb. At nå presterte jeg litt above and beyond på en måte. Det bidrar til selvtilliten på et vis. På en måte at det er sånn.. Fyfader, dette er jeg god nok til liksom. Jeg leder andre på en måte. Det er jeg som står forrest. Det er jeg som vet alt sammen, ikke sant?»» (Informant 1).*

*«Jeg har jo en veldig god opplevelse av å være frivillig, og det er mange grunner til. En ting er at jeg liker å føle meg nyttig, bare at jeg får til ting. Det er en måte å prestere på, det å gjøre litt ekstra da. Det tok jeg også på meg fordi jeg har lyst å lære, og jeg synes det er kult å prøve å ha mer ansvar. Og jeg merker jo nå i etterkant, jeg har jo vært ferdig i noen måneder nå, at jeg har lært ekstremt mye og er mye mere moden.» (Informant 2).*

I det første utsagnet beskriver informant 1 hvorfor hen velger å ha lederverv. Informanten forteller at hen ønsker å prestere bra og gjerne bedre enn andre. Dette er ikke noe informant 1 har et ønske om å skryte av, men hen vil gjøre det for seg selv. Informanten opplever at å føle seg god nok til å være en leder med det ansvaret som følger, bidrar til å øke selvtilliten. Informant 2 forteller at hen har en svært god opplevelse av å arbeide som frivillig av flere grunner: hen liker å føle seg nyttig og å få til ting, hen ønsker å lære og hen synes det er kult å prøve å ha mer ansvar. Informanten forteller også at hen har lært veldig mye samt blitt mer moden. Jeg tolker dette som at informantene opplever å få mer ansvar gjennom ledervervet. I følge Deci og Ryan (2000)

kan dette bidra til å ivareta behovet for autonomi. Det informant 1 nevner om å føle seg nyttig, stemmer overens med funnene i studien til Løvaas og Kaasa (2020) om at det er viktig for frivilliges motivasjon for deltakelse at arbeidet de gjør er meningsfullt. Ut ifra det informant 2 sier om at hen ønsker å lære og at hen har blitt mer moden av ledervervet, tolker jeg at hen anser ledervervet som en mulighet for å utvikle seg. Dette kan knyttes til Wahlgren (2010) som hevder at en person kan føle seg mer motivert til å delta dersom de anser det som en mulighet for personlig vekst eller utvikling. På bakgrunn av det informant 2 sier om at hen anser det som kult å ha mer ansvar, tolker jeg at informanten har et bevisst eller ubevisst ønske om å få høyere status. Dette kan relateres til Smith (1994) som fant at frivillighet kan knyttes til statusopptøising ved at individer som gjør godt uten å få betalt for det blir betraktet som uselviske, og de blir dermed ansett som respektable.

For to av informantene har ledervervet allerede vist seg å være en fordel for karrierene deres:

*«Jeg er jo snart ferdig med studiene. Også har jeg søkt jobber som jeg egentlig ikke er kvalifisert til med tanke på utdanningen min, men jeg fikk komme inn på en samtale med en rekrutterer som sa at han ville snakke med meg selv om jeg ikke var kvalifisert fordi jeg har gjort mye kult i frivilligheten. Han sa til meg at 'det at du har hatt disse vervene kommer til å gi deg masse muligheter i fremtiden'. Og jeg fikk jo ikke den jobben, men det var gøy å høre! Også har jeg jo fått meg en annen jobb nå. Mye på grunn av vervet. Mest på grunn av meg selv kanskje. heheh. Men ja, mye på grunn av vervet også.» (Informant 2).*

*«Jeg vil spesielt anbefale vervet til andre studenter på min studie, for det er så sykt relevant. Også sånn, jeg har jo fått meg jobb nå, og det var vervet mitt i all hovedsak som ble diskutert på det siste intervjuet liksom. Så det var nok det som bikket de over på meg.» (Informant 4).*

Informant 2 forteller at hen har fått gode tilbakemeldinger på sine ververfaringer fra en rekrutterer. Informanten forteller også at hen har fått fulltidsjobb mye takket sine erfaringer fra lederverv. Det samme forteller informant 4, som også tror at ledervervet var det som bikket arbeidsgiveren over på hen i siste runde. Jeg tolker dette som at informantene har opplevd lederververfaringene som verdifulle for karrieremuligheter, og at jobbtildbudene er en anerkjennelse av lederververfaringene. Dette kan ifølge Deci og Ryan (2000) bidra til å ivareta behovet for kompetanse, samt at det går under målorientering som motivasjon ved at jobbmuligheter kan ansees som et mål utenfor aktiviteten (Houle, 1988). Dette stemmer overens med rapporten til Wollebæk et al. (2015) som viser at for yngre mennesker, handler motivasjon for frivillighet i stor grad om ønske om læring, erfaring, nettverksbygging og karrieremuligheter. Sett i lys av Deci og Ryan (2000) kan dette være en form for ytre motivasjon med en følelse av selvbestemmelse, noe som gjenspeiler kompleksiteten av motivasjon og hvordan den varierer i styrkegrad.

Det vil også en student som gjør oppgavene sine fordi de oppriktig mener det kan være verdifullt for karrieren deres en dag. Forskjellen er at i det første eksemplet føler ikke studenten at de konsekvensfritt kan velge selv om de vil gjøre det eller ikke, mens det andre eksemplet innebærer en følelse av selvbestemmelse. Dette kan knyttes til Deci og Ryans (2000) påstand om at motivasjon har varierende styrkegrader.

### 4.3 Lederverv som inngang til sosial berikelse

Den tredje og siste kategorien, *lederverv som inngang til sosial berikelse*, beskriver hvordan informantene opplever å være en del av et fellesskap, samt å knytte relasjoner gjennom ledervervet. Kategorien har to underkategorier: *å gjøre noe for fellesskapet*, og *«relasjoner er veldig viktig»*. Den første underkategorien beskriver hvordan informantene opplever å være en del av et fellesskap, og den andre underkategorien beskriver hvordan informantene opplever verdien av å knytte relasjoner i vervet.

#### 4.3.1 Å gjøre noe for fellesskapet

Fellesskapet som følger med et lederverv, ser ut til å være høyt verdsatt av informantene. Dette uttrykker en informant her:

*«Hvis man er leder, så er man en leder hele tiden. Ikke bare på en måte fra klokka 8 til klokka 16. Men det handler om.. for at jeg skal være en trygg person. For eksempel, er det noe, så må jeg også være mer forsiktig på fest, eller, passe på å ikke... Snakke stygt om noen. Å være noen de alle kan stole på. Det er kjempeviktig del av vervet»* (Informant 2).

Informanten beskriver hvordan lederrollen innebærer å være leder hele tiden, og at man som leder må bære rollen sin hele tiden for å kunne være en trygg person for gruppen man leder. Jeg tolker dette som at informanten vektlegger viktigheten av å være noen som alle i gruppen kan stole på. Ved å være en trygg karakter for gruppen, bidrar informanten til å styrke tilliten og fellesskapsfølelsen i organisasjonen. Dette reflekterer behovet for tilhørighet og mellommenneskelige forbindelser og kan dermed underbygges av Deci og Ryan (2000). I tillegg til det, tolker jeg det informanten sier om at hen anser det som en *kjempeviktig* del av vervet å være tillitsskapende, som at hen handler i takt med sine egne verdier og hvem hen ønsker å være som leder. Dette kan ifølge Gagné og Deci (2005) bidra til å styrke informantens autonome motivasjon.

På spørsmålet om hva informantene anser som de største fordelene med ledervervet, kommer det fram at oppnåelsene de har nådd for fellesskapet oppleves som betydningsfullt:

*«Jeg hadde jo et lederverv som strakk seg innover i den gruppen jeg var leder for, men også utover de andre gruppene hos (organisasjon), Og det synes jeg var veldig kult. Det var vel det som var best da. Der fikk jeg muligheten til å være med i større team. Jeg var jo først og fremst leder for mine 100, men i et større team fikk jeg også jobbe med beslutninger som påvirker over tusen frivillige. Også det å bli kjent med de utenfor min gruppe, jeg fikk meg masse venner på tvers av de frivillige gruppene.»* Informanten fortsetter: *«Jeg følte at jeg på en måte fikk til noe sammen med de andre lederne, og vi jobbet med endringer som jeg visste jeg kom til å påvirke generasjoner fram da.»* (Informant 2).

*«Det opplevdes svært godt å gjøre noe for fellesskapet, spesielt siden mange er såpass takknemlige for at diverse arrangementer og aktiviteter har blitt muliggjort av ledergjengen som satt sammen med meg. Jeg følte meg veldig stolt av det vi fikk til sammen, både på individ og gruppenivå.»* (Informant 5).

Informant 2 beskriver at det er kult å få muligheten til å være en del av et større team, og å jobbe sammen med andre ledere for å påvirke endringer som vil vare i generasjoner, samt påvirke flere tusen frivillige. Dette kan knyttes til det informant 5 uttrykker om at det føles godt å gjøre noe for fellesskapet, og at hen er stolt av det hen

oppnådde sammen med resten av styret. Jeg tolker dette som at informantene opplever det som betydningsfullt å være en del av noe større, gjøre noe for fellesskapet. Dette beskriver hvordan fellesskapet kan ivareta behovet for tilhørighet (Deci og Ryan, 2000). I tillegg til det, vektlegger informantene i verdien av være en del av et større team, og å jobbe sammen med andre ledere i utsagnene. Dette kan knyttes til informant 1 som forteller at erfaringene man får av å jobbe i team er veldig verdifulle. I min tolkning vil et styre bestå av en gruppe folk med høyt engasjement. Slik oppfatter jeg at informantene opplever det å være en del av et styre som oppmuntrende for både tilhørighet og engasjement. Dette kan knyttes til Stenøien og Laginder (2009) ved at informantene i deres forskning vektlegger tilhørighet og engasjement i gruppen som sentrale elementer for meningssskapende læring. Det kan også relateres Stenøien og Laginder (2009) ved at gruppen fungerte som en plattform for utvikling av samarbeidsferdigheter og gjensidig støtte. Opplevelsen av meningssskapende læring og utvikling vil i sin tur bidra til å ivareta informantenes iboende behov for kompetanse (Deci og Ryan, 2000).

*«Jeg har jo alltid ment at ja, det er frivillig, men når du har meldt deg så har du meldt deg. Altså hvis det er krise så kan du jo trekke deg, det er jo ikke det på en måte. Men da skal du jo ha en god grunn til å trekke deg da. Da skal det på måte være at noe som har høyere prioritet blir altfor påvirket i negativ forstand da.»*  
(Informant 1).

Informanten mener at selv om frivillige lederverv er frivillig, har man påtatt seg et ansvar når man har meldt seg og blir valgt. Jeg tolker dette som at informanten velger å beholde ledervervet selv i tider når det ikke er en direkte fordel for hen, men fordi det er til fordel for resten av gruppen. Dette kan ifølge Deci og Ryan (2000) være en form for ytre motivasjon. Informanten nevner at man bare bør trekke seg fra ledervervet dersom det er en krise eller noe av høyere prioritet blir negativt påvirket. Jeg tolker dette som at informanten anerkjenner at det er viktig å oppfylle sine forpliktelser overfor gruppen, og at informantens motivasjon derfor er knyttet til verdien og betydningen av fellesskapet og gruppen de er en del av. Dette kan støttes av Wilson (2000) som i sin forskning viser at tilhørighet og fellesskapsfølelse har betydning for motivasjon.

#### 4.3.2 «Relasjoner er veldig viktig»

Noen informanter opplever at det å ha frivillig lederverv er en måte å finne nye venner, knytte relasjoner og skape minner på. Tilknytning og trivsel har vist seg å ha en viktig betydning for valget om å ta, samt beholde ledervervene:

*«Og det skal jo være gøy. Man får jo ikke betalt, man får betalt i minner og ja. Og da skal man kunne ha det gøy sammen.»* (Informant 2).

*«Jeg hadde ikke gjort det hvis det ikke var sosialt. Jeg kan takke [studentorganisasjon] for hele min basic... grunnleggende vennegjeng.»*  
(Informant 3).

Informant 2 legger vekt på at det skal være gøy å ha et frivillig verv, og at man får betalt i form av gode minner og sosiale relasjoner. Informant 3 bekrefter dette ved å beskrive hvordan engasjementet i en studentorganisasjon har bidratt til å danne en grunnleggende vennegjeng. Jeg tolker dette som at begge informantene opplever at det sosiale elementet har en avgjørende betydning for deres deltakelse og opplevelse av glede og sosial tilknytning. Dette kan aktivitetsorientering i Houles (1988) sin modell for motiver for deltakelse. Aktivitetsorientering betyr at det er deltakelsen i seg selv og dens sosiale aspekter som er motivasjonen for å delta.

En informant forteller at møter og sosialt samvær i forbindelse med ledervervet resulterer i at hen er svært lite hjemme:

*"De fleste ukedager så var jeg nok ikke hjemme før klokka ni på kvelden. Jeg trivdes godt med det da. Ja jeg blir veldig fort rastløs. Men veldig lite hjemme, ja. Og hvis jeg hadde møter, så er det gjerne et møte klokka 16 da og et klokka 17-19. Også satt vi jo igjen på [Lokalet] og prater med folk og sånn. Og så fikk jeg jo litt sånn sosialt påfyll av det da." (Informant 2).*

Informanten forteller at på de fleste ukedagene kommer hen ikke hjem før klokka ni om kvelden, og at dette er en rutine hen trives godt med på grunn av rastløshet. Hen nevner også at hen tilbringer veldig lite tid hjemme. Det kan være flere møter på en dag som strekker seg over flere timer, og etter disse pleier hen å bli igjen på lokalet for å prate med andre frivillige. Videre forteller hen at dette gir hen sosialt påfyll. Jeg tolker dette som at informanten prioriterer å opprettholde sine sosiale relasjoner i frivilligheten, og at hen trives med å bruke tiden sin på denne måten. Slik kan sosiale relasjoner være et viktig bidrag i motivasjonen til å ha lederverv. Dette kan underbygges av Wahlgren (2010) ved at fordeler ved vervet, her sosiale relasjoner, er tilfredsstillende nok i seg selv til at studenten ønsker å beholde det. En slik hverdag ser også ut til å støtte informantens egne ønsker og interesser, noe som kan bidra til å styrke deres autonome motivasjon (Gagné & Deci, 2005).

På spørsmål om hvorfor de søkte på ledervervet i utgangspunktet, svarer to av informantene at det handlet om å ivareta og styrke sine sosiale relasjoner:

*"Jeg søkte egentlig fordi.. ja.. jeg vet ikke, jeg hadde jo faddere som anbefalte det vervet. Det var jo fremdeles korona da, jeg tror folk var litt sånn ooh, sosialt! Jeg ble jo kjent med folk i fadderuken liksom og det var hyggelig de. Men vi har ikke så mye kontakt lenger. Jeg tror også det handlet om at jeg ville prøve å finne noen jeg var skikkelig close med, og det fant jeg heldigvis når jeg fikk det vervet." Informanten fortsetter "Bare det at man føler en slags tilhørighet. Jeg var jo helt ny i byen, det var veldig viktig for meg å få nye vennskap her og det har jo gått veldig fint". (Informant 3).*

*"Først og fremst stod ønsket om å forlenge tiden med et sikret nettverk på studiet. Jeg har tidligere opplevd å ha et mindre nettverk som student og visste at dette var en god måte å få både nye og flere venner på.» (Informant 5).*

Informant 3 forteller at de søkte vervet fordi faddere anbefalte det. Under fadderuken fikk hen nye bekjentskaper, men ikke noen hen fremdeles har så mye kontakt med lenger. Videre forteller hen at hen ønsket å finne noen å bli «skikkelig close» med, og dette oppnådde hen ved å ta vervet. Informanten understreker også betydningen av å føle tilhørighet, spesielt som ny i byen. Jeg tolker at konteksten Informant 1 befant seg i som ny i byen og som en del av en faddergruppe, hadde betydning for at hen søkte vervet i utgangspunktet. Dette kan knyttes til det Wilson (2000) sier om kontekstens betydning for deltakelse i frivillighet ved at informanten er en student i Trondheim, hvor det er utberedt praksis å delta i frivillighet. Videre kan dette underbygges av Wollebæk et al. (2015) som viser at sosialt nettverk og «svake bånd» kan være svært viktig i rekrutteringen av frivillige. Det kan også relateres til SDTs tilhørighetsbehov, ved at tilhørighetsbehovet også refererer til behovet for å være en del av et fellesskap, som kan ha oppstått på grunn av normen om å være frivillig som student i Trondheim. Informant 5 beskriver sine motivasjoner for å søke på ledervervet og nevner at hen ønsket å

forlenge tiden med et sikret nettverk. Informanten forteller at hen tidligere har opplevd å ha et mindre nettverk som student, og at hen visste at å søke var en god måte å få nye og flere venner på. Jeg tolker dette som at informanten søkte muligheten til å sosiale med flere nye folk, samt forsterke og utvide det sosiale nettverket sitt, og at dette har stor betydning for hvorfor hen valgte å søke på ledervervet. Dette kan underbygges av det Wilson (2000) hevder om at frivillighet ofte gir sosiale fordeler, som mulighetene til å sosialisere med andre frivillige samt skape emosjonelle bånd.

Sosial tilhørighet er en viktig del av det som gjør ledervervet givende. Dette bekrefter to informanter ved å fortelle om sine opplevelser med mindre sosiale verv:

*"Jeg føler at jeg får igjen mye. Mye glede og latter og gode minner og gode vennskap. Det er vel... Jeg har vel hatt et verv som jeg ikke kommer til å gjøre igjen, fordi jeg synes ikke jeg fikk noe særlig ut av det. Det var å være frivillig på pstereo-festivalen, for da var det på en måte bare sånn en 11 timers arbeidsdag hvor du egentlig ikke.. Du ble ikke kjent med noen, og hadde ikke tid til å snakke sammen egentlig. Også så du dem jo aldri igjen. Den eneste jeg fikk ut av det var jo at jeg fikk en gratis festivalbillett, og det var kult det liksom, men.... Ja, jeg følte at det ikke var helt verdt det da. Det var veldig mye av det som jeg personlig synes er veldig givende og liksom sentralt, med det å være frivillig som bare ikke var på plass der da." (Informant 1).*

*"Det er jo veldig givende sosialt da, men det kommer an på hvor mye jeg legger i det. Jeg har jo vært med i relativt korte verv også, som var mye jobb og mindre sosialt. Eller de prøvde jo på litt sosialt, men det ble jo veldig sånn påtvunget liksom." (Informant 3).*

Informant 1 forteller at ledervervet har gitt hen mye glede, latter og gode minner. Videre forteller hen et eksempel på en gang hen var frivillig på en musikkfestival. Informanten beskriver at arbeidsdagen var lang og at man ikke fikk tid til å snakke eller bli kjent med de andre frivillige. Hen føler at det eneste hen fikk ut av det vervet var en gratis festivalbillett, noe hen ikke synes var verdt innsatsen. Til slutt uttrykker informanten at den sosiale delen ved å være frivillig som hen finner givende var fraværende i dette spesifikke vervet. Informant 3 forteller at det å delta i frivillig verv kan være sosialt givende, men at det avhenger av hvor mye innsats man legger i det selv også. Informanten deler erfaringen med å ha vært i relativt korte verv tidligere, som innebar mye arbeid og lite sosialt samvær. Det ble gjort forsøk på å være sosiale sammen, men det opplevdes som påtvunget. Jeg tolker dette som at informantene ikke følte at den sosiale dimensjonen var like tilfredsstillende i de kortere vervene som i ledervervet. Videre oppfatter jeg dette som at informantene føler at frivillighet ikke er like verdifullt for dem uten opplevelsen av tilhørighet, og at ulempene ikke veier opp mot fordelene uten opplevelsen av tilhørighet. Jeg anser dette som en bekreftelse på at sosial tilhørighet er avgjørende for at informantene tok på seg lederverv. Dette kan støttes av Wahlgren (2010) som hevder at de sosiale relasjonene våre og kvaliteten av dem spiller en viktig rolle i vår motivasjon til å delta. Videre kan dette relateres til Houles aktivitetsorientering som anser de sosiale aspektene ved deltakelse som betydningsfulle for motivasjon til å delta (Houle 1988).

## 5 Hovedfunn

I denne studien har jeg ønsket å belyse problemstillingen «*Hva motiverer fulltidsstudenter til å ha lederverv i frivillige studentorganisasjoner?*». Ved å se etter mønster i hvordan fulltidsstudenter beskriver opplevelsen av å ha lederverv, har jeg identifisert de tre hovedkategoriene «å balansere hverdagens om fulltidsstudent med lederverv», «ønske om læring og mestring» og «ledervervet som inngang til sosial berikelse». Disse kategoriene viser at livet som fulltidsstudent med lederverv er utfordrende, men også innebærer flere faglige og sosiale fordeler.

Den første kategorien viser hvordan fulltidsstudenter må være *balansekunstnere* for å få hverdagen med lederverv til å gå rundt. Her kommer det frem at det kan være utfordrende å prioritere mellom studier og verv. Noen informanter har opplevd overbelastning og behov for å ta opp igjen enkelte fag. Flere informanter nevner at ledervervet kan være distraherende for studiene fordi det alltid er noe å gjøre. Likevel kan ledervervet også ha en positiv betydning for studiene. Noen har opplevd bedre resultater og bedre forståelse for studiene ved at ledervervene har bidratt til mestring og struktur i hverdagene deres, noe som ifølge Deci og Ryan (2000) kan styrke indre motivasjon. En informant hevder at ledervervet har gitt hen bedre læring gjennom sosiale relasjoner fra ledervervet, selv om oppgavene i ledervervet har vært distraherende. Dette viser at ledervervet kan ha både positive og negative konsekvenser for studiene. Når informantene har opplevd utfordringer med å balansere ledervervet og studiene, men likevel valgt å beholde vervet, kan det antas at fordelene veier tyngre enn utfordringene, slik som Wilson (2000) nevner.

Flere forteller om søvnproblemer knyttet til ledervervet. Dårlig søvn kan være en konsekvens av ønsket om å leve opp til gruppens forventinger og anerkjennelse, samt prestere for fellesskapet. Dette reflekterer mennesker iboende behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Videre kan det også knyttes til ytre motivasjon, der informantene ønsker å gjøre noe til fordel for gruppen uten at det nødvendigvis er til fordel for dem selv (Deci & Ryan, 2000).

Rollekonflikter er en annen utfordring som nevnes av flere. I frivillige verv blandes ofte det faglige og det sosiale, noe som kan gjøre det utfordrende å skille på rollen som leder og rollen som venn. Rollekonflikter kan også oppstå med venner utenfor sin frivillige organisasjon, eller det kan dreie seg om rollekonflikter knyttet til egne behov og interesser.

Ledervervet har vist seg å være lærerikt og bidratt til personlig utvikling for informantene. Dette stemmer godt overens med teorier om motivasjon og læring. Slik informantene beskriver å oppleve mestring, læring, og personlig utvikling kan knyttes til Deci og Ryans (2000) SDT som hevder at opplevelsen av mestring er viktig for indre motivasjon. Informantene opplever blant annet at ledervervet har bidratt til relevant kunnskap og erfaring, både på et faglig nivå og et mellommenneskelig nivå, gjennom praksis og samarbeid med andre ledere. Dette kan knyttes til sosiokulturelle læringsteorier som hevder at kunnskap skapes gjennom samhandling og interaksjon med andre (Merriam & Baumgartner, 2020).

Informantenes ønske om å utfordre seg selv og få anerkjennelse kan knyttes til det Wahlgren (2010) hevder om at voksne har et behov for utvikling og selvrealisering, samt til tilhørighetsbehovet i SDT (Deci & Ryan, 2000). Informantene opplever at ledervervet

kan ha betydning for fremtidige karriere muligheter. Både selvrealisering, anerkjennelse og fremtidige karrieremuligheter kan derfor være motivasjon for å ta på seg lederverv, og utføre det på best mulig måte.

Informantene i studien verdsetter fellesskapet som følger med lederverv. En informant fortalte at det å være en leder innebærer å være leder hele tiden, og at man må være en trygg person for gruppen man leder. Dette bidrar til å styrke tilliten og fellesskapsfølelsen i organisasjonen. Flere opplever det som meningsfullt å være en del av noe større og å gjøre noe for fellesskapet. De liker å være i et team og jobbe sammen med andre ledere for å påvirke endringer. Dette reflekterer behovet for tilhørighet og mellommenneskelige forbindelser (Deci & Ryan, 2000). Informantene opplever at de oppnådde noe betydningsfullt for fellesskapet gjennom ledervervet, og at de er stolt av det de har oppnådd. Dette viser at fellesskapet kan ivareta behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

Ledervervet gir informantene muligheten til å danne nye vennskap og knytte relasjoner. Det sosiale elementet oppleves som viktig, og det ser ut til å ha stor betydning for informantenes motivasjon til å ha frivillige lederverv. Informantene indikerer at de tok på seg ledervervet for å ivareta og styrke sine sosiale relasjoner. Disse funnene stemmer over ens med tidligere forskning som viser at tilhørighet og sosiale relasjoner er viktige motivasjonsfaktorer for deltakelse i frivillig arbeid (Deci og Ryan, 2000; Wahlgren, 2010; Houle, 1988).

I Wollebæk et al. (2015) sin rapport oppgir yngre frivillige at motivasjon for deltakelse handler om et ønske om erfaring og nettverksbygging for karrieremuligheter. Dette samsvarer med funn fra denne studien. Wollebæk et al. (2015) viser også at eldre frivillige oppgir at motivasjon for deltakelse handler om å føle seg betydningsfull eller å gjøre godt. Disse motivasjonene samsvarer med funn fra denne studien, selv om informantene i her ikke regnes som «eldre». Dette indikerer at motivasjon for deltakelse ikke nødvendigvis varierer med alderen.

## 5.1 Oppsummering

Oppsummert viser funnene at et frivillig lederverv kan være slitsomt, tidkrevende og potensielt distraherende for studiene, men samtidig kan det bidra til økt mestring, bedre forståelse, og bedre læring i forbindelse med studiene. Lederverv kan fremme personlig utvikling og bidra til individers selvrealisering, i tillegg til at det gir muligheter for mestring. Ifølge Deci og Ryan (2000) ivaretar dette behovet for kompetanse, noe som kan bidra til å styrke indre motivasjon for å ha lederverv. I tillegg til det, har man i stor grad kontroll over sin egen tid som frivillig leder. I et lederverv er man fri til å være den lederen man selv ønsker å være og legge vekt på områder som er viktig for seg selv, og på den måten kan man handle i tråd med sine egne interesser og verdier. Dette kan bidra til å styrke autonomi, samt autonom motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Sosiale elementer som, relasjoner, fellesskap og samarbeid er høyt verdsatt blant informantene. Jeg fant at kvaliteten av de sosiale elementene er avgjørende for noen informanter i valget om å ta på seg samt beholde et frivillig lederverv. Dette stemmer overens med SDTs tilhørighets behov (Deci & Ryan, 2000).

## 5.2 Praktiske implikasjoner

Denne studien gir innsikt i motivasjonen og opplevelsen av å ha et frivillig lederverv. Funnene kan være nyttig for organisasjoner og institusjoner som arbeider med



frivillighet, ved å gi en dypere forståelse av hva som motiverer frivillige til å ta på seg lederverv. Denne kunnskapen kan frivillige organisasjoner bruke for å utvikle tiltak og strategier for å rekruttere og beholde frivillige ledere, samt å forbedre opplevelsen deres.

Videre kan denne studien også bidra til å styrke samfunnets forståelse og verdsetting av frivillig arbeid. Ved å belyse hvordan frivillige lederverv kan være meningsfullt og givende, kan studien bidra til å øke anerkjennelsen og respekten for frivillige som bruker sin tid og energi på å lede og organisere aktiviteter i samfunnet. Studien kan også ha implikasjoner for utdanningsinstitusjoner og studenter. Ved å vise hvordan deltakelse i frivillige lederverv kan bidra til å utvikle samarbeidsferdigheter, sosiale relasjoner og tilhørighetsfølelse, kan studien oppmuntre studenter til å engasjere seg i frivillige aktiviteter for å berike sin utdanning samt personlige utvikling. Studien kan også bidra til å generere mer forskning og kunnskap om frivillighet og lederverv, samt inspirere andre forskere til å utforske lignede temaer.

### 5.3 Forslag til videre forskning

Basert på funnene fra denne studien, tror jeg det kunne vært interessant å studere langsiktige konsekvenser av lederverv i frivillige studentorganisasjoner. Denne studien fokuserer hovedsakelig på deltakernes opplevelser mens de hadde ledervervet. Noen informanter hevder at de har fått fulltidsjobber, og at de tror erfaringene fra lederverv hadde stor betydning for dette. Eventuell videre forskning kan rette seg mot tidligere ledere i frivillige studentorganisasjoner for å se på hvordan lederverv i frivillige studentorganisasjoner har betydning for karriereutvikling, nettverksbygging og overførbare ferdigheter. Det kan også være interessant å undersøke forskjeller i karriereutvikling hos de som har hatt lederverv og de som ikke har hatt det. Andre aktuelle studier videre kunne også være å studere forskjeller i motivasjon for deltakelse i korte og lange frivillige verv, eller forskjeller i motivasjon for deltakelse i ulike studentorganisasjoner. På bakgrunn av funnene om at ledervervet førte til søvnproblemer og stress i hverdagen hos flere informanter, kunne det også vært interessant å se på sammenhengen mellom utbrenthet og frivillige lederverv.

## Referanser

- Brady, H., Verba, S., & Schlozman, K. L. (1995). Beyond SES: A resource model of political participation. *American Political Science Review*, 89(2), 269–95. <https://doi.org/10.2307/2082425>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Abstrakt forlag AS.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(4), 331-362.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basis Books.
- Houle, C.O. (1988). *The inquiring mind*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Cappelen damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg). Gyldendal.
- Løvaas, B. J & Kaasa, A. (2020). Hva motiverer til frivillig innsats? *Tidsskrift for Praktisk Teologi*, 32(2), 48-60. <https://doi.org/10.48626/tpt.v32i2.5180>
- Marsick, V., Watkins, K. (2001) Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4. utg.). Jossey-Bass
- Sit. (u.å). *Starte og drifte studentforening*. <https://www.sit.no/forening/starte-og-drifte-studentforening>
- Sivertsen B, Johansen MS. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. [Students' Health and Wellbeing Study 2022]. Studentsamskipnaden SiO. [https://studenthelse.no/SHoT\\_2022\\_Rapport.pdf](https://studenthelse.no/SHoT_2022_Rapport.pdf)
- Smith, D. (1994). Determinants of voluntary association participation and volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23(3), 243-255. <https://doi.org/10.1177/089976409402300305>

- Sorohan, E. G. (1993). We do; therefore, we learn. *Training and Development*, 47(10), 47–54.
- Stenøien, J. (2003). *Den aktive medborgeren: Nye sosiale bevegelser som møteplasser for kunnskap og demokrati* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stenøien, J. M. & Laginder, A. M. (2009). I spenningsfeltet mellom individ og kultur. I T. Thommessen (red.), *Liv og lære: Om læring i liv med dans, husflid og bygningsvern* (s.65-84). Tapir akademiske forlag.
- Stone, D.N., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Wilson, J., & Musick, M.A. (1999). Attachment to volunteering. *Journal of Social Issues*, 14, 243-272. <https://doi.org/10.1023/A:1021466712273>
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215–240. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>
- Wollebæk, D., Sætrang, S. & Fladmoe, A. (2015). *Betingelser for frivillig innsats: Motivasjon og kontekst* (Rapport 1/2015). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *"Motivasjon for deltakelse i studentfrivilligheten"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn (37,5 studiepoeng) hvor formålet er å få innsikt i hva som motiverer studenter til å ta lederverv i frivillige studentorganisasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som ligger til grunn for den høye deltakelsen i studentfrivilligheten i Trondheim. Prosjektet er en masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn som fokuserer primært på studenter med lederverv. Jeg vil analysere og sammenligne svar fra 5-6 respondenter fordelt på ulike frivillige studentorganisasjoner i Trondheim og se på forskjeller og likheter i svarene. Forskningsspørsmålene handler om informantens individuelle opplevelse og utbytte av vervet, både sosialt og faglig.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Sophia Nordstrand (masterstudent) og Astrid Sølvberg (professor) ved Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta på grunn av relevansen ditt verv har for prosjektets formål. Analysen i prosjektet vil basere seg på intervjuer fra 5-6 respondenter som er trukket på bakgrunn av kriteriene om at de er fulltidsstudenter med lederverv i en frivillig studentorganisasjon i Trondheim. Ved å kontakte bekjente som deltar i ulike frivillige studentorganisasjoner i Trondheim har jeg fått tips om at du fyller disse kriteriene, og har derfor kontaktet deg for muligheten til å delta. Kontaktinformasjonen din har jeg, med ditt samtykke, fått av vår felles bekjente.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg. Det vil ta ca 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplever ledervervet og hva som ligger bak din deltakelse i det. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet i etterkant.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student Sophia Nordstrand og veileder Astrid Sølvberg vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres i et sikret fillagringsområde.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.august 2023. Personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet ved Astrid Sølvberg (professor), e-post: [astrid.solvberg@ntnu.no](mailto:astrid.solvberg@ntnu.no), telefon: 73592876
- Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet ved Sophia Nordstrand (masterstudent), e-post: [sophiasn@ntnu.no](mailto:sophiasn@ntnu.no), telefon: 41304404
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: [Thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.helgesen@ntnu.no), telefon: 93079038

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

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Astrid Sølvsberg  
(Forsker/veileder)

Sophia Nordstrand

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivasjon for deltakelse i studentfrivilligheten», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2 – Sikt

24.05.2023, 14:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
998068

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
13.01.2023

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**  
Astrid Sølvberg

**Student**  
Sophia Nordstrand

**Prosjektperiode**  
20.01.2023 - 01.08.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

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

<https://meldeskjema.sikt.no/63be600-480f-41ec-8d2f-7897173b71e7/vurdering>

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

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

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



## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Informasjon før intervjuet:**

- Intervjuet varer i ca. 1 time
- Jeg er ute etter din personlige opplevelse, og du velger selv hva du vil svare og om du vil svare.
- Hvis noe er uklart, må du gjerne spørre.
- Denne undersøkelsen er helt anonym og taushetsbelagt.
- Gjerne del relevant opplevelser utover det jeg spør om underveis i intervjuet.
- Er det noe du lurer på før vi starter?

#### **Oppvarming og bakgrunnsinformasjon**

- Hvor lenge har du vært frivillig?
- Hvor lenge varer ledervervet?
- Hva er dine oppgaver i vervet?
- Har du en deltidsjobb?
- Hva driver du med på fritiden?

#### **Frivillig lederverv**

- Kan du fortelle meg om din opplevelse av å være frivillig?
- Hva får du igjen for å være frivillig?
- Er du fornøyd med vervet ditt? Faglig og sosialt?
- Hvem tror du har størst nytte av arbeidet du gjør?
- Hva vil du tipset din etterkommer i dette ledervervet om?
- Er det noen ulemper som følger med vervet?
- Hva skulle du ønske at du visste før du tok på deg dette vervet?

Nå går vi videre til å snakke litt som studiene og studentlivet

#### **Fulltidsstudent**

- Hvor mye tid bruker du på studiene i uka?
- Hvordan påvirker ledervervet studiene?

- Kan du si noe om hvordan du har gått fram for å prioritere mellom studiene og verv?
- Hvordan vil du beskrive hverdagen din som fulltidsstudent med lederverv?

### **Motivasjon**

- Kan du fortelle meg om viktigste årsakene til at du jobber som frivillig?
- Hva får deg til å beholde vervet?
- Hva er de største fordelene ved ledervervet?
- Har ledervervet bidratt til din personlige og faglige utvikling? Hvordan?
- Ville du anbefalt en slik hverdag til andre studenter? Hvorfor/ Hvorfor ikke

Vi skal nå gå over til å snakke om læringsutbytte i vervet.

### **Læringsutbytte i vervet**

- Hvordan har du samarbeidet med andre frivillige i studentorganisasjonen?
- Hva mener du er de største utfordringene ved å være leder? Hvordan har du håndtert disse utfordringene?
- Hva har du lært av å være leder i studentorganisasjonen?
- Hvilken rolle tror du ledervervet spiller for fremtidige karrieremuligheter?
- Har vervet medbragt noen utfordringer i sosiallivet?

### **Avslutning**

- Er det noe annet du vil fortelle meg om å være en fulltidsstudent med lederverv?

Takk for at du stilte til intervju!

### **Eventuelle oppfølgingsspørsmål:**

- Har du noen eksempler eller situasjoner hvor dette var tilfellet?
- Husker du en gang det skjedde?
- Hvorfor føler du / følte du det sånn?
- Hva var det egentlig som skjedde?
- Kan du fortelle meg litt om erfaringene dine med det?

