

Mestring er først og fremst en prosess

En kvalitativ undersøkelse av pedagogers forståelse av mestringsbegrepet og tilrettelegging for mestring i ulike pedagogiske kontekster.

Gry Fossan

Veileder

David Lansing Cameron

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014
Fakultet for Humaniora og pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse hvordan pedagoger konstruerer sin forståelse av mestring på tvers av ulike profesjonelle kontekster. Samtidig har det vært viktig å utforske hvordan deltakerne i undersøkelsen legger til rette for mestring, hvilken relevans dette arbeidet hadde, og eventuelle forskjeller i arbeidet med mestring blant pedagogene.

Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med seks pedagoger som arbeider med helse – og sosial tjenester, i det private næringslivet og innenfor utdanningsinstitusjoner. Intervjuene ble foretatt i to omganger. Dette for å få en oversikt over emnet tidlig, og kunne ha muligheten til å gjøre eventuelle endringer til de siste intervjuene.

Undersøkelsen har hatt en induktiv tilnærming til datainnsamlingen, med *grounded theory* som inspirasjon i forskningsforløpet. Det pedagogiske fagfeltet har ikke et mestringsperspektiv det refereres til, men mange. Å på forhånd velge teoretisk innfallsvinkel til undersøkelsen, ville gi risiko for å miste helhetsperspektivet på mestring i pedagogiske sammenhenger. På bakgrunn av at det teoretiske rammeverket ble valgt i sammenheng med analysen av dataene, vil rammeverket presenteres etter den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen. Datamaterialet ga sterke forbindelser til sosial kognitiv læringsteori, representert ved Banduras *mestringsforventninger*. Samtidig viser funnene at andre teoretiske tilnærminger kan bidra til et utvidet bilde på pedagogenes forståelse og arbeid med mestring. Her ser en mestring i lys av salutogenese, positiv psykologi og mestringslæring.

Analysen viser tendenser til at pedagogene forstår mestring som en prosess. Denne prosessen består av momenter før en mestringsutførelse skjer, selve mestringsutførelsen og konsekvensene av mestringsutførelsen. Disse momentene står i et gjensidig påvirkning og-avhengighetsforhold til hverandre. Forut for mestringsutførelsen trekker deltakerne frem viktigheten av at den lærende har a) et positivt fokus, b) starter der han er, c) våger å gjøre en innsats og d) får tilbakemeldinger fra pedagogen og omgivelsene. Utsagn tyder også på at mestringsutførelsen kan forstås som noe den lærende gjør, og som han stadig beveger seg mot forbedring av. Det ser også ut til at ettervirkninger mestringsutførelsen får for den lærende, kan være opplevelse av mestring, styrket selvtillit, stolthet og erfaringer, som en også ønsker å dele med omgivelsene. Videre ser en at kontekstuelle forskjeller kan ses i lys av at pedagogen tilpasser måten å legge til rette for mestring på, med hensyn til arbeidsoppgaver og teoretiske tradisjoner han befinner seg i. Funnene gir utgangspunkt for en drøfting knyttet til de ulike teoretiske tilnærmingene på mestring.

Forord

Fem år på universitetet i det pedagogiske landskapet er nå snart gjennomført, og jeg føler meg litt klokere – samtidig som jeg kjenner på at jeg skulle hatt kjennskap til så mye mer. Det var også dette som var kilden til frustrasjon når valget av masteroppgavens emne skulle velges. På den første siden i notatboken som er brukt i løpet av de siste månedene er disse ordene skrevet ned: *”Det perfekte emnet ligger der ute et sted, men jeg kan ikke finne det – fordi jeg kan for lite..”* Gjennom denne oppgaven har jeg fått mulighet til å gjøre et dypdykk i mestringsbegrepet. Om det er det perfekte emnet vet jeg ikke, men for meg fremstår innholdet i oppgaven som viktig lærdom å ta med seg videre i alle sammenhenger der læring og mestring skjer. At mestring er en prosess er innlysende for meg når jeg ser hvor jeg startet og hvor jeg er nå. Pedagogikken har virkelig bidratt til at jeg er som jeg er i dag, og gjort meg stolt over den jeg er og den kompetansen jeg sitter med.

Jeg har fått anledning til å møte personer i dette forskningsforløpet som har vært positive og interesserte i hva jeg har holdt på med. Aller mest er jeg takknemlig for samtalene jeg har hatt med pedagoger som arbeider i forskjellige pedagogiske sammenhenger. Det har vært utrolig lærerikt! Tusen takk til alle dere som stilte opp til intervju og gledelig delte deres erfaringer og tanker.

Takk til Lans for god veiledning. Du har stilt meg viktige og vanskelige spørsmål, som det i mange tilfeller har tatt meg tid å klare å svare på. Spørsmålene og refleksjonene dine har bidratt til å drive meg frem i prosessen.

Takk til Mari som har lest korrektur av oppgaven, selv om du har vært sliten på grunn av mine to fine tantebarn.

Takk til Sjihla – for at vi kunne dele disse årene og denne prosessen sammen.

Takk til mannen min. For at du alltid har troen på meg når den forsvinner hos meg. Og for mye mer.

Det har vært en fin reise!

Flatebygd 14.05.2014

Gry Fossan

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Mestringsbegrepets bredde og begrensninger.....	3
1.4 Kontekstuelle forskjeller på mestring.....	4
1.5 Oppgavens struktur.....	6
2.0 Begrepsavklaringer.....	7
2.1 Pedagogen.....	7
2.2 Den lærende.....	8
2.3 Pedagogen og tilrettelegging for mestring.....	9
3.0 Metodisk tilnærming.....	9
3.1 Introduksjon.....	9
3.1.1 Grounded theory.....	10
3.1.2 Metodisk tilnærming i et større perspektiv.....	11
3.2 Utvalg.....	12
3.2.1 Deltakere.....	12
3.3 Fremgangsmåte.....	13
3.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju.....	14
3.3.2 Åpen koding.....	15
3.3.3 Fra modell til teoretisk ramme.....	15
3.3.4 Selektiv koding.....	17
3.4 Forskerrollen.....	17
3.4.1 Etske overveielser.....	18
3.5 Gyldighet og troverdighet.....	19
3.5.1 Troverdighet.....	19
3.5.2 Gyldighet.....	20
3.5.3 Generaliserbarhet.....	21
4.0 Teoretisk rammeverk.....	21
4.1 Mestring i lys av sosial kognitiv læringsteori.....	22
4.1.1 Sosial kognitiv læringsteori.....	22
4.1.2 Mestringsforventninger.....	23
4.1.3 Innsats, utholdenhet og kontroll.....	25
4.1.4 Målsettinger.....	25
4.1.5 Selvtillit.....	27

4.1.6 Erfaringens betydning.....	28
4.1.7 Omgivelsenes innvirkning.....	29
4.2 Tre ytterligere perspektiver på mestring.....	30
4.2.1 Positiv psykologi.....	31
4.2.2 Mestringslæring.....	33
4.2.3 Salutogenisk perspektiv.....	35
4.3 Oppsummering: ulike fokus i mestringstilnærmingene.....	36
5.0 Funn og drøfting.....	37
5.1 Strukturering av funnene.....	37
5.2 Mestringsutførelse.....	38
5.2.1 Mestring som å lykkes eller som en bevegelse?.....	38
5.2.2 Omgivelsenes innvirkning på mestringsutførelse.....	40
5.3 Etter-mestring.....	42
5.3.1 Opplevelse av mestring.....	42
5.3.2 Selvtillit og stolthet.....	44
5.3.3 Erfaringer.....	46
5.3.4 Erfaringsdeling.....	48
5.4 For-mestring.....	50
5.4.1 Å ha et positivt fokus.....	50
5.4.2 Å starte der den lærende er.....	54
5.4.3 Å gjøre en innsats.....	58
5.4.4 Å få tilbakemeldinger.....	62
5.5 Kontekstuelle forskjeller på mestring.....	63
5.6 To pedagoger i det private næringsliv.....	65
5.6.1 Mestring til arbeidsliv.....	65
5.6.2 Mestring og troen på egen kompetanse.....	67
5.7 To pedagoger i helse –og sosiale tjenester.....	69
5.7.1 Mestring for livsstilsendring.....	69
5.7.2 Å mestre livet.....	70
5.8 To pedagoger i utdanningsinstitusjoner.....	71
5.8.1 Mestring til samhandling og selvtillit.....	71
5.8.2 Mestring til ekspertise.....	73
6.0 Avsluttende refleksjoner.....	74
6.1 Konklusjon.....	74
6.1.1 Begrensninger.....	76
6.1.2 Implikasjoner.....	77

Litteraturliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2. Intervjuguide nr. 1

Vedlegg 3. Intervjuguide nr. 2

Vedlegg 4. Grafiske fremstillinger brukt som støtte i forskningsprosessen

1.0 Innledning

1.1. Valg av tema

Denne undersøkelsen handler om hvordan pedagoger konstruerer sin forståelse av mestring på tvers av ulike profesjonelle kontekster, samt hvordan de legger til rette for mestring i sitt arbeid. I tillegg blir det viktig å utforske hvorfor arbeid med mestring fremstår som relevant i pedagogenes arbeid, og om en kan se kontekstuelle ulikheter i pedagogenes tilnærming til mestring. Mestring kan bli sett på som individets evne både til å håndtere ulike livsutfordringer, og til gjennomføre og utføre en konkret oppgave (Sommerschild, 1998). Det blir trukket fram som et sentralt moment blant annet for menneskers læring, selvtillit, tilfredshet, motivasjon og håndtering av utfordrende situasjoner (Antonovsky, 1985; Bandura, 1997; Bloom, 1968; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Å styrke menneskers mulighet til å mestre vil dermed få konsekvenser utover det spesifikke som har blitt mestret.

En kan si at en lærende¹ som får styrket sine mulighet til å mestre også er i en læringsprosess som kan forstås som en stadig bevegelse mot utvikling av ferdigheter og evner (Antonovsky, 1985). I de tradisjonelle pedagogiske kontekstene som skole og barnehage ser vi at mestring blir fremholdt som avgjørende for læring og skaping av god selvtillit (Kunnskapsdepartementet, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2014). I tillegg ser vi at mestring også blir beskrevet som sentralt i offentlige dokumenter som omhandler andre enn de typiske pedagogiske kontekstene. Eksempelvis valgte Helse- og omsorgsdepartementet å kalle stortingsmelding tjuefem om fremtidens omsorgsutfordringer; Mestring, muligheter og mening (St.meld 25. 2005-2006). Likeledes blir mestring fremholdt som en viktig faktor i forebygging av helseproblemer og bedre folkehelse blant nordmenn (St.meld 34. 2012-2013), og motivasjonsgivende i overgang fra arbeidsledig til arbeidstaker (St.meld 46. 2012-2013). Ut i fra dette kan en tenke at mestring vil være en viktig faktor i ulike faser gjennom et individs liv. Pedagoger kan møte mennesker i disse ulike fasene gjennom sitt arbeid, siden det i dag arbeider pedagoger innenfor en rekke ulike kontekster, ikke kun innenfor utdanningsinstitusjoner som skole og barnehage. Eksempelvis ser en et økt antall med pedagogisk utdanning innen næringsliv og i arbeid med mange ulike aldersgrupper i forskjellige livssituasjoner. Også her vil tilrettelegging for mestring kunne være et viktig arbeid for pedagogen.

¹ Den lærende blir videre brukt om den pedagogen står i relasjon til. Dette vil det kommes tilbake til i kapittel 2; Begrepsavklaringer.

Overvekten av teoretiske perspektiver en kan innhente kunnskap om mestring fra, finner vi i det psykologiske fagfeltet. Et sentralt bidrag til forståelsen av mestring i den psykologiske vitenskapen kan en se gjennom mestringsforventninger (*self-efficacy*) i et sosial kognitivt læringsperspektiv. Her vil forventningene og troen individet har på egne evner til å mestre stå sentralt (Bandura, 1997). Hovedvekten i det teoretiske rammeverket vil ligge på mestring i lys av Banduras mestringsforventninger. Med hensyn til funnene i undersøkelsen vil tre andre teoretiske tilnærminger til mestring bli brukt for å gi et større bilde av pedagogenes arbeid med mestring. I disse perspektivene vil en se mestring knyttet til arbeidet med å fremme optimale prosesser hos den enkelte (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), legge til rette for stadig læring og utvikling av ferdigheter (Bloom, 1968), og å fremme en sunn utvikling (Antonovsky, 1985).

Denne undersøkelsen baserer seg på kvalitative intervju gjort med seks pedagoger som arbeider i ulike pedagogiske sammenhenger. Disse sammenhengene kan ses innenfor utdanning, helse- og sosial tjenester og det private næringsliv. Utvalget baserer seg med andre ord på pedagoger som en enhetlig gruppe, og ikke en enkelt gruppe pedagoger.

1.2 Problemstilling

I arbeidet med å undersøke hvordan pedagoger forstår og arbeider med mestring i jobbsammenheng, har jeg for å belyse dette, valgt en problemstilling bestående av ulike spørsmål. Deltakerne i undersøkelsen kan sies å speile et bredt og mangfoldig pedagogisk fagfelt. På tross av dette kan en spørre seg om det finnes et felles grunnlag i deres forståelse av mestringsbegrepet, og det arbeidet de gjør knyttet til mestring. Den første problemstillingen er formulert på denne måten:

1) Hvordan konstruerer pedagoger sin forståelse av mestring på tvers av ulike profesjonelle kontekster?

For å kunne få innsikt i pedagogenes forståelse av mestring, blir det også nødvendig å se nærmere på hvordan deltakerne i undersøkelsen legger til rette for mestring, og bakgrunnen for at dette fremstår som sentralt for pedagogene. Dette bringer oss til to nye spørsmål knyttet til denne problemstillingen.

a) Hvilken betydning opplever pedagogene at mestring har for den lærende?

b) Hvordan legger pedagoger til rette for mestring i sitt arbeid?

I utgangspunktet var det intensjonen å kun fokusere på det som trådte frem som en felles forståelse av begrepet og tilrettelegging for mestring. I diskusjon med veileder, samt utforskning og analyse av datamaterialet fra intervjuene, ble det et stadig tilbakevendende tema om hvorvidt en også kunne se kontekstuelle forskjeller på mestring, i funnene. Gjennom ytterligere analyse av datamaterialet har jeg ut fra dette også valgt å innlemme spørsmålet om disse ulikhetene. Dette spørsmålet er formulert på denne måten:

2) Hvilke kontekstuelle forskjeller gjør seg gjeldende i pedagogenes arbeid med mestring?

Det pedagogiske fagfeltet innhenter ofte kunnskap fra andre vitenskapelige disipliner (Sæverot & Torgersen, 2012). Det vil derfor være naturlig å tenke at mestringsforståelse hos pedagoger og deres arbeid med mestring, vil være preget av ulike teoretiske tilnærminger til mestring. Kontekstene deltakerne er sysselsatt i er henholdsvis barnevern, videregående skole, livsstilsendring, barnehage, industribedrift og tilbakeføring til arbeid. I undersøkelsen er det ikke pedagogenes forståelse av egen mestring som er i fokus, men forståelsen de har knyttet til sitt arbeid med mestring. Spørsmålene vil bli belyst ut fra intervjuer med seks pedagoger. Dette blir utforsket med en induktiv tilnærming og sammenlignende analyse. Gjennom denne prosessen vil en forsøke å finne fellestrekk i pedagogenes forståelse og arbeid med mestring, i tillegg til noen kontekstuelle forskjeller i deltakernes syn på mestring.

1.3 Mestringsbegrepets bredde og begrensninger

Når en setter søkelys på mestring kan det i følge Sommerschild (1998) føre til en risiko for at perspektivet oppfattes som begrensende eller som et altomfattende og overskyggende fokus. Mestring som begrep kan en se har en positiv undertone, og kan fort ende opp som et honnørord som en ønsker å trekke frem i flest mulige sammenhenger. Mestring blir også ofte koblet til andre begrep (f.eks motivasjon, selvoppfatning, læring o.l). En kan i noen tilfeller oppleve at mestringsbegrepet og forståelsen av det kan forsvinne i skyggen av tilknyttede begrep.

Tendensene i litteratur som omhandler mestring er at det ofte velges fokus enten på mestring av en konkret oppgave eller mestring av livssituasjoner. Eksempler på dette kan være en studie på 570 elever og de faktorene som fremmet mestring og oppnåelse av matematikkferdigheter og lesing (Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield og Blumenfeld, 2001). Et annet eksempel kan være en studie gjort av mestringsopplevelsen hos familier med funksjonshemmede barn (Grønvold, 2007). Bakgrunnen for at forskning ofte begrenser fokuset på mestring til å gjelde konkrete oppgaver eller mestring av livssituasjoner, kan være at internasjonal forskning skiller disse to sidene av mestring med de to begrepene *coping* og *mastery*. Da denne undersøkelsen har en induktiv tilnærming, ble de ikke på forhånd definert hvorvidt mestring i denne undersøkelsen dreier seg om en av sidene mestringsbegrepet rommer. I etterkant av analysen ser en at pedagogene forstår mestringsprosessen og sitt arbeid med å tilrettelegge for mestring som dekkende både i samsvar med *coping* og *mastery*. Av den grunn vil det teoretiske rammeverket basere seg på perspektiver som kan bidra til å belyse mestringsforståelsen en finner igjen hos pedagogene i undersøkelsen. Det finnes lite enighet i litteraturen om hvordan pedagogen best mulig kan tilrettelegge for mestring både av den konkrete oppgave og av livssituasjoner. Samtidig kan dette ha en sammenheng med at pedagogisk forskning som regel tar utgangspunkt i et utvalg av en gruppe pedagoger som for eksempel lærere, spesialpedagoger, barnehagelærere, barnevernspedagoger, rådgivere og lignende, og ikke pedagoger sett som en helhetlig gruppe.

1.4 Kontekstuelle tilnærminger til mestring

Når utvalget baserer seg på pedagoger som i utgangspunktet ikke nødvendigvis identifiserer seg med hverandre, og som kan defineres i ulike yrkesgrupper, er dette gjort på bakgrunn av den felles pedagogiske plattformen de alle har. De ulike kontekstene pedagogene i undersøkelsen arbeider innenfor er også blitt forsket på med hensyn til mestring. Her vil en kunne finne flere eksempler på forskning som kan bidra til at en ser ulike tilnærminger til mestring. I tillegg kan en se at det kan arbeides med mestring på mange ulike måter og områder innenfor en sammenheng.

I barnevernet ser en ofte undersøkelser på mestring med tanke på å mestre utfordrende livssituasjoner. For eksempel utførte Broderstad (2011) en undersøkelse der det ble belyst hvilke behov barnevernsungdom har for å kunne mestre egen hverdag. I denne undersøkelsen ser en at det også blir lagt vekt på hva barnevernspedagogen kan bidra med i barnevernsungdommens vei til mestring. En ser også undersøkelser på opplevelsen og

virkingen hos barnevernsbarn gjennom konkrete tiltak for økt mestring (Dirdal, 2012). I tillegg ser en forskning på barnevernsansattes mestring av et utfordrende arbeid (Stalker, Mandell, Frensch, Harvey & Wright, 2007; Nikolaisen, 2013).

I likhet med forskning på barnevern, ser en at mestring blir undersøkt med ulikt fokus også i skolesammenheng. Et eksempel kan være en undersøkelse blant 407 studenter der Komarraju og Nadler (2013) forsket på hvorfor og hvordan mestringsforventninger har innvirkning på akademisk oppnåelse. Her ser en et fokus på hvordan de forventningene en lærende har til mestring kan påvirke resultater i positiv eller negativ retning. Videre kan en se at en del forskning på mestring i skolen fokuserer på mestring som en beskyttende, forebyggende og utviklende faktor hos eksempelvis risikoutsatte elever og elever med lærevansker (Nordahl, 2005., Sørli, 1998). I sammenheng med livsstilsendring og mestring kan en se til en undersøkelse gjort av Puhl og Brownell (2006) på 2671 sykkelig overvektige voksne i forhold til hvordan de mestret å leve med overvekt, og hvordan mat kan fungere som både en faktor til å mestre stigmaet og til å vanskeliggjøre det (Salomon, 2001). I tillegg ser en at forskning på mestring og livsstilsendring kan bli knyttet til kognitive prosesser som kroppsbilde og selvtillit (Myers & Rosen, 1999). Undersøkelser som fokuserer på mestring av konkrete oppgaver hos sykkelig overvektige, dreier seg ofte om grunnleggende fysiske ferdigheter og bevegelse (Cliff m.fl, 2012; Cliff, Okely & Magarey, 2011).

Forskning knyttet til mestring i barnehage kan dreie seg om forebygging av sosiale og emosjonelle vansker (Mæland, 2012). Mestring i barnehage kan også være knyttet til mestring som viktige steg mot utvikling av ferdigheter og evner videre i livet (Stock, Desoete & Roeyers, 2009). Undersøkelser av mestring, arbeid og arbeidsledighet omhandler blant annet mestrings betydning for psykisk helse og bli arbeidstaker (Lai & Chan, 2002). Samtidig ser en viktigheten av å være i et arbeid for å kunne erfare mestring (Julkunen, 2001). Personer som har utfordringer i livet kan stå bedre rustet til å mestre utfordringene om en samtidig står i en jobb en mestrer (Byrkjeland, 2011). Med hensyn til mestring på arbeidsplassen ser vi undersøkelser som retter seg mot de ansattes opplevelse av mestring av sine arbeidsoppgaver og troen de har til å mestre (Skaare & Mæhre, 2012). I tillegg kan en se et fokus i næringslivet mot å lykkes og stadig utvikle kompetanse og ferdigheter bedriftene kan gjøre seg bruk av (Karlsen, 2011). Her kan mestring være et viktig element for at bedriftene får til en kompetanseheving og utvikling i organisasjonen.

1.5 Oppgavens struktur

Dette innledende kapittelet har gitt en bakgrunn for valg av tema. Videre har problemstillingene blitt presentert. Det har blant annet blitt sett nærmere på ulike fokus undersøkelser har på mestring, og hvordan ulike fagfelt belyser mestringsprosesser. Oppgavens videre struktur vil bli presentert.

Kapittel to gir en kort avklaring av begreper som er gjennomgående videre i oppgaven og som ligger til grunn i for forståelsen til undersøkelsen. Begrepene som blir nærmere avklart er henholdsvis *pedagog* og *den lærende*. I tillegg blir det gått inn på hvorfor det i problemstillingen legges til grunn at pedagoger tilrettelegger for mestring i sitt arbeid.

Kapittel tre viser denne undersøkelsens metodiske tilnærming. Bakgrunnen for at den metodiske tilnærmingen blir presentert før det teoretiske rammeverket, bygger på undersøkelsens induktive fremgangsmåte. Den induktive tilnærmingen i undersøkelsen trekker på elementer inspirert av en grounded theory tilnærming til forskning. Den metodiske tilnærmingen og innhentning av data lå forut for oppbygningen av det teoretiske rammeverket. Det teoretiske rammeverket er utarbeidet som en konsekvens av undersøkelsens datamateriale. Kapittelet belyser den metodiske tilnærmingen og fremgangsmåten til forskningsprosessen. Undersøkelsens utvalg vil bli presentert, samt refleksjoner rundt forskerrollen, gyldighet og troverdighet.

Kapittel fire er oppgavens teoretiske rammeverk. Rammeverket er satt sammen av teoretiske tilnærminger til mestring, som en kan se koblinger til i deltakernes mestringsforståelse og arbeid med tilrettelegging for mestring. Den største delen av rammeverket blir sett i lys av sosial kognitiv læringsteori og mestringsforventninger. Videre vil det bli hentet inn forståelse av mestring sett ut fra salutogenisk perspektiv, positiv psykologi og mestringslæring.

I **kapittel fem** presenteres og drøftes funnene fra undersøkelsen. Her ser en hvordan pedagogene forstår mestring, hva som ligger til grunn for at mestring skal skje og hvilke følger mestring får. Ut i fra dette kan vi trekke frem hva pedagogene anser som viktige elementer for en best mulig tilrettelegging for mestring hos den lærende. Presentasjonen og drøftingen står i forbindelse til tre hovedkategorier i analysen som er strukturert i denne rekkefølgen; a) Mestringsutførelse, b) etter-mestring, c) for-mestring og deretter d) kontekstuelle forskjeller på mestring.

Kapittel seks gir kort noen avsluttende refleksjoner over undersøkelsens hensikt, begrensninger og implikasjoner.

2.0 Begrepsavklaringer

Før det går videre inn på undersøkelsens metodiske tilnærming og teoretiske rammeverk, vil det være hensiktsmessig å gå nærmere inn på to begreper som blir brukt i undersøkelsen. Disse avklaringene kan bidra til å vise hvilken forståelse og utgangspunkt som lå til grunn før datamaterialet ble innhentet, og gi en bevissthet rundt innholdet i ordvalg i undersøkelsen.

2.1 Pedagogen

Gjennomgående i denne undersøkelsen blir *pedagogen* brukt om deltakerne i undersøkelsen. Ordet pedagogikk stammer fra det greske ordet *paideia*, som ble brukt allerede 400 år f.kr i Athen omkring det å oppdra barn (Wivestad, 2013). Slavene som hadde ansvar for oppdragelse og ledelse av barna ble kalt *paidagogos*, og ordet danner grunnlaget for det vi i dag bruker om pedagog. Slaven fikk sitt navn ut i fra det arbeidet han utførte, nemlig oppdragelse av barn. I dag ser en at ordet pedagogikk blir brukt om mer enn kun oppdragelse av barn. Pedagogikk kan blant annet sies å dreie seg om tilrettelegging for læring (Biesta, 2013), og kan foregå i forskjellige situasjoner. I undersøkelsen blir ordet pedagog brukt på bakgrunn av at alle deltakerne har en pedagogisk utdanning. Likevel kan en se at det er mye som skiller de seks deltakerne fra hverandre. De har alle ulik utdanningsretning innenfor pedagogikken og har forskjellige arbeidsområder i det daglige. I senere tid ser en et ønske om tydeliggjøring i hva en pedagog er, også med tanke på å definere pedagogikk innenfor profesjoner (Sæverot & Torgersen, 2012).

Hvordan profesjoner skal forstås har det vært strid om gjennom hele profesjonsforskningens historie (Fauske 2010). Laursen mfl. (2005) skriver at en profesjon inneholder en gruppe mennesker med særlig kunnskap, basert på vitenskapelig og faglig innsikt som er allment

anerkjent. I tillegg vil ofte profesjoner også ha monopol på den tjenesten og arbeidet de utfører. De mest tydelige profesjonene er de klassiske profesjonene; leger, jurister og teologer. Disse har en selvstendig utdanning og medlemmene er organisert både faglig og etisk (Laursen, Moos, Olesen, Weber, 2005; Fauske, 2010). Pedagogikken svarer til enkelte krav til profesjoner, som å være basert på vitenskaplig og faglig innsikt. Likevel kan en se at pedagogikken mangler organiseringen som en enhetlig profesjonell gruppe. Pedagoger består av ulike typer organiseringer, med ulike utdannelser og formål med arbeidet. Eksempelvis kan lærere, barnevernspedagoger og barnehagelærere, bli sett på som semi-profesjoner (Bøje, 2012; Laursen mfl, 2005). I en semi-profesjon kan hovedoppgavene i den profesjonelles arbeid i utgangspunktet bli utført av personer uten utdanning, mens det i dag kreves det utdanning som er spesialisert og vitenskapelig forankret (Askland, 2006). Bakgrunnen for at ulike pedagogiske grupper står nært profesjoner kan forstås i lys av økende etterspørsel etter ekspertkunnskap fra profesjonelle på ulike områder (Abbott, 1988). De forskjellige pedagoggruppene representerer ulike behov i samfunnet som pedagogene kan møte. Organiseringen mot profesjonalisering har altså foregått i ulike grupper pedagoger, og ikke ut fra pedagogikken som fagfelt. Når utvalget i denne undersøkelsen er gjort av pedagoger, er dette ikke på bakgrunn av en forståelse av pedagogikk som profesjon. Dette fordi det finnes lite grunnlag for å definere pedagogikk med henhold til de kravene profesjonsbegrepet fører.

Pedagoger i denne undersøkelsen blir definert på bakgrunn av den felles teoretiske og praktiske plattformen det pedagogiske fagfeltet gir de ulike deltakerne. Deltakerne i undersøkelsen har pedagogisk utdanning. Henholdsvis gjennom barnehagelærerutdanning, pedagogikk på bachelor og masternivå, barnevernspedagogutdanning, idrettslærerutdanning og praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. Det er pedagogikken som fagfelt som samler pedagogene. Videre er det dette som gir grunnlag til utforskning av pedagogers mestringsforståelse og tilrettelegging for mestring i denne undersøkelsen.

2.2 Den lærende

Når undersøkelsen nå baserer seg på pedagoger som en gruppe, er det naturlig å stille spørsmål til hva en skal kalle individene pedagogene tilrettelegger mestring for. Tidligere har vi sett at pedagogikkens anvendelse dreier seg om mer enn bare det som foregår i skole og i barnehage. Det er ikke lenger bare elever og barn som skaper rammen for pedagogens virke. En kan se at det er ulikt begrepsbruk knyttet til den pedagogen retter seg mot. Disse kan være klienten, eleven, barnet, mottaker, bruker og lignende. I denne forbindelse finner jeg ingen av

disse begrepene særlig dekkende. Da pedagogikken i stor grad handler om læring – hvordan fremme den, hva som skal læres, begrunnelse av læringsinnhold, hvordan læringen skal evalueres og lignende, foreslår jeg at den pedagogen retter seg mot, blir betegnet som ”den lærende”.

2.3 Pedagogen og tilrettelegging for mestring

I undersøkelsens problemstilling ser en at det på mange måter går ut fra at pedagoger legger til rette for mestring i sitt arbeid. En kan spørre seg om det er rimelig å anta at alle pedagoger arbeider aktivt for at den lærende skal mestre. Bakgrunnen for at problemstillingen legger en forståelse av pedagogen som en som tilrettelegger for mestring, handler om at mestring har sterke forbindelser til læring. En pedagogs oppgave vil på ulike måter dreie seg om å fremme den lærendes læring. Dersom læring ikke blir knyttet opp mot mestring, vil ikke da læringen også falle bort? En kan si at mestring og læring er prosesser som er uløselig knyttet til hverandre. Hva pedagogen legger til rette for at skal læres og mestres kan være variert. I internasjonal forskning ser vi litteratur som handler om henholdsvis *coping* og *mastery* der en på norsk hadde brukt mestringsbegrepet til å forklare begge. På norsk snakkes det om mestring både som mestring av dagliglivet og mestring av den konkrete oppgave som ligger foran en. Dette fører nødvendigvis ikke til de store komplikasjonene, men gir forskningsfeltet om mestring en større vidde. Det vil også være slik at mestring i form av coping i stor grad vil være uløselig knyttet til mestring i form av mastery, og omvendt. Gjennom intervju med respondentene legger denne undersøkelsen til grunn at pedagoger arbeider med tilrettelegging for mestring både når det gjelder utførelse av en oppgave og det å håndtere utfordrende situasjoner.

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Introduksjon

I denne undersøkelsen er utgangspunktet for datainnsamlingen kvalitativ metode med en induktiv tilnærming, inspirert av grounded theory. Metodiske overveielser og refleksjoner var spesielt viktige i den induktive tilnærmingen til datainnsamlingen. I tillegg var det ikke tatt en

avgjørelse på hvilket teoretisk perspektiv som kunne bidra til å belyse deltakernes mestringsforståelse og arbeid med mestring. Dette ble gjort for å ikke la tidligere tolkninger av mestringsprosessen i teoretiske perspektiver styre hva som skulle letes etter i datamaterialet. Av den grunn blir den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen presentert forut for det teoretiske rammeverket. For å kunne oppnå forståelse omkring forholdet pedagoger har til mestring, vil det være mest meningsfullt å sette fokus på den meningen en kan hente ut i fra pedagogers egne erfaringer, kledd i deres egne ord. Kvalitativ forskning legger i hovedsak mer vekt på betydningen av ordene i dataene, enn i kvantitativ forskning (Bryman, 2012). Meningen i disse ordene skal hjelpe forskeren å belyse et spesifikt fenomen (Gall, Gall & Borg, 2007). Kvalitative metoder tar utgangspunkt i perspektivene og handlingene til de som blir forsket på, i motsetning til kvantitative metoder som ofte danner sitt fokus for forskningen gjennom forskerens ideer om fenomenets dimensjon og kategorier (Alvesson & Sköldberg, 2009). Den kvalitative forskeren ønsker å undersøke fenomener i deres naturlige kontekst for å best mulig kunne tolke og forstå fenomener ut i fra mening enkeltpersoner ilegger fenomenene og opplever dem (Alvesson & Sköldberg, 2009). For denne undersøkelsen har dette bidratt til en bevissthet om at det er intervjuobjektene som skal legge grunnlaget for beskrivelsen og forklaringen av hvordan pedagoger oppfatter og arbeider med mestring, ikke at jeg som forsker skal lete etter min forståelse i deres.

3.1.1 Grounded theory

Som tidligere nevnt er mestring et stort felt å undersøke, i likhet med det komplekse pedagogiske fagfeltet. Det finnes ikke et teoretisk perspektiv som gir et fullstendig bilde av hva mestring er, hvordan prosessen fungerer og hvordan en best mulig fremmer denne prosessen. Teoriene kan sies å overlape hverandre, samtidig som de på flere felt kan skille seg fra hverandre. Det var derfor ønskelig i denne undersøkelsen å gå mest mulig åpent ut i intervjuene, slik at bredden i mestringsfeltet skal kunne ivaretas. Grounded theory er en tilnærming til kvalitativ forskning som har til hensikt å sikre at det forskningen bunner ut i, er grunnfesta (grounded) i det feltet fenomenet har blitt undersøkt i (Glaser & Strauss 1967; Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin 1998). I denne undersøkelsen ble grounded theory vurdert som hensiktsmessig på bakgrunn av de brede og komplekse perspektivene på mestring en finner i litteraturen. Ved bruk av grounded theory ville en hindre at et av perspektivene på forhånd ble sett på som overordnet og styrende i datainnsamlingen, når det ikke fantes grunnlag for å si hvilket perspektiv pedagoger forstår og tilrettelegger mestring ut fra. Gjennom en induktiv tilnærming i datainnsamlingen vil en lettere kunne være åpen for ulike

teoretiske perspektiver i analysen av datamaterialet. Grounded theory blir omtalt som en av de mest brukte rammeverkene for å analysere kvalitative data (Bryman, 2012; Bryant & Charmaz 2007; Midrè, 2009). Tilnærmingen bidrar med et sett retningslinjer og prosedyrer som en forsker kan støtte seg på i prosessen med å utvikle en grounded theory. Grounded theory kan sies å være spesielt egnet til å undersøke sosiale fenomener og sosial samhandling (Corbin & Strauss, 1990). Prosessen med datainnsamling og konstant sammenligning av dataene vil føre til at en fremvoksende teori gjør seg gjeldene om det spesifikke fenomenet (Corbin & Strauss, 1990). Hovedmålet er å gjøre innholdet i de sosiale fenomener klarere for menneskene i feltet, som kan anvende teorien for en bredere forståelse (Gibson & Hartman, 2013). Det vil dermed være et krav om at en grounded theory ikke bare skal være et godt arbeid, men at den skal være meningsfull for de som skal ta den i bruk (Glaser & Strauss, 1967). Med andre ord kan vi si at en grounded theory må være både tilpassa det feltet der det er gjort forskning og brukerne av den.

3.1.2 Metodisk tilnærming i et større perspektiv

Grounded theory står ikke isolert og upåvirket av andre forskningsmetoder. Å være bevisst koblingene grounded theory har til forskningsmetoder som eksempelvis fenomenologi og hermeneutikk bidrar til å gi det metodologiske utgangspunktet for denne undersøkelsen en bredere synsvinkel. Den detaljerte lesingen av dataene som fullverdig tekst i en grounded theory tilnærming bringer inn hermeneutiske perspektiver (Alvesson & Sköldberg, 2009). I analysen av datamaterialet bidro en detaljert lesing av setninger, ord og begreper blant annet til bedre utforskning av deltakernes forståelse av mestringsbegrepet. På denne måten var det også mulig å avdekke motsigelser i uttalelsene til deltakerne, og forsøke å få en dypere forståelse av meningsinnholdet i det som ble uttrykt. Grounded theory som metodisk tilnærming kan dermed også forstås som en fortolkende metodologi (Gibson & Hartman, 2013). Samtidig kan vi se at grounded theory har mye til felles med fenomenologien, som Glaser og Strauss (1967) selv påpeker. De har et felles fokus på fenomenene og viktigheten av at det som deltakerne presenterer i undersøkelsen skal forstås ut i fra deltakerne selv og det fenomenet de beskriver. Den viktige målsettingen i fenomenologien blir altså å få frem selve saken (Eide, 2011). Dette kan sammenlignes med det sentrale spørsmålet en bør stille seg i den åpne kodingen; hva er det dette handler om? (Strauss & Corbin, 1998). I fenomenologien er det verden slik den oppfattes av individet som skal få fokus (Gall, Gall & Borg, 2007). I analysen ble det derfor viktig å avdekke deltakernes opplevelse av eksempelvis tilrettelegging for mestring, og ikke å avgjøre om tilretteleggingen faktisk skjedde. Dette fordrer en

forståelse av at virkeligheten blir skapt av den enkelte, og at den kan oppfattes ulikt fra individ til individ. Denne forståelsen gir grobunn til viktigheten av det kvalitative intervju, der de ulike deltakernes perspektiv rundt et emne anses som et så sentralt datamateriale at det kan bygges en forskning på bakgrunn av det.

3.2 Utvalg

3.2.1 Deltakere

Undersøkelsen baserer seg på et datamaterial innhentet gjennom kvalitative intervjuer med seks pedagoger. Kriteriene som stiltes når utvalget ble gjort, var at deltakerne hadde pedagogisk utdanning (dvs. at pedagogikk var en sentral del av deres utdanning) og at de arbeidet innenfor ulike pedagogiske kontekster. Pedagoger arbeider i en mengde ulike situasjoner, og kravene ble dermed satt med hensyn til å få varierte data og gjenspeile det store pedagogiske feltet. Utgangspunktet mitt var derfor at en kunne få en større bredde i informasjonen dersom deltakerne ikke arbeidet innenfor samme kontekst.

For å sikre at utvalget ikke ble gjort innenfor kun en pedagogisk kontekst, ble pedagogiske sammenhenger delt i tre: Arbeid i det private næringsliv, innenfor helse og- sosiale tjenester og i utdanningsinstitusjoner. Undersøkelsen skulle ha deltakere representert fra alle tre sammenhengene. Deltakerne i undersøkelsen arbeidet henholdsvis innenfor barnevern, yrkeslinje ved videregående skole, rådgivning og kursing av arbeidssøkere, barnehage, livsstilsendring hos overvektige og i arbeid i en industribedrift. Utdanningsbakgrunnen til deltakerne i undersøkelsen er knyttet til pedagogikk. I tillegg har enkelte av deltakerne annen utdanning kombinert med pedagogikken. Pedagogene er barnevernspedagog, barnehagelærer, yrkesfaglærer med fagbrev som mekaniker og praktisk pedagogisk utdanning, idrettslærer i kombinasjon med fysioterapi, og noen av pedagogene har pedagogikk på bachelor eller masternivå kombinert med andre fag. Med hensyn til anonymitet er det valgt å ikke detaljert beskrive konteksten pedagogen arbeider i og hvordan det daglige arbeid blir utført. Utvalget består av henholdsvis fire kvinner og to menn.

Når det gjelder utvalget i en grounded theory tilnærming, vil det være et krav at deltakerne har vært igjennom, observert eller har erfaring med det som undersøkes (Morse, 2007). Det er deltakernes erfaring og det meningsfulle de kan uttrykke rundt det, som er i fokus. For å få frem det meningsfulle deltakerne kan bidra med, vil en med kvalitativ forskning være nødt til å gå i dybden på et relativt lite utvalg som samtidig er et informasjonsrikt utvalg (Patton, 2002). Med andre ord kan en si at utvalget gjort i kvalitativ forskning og i grounded theory,

blir gjort på bakgrunn av hvilke tilfeller en kan lære mest av. Deltakerne må være villige til å ta seg tid til å delta, være reflekterte og være i stand til å artikulere sine erfaringer og tanker (Morse, 2007).

3.3 Fremgangsmåte

Da datainnsamlingen startet kort tid etter forskningsprosessen var påbegynt måtte det etter kort tid avgjøres hvor mange deltakere som skulle intervjues. Seks intervjuer ble foretatt til denne undersøkelsen. Antall deltakere i en undersøkelse skal avgjøres etter når en når et metningspunkt for ny informasjon og innsikt i det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne undersøkelsen ble antall deltakere satt til seks før intervjuprosessen hadde startet. Dette ble gjort på bakgrunn av masteroppgavens tidsbegrensning og at det av den grunn ble sett på som urealistisk å nå et metningspunkt. Hvorvidt dette antallet deltakere ville gi tilstrekkelig omfattende informasjon og forståelse rundt fenomenet, kan det stilles spørsmål til. Om en hadde utvidet antallet i utvalget ville en uten tvil få en unik beretning for hver nye deltaker. Likevel vil en kunne finne kjennetegn og informasjon som kan sammenlignes og kodes i kategorier på tvers av de seks ulike intervjuene (Patton, 2002).

Intervjuene ble foretatt i to omganger. Det vil si at det først ble gjennomført tre intervjuer med påfølgende begynnende analysering av materialet. Deretter ble det gjennomført tre nye intervjuer. Tanken bak denne inndelingen var hovedsakelig for å gå åpent inn i feltet, og la deltakerne og informasjon fra deres erfaringer vise vei til videre utforskninger. Dersom det kom informasjon fra intervjuene som ble gjort i første omgang, som fordret nye spørsmål til pedagogene, kunne dette endres til intervjuene i neste omgang. I første fase av datainnsamlingen ønsket jeg å få et overblikk over forståelsen av mestringsprosessen og pedagogers arbeid med mestring. Hensikten her var å opparbeide meg nok informasjon til å forstå fenomenets dimensjon så vel som å avgrense det og finne veien videre i datainnsamlingsprosessen. I andre fase ønsket jeg å sammenligne den foreløpige analysen av de tre første intervjuene med de tre siste, og videre se på samspill med teoretiske perspektiver. Her ble det viktig for meg å se om den avgrensningen jeg tidligere hadde gjort av emnet fortsatt gjorde seg gjeldene, og hvilke endringer som måtte gjøres for å belyse datamaterialet ytterligere.

I utvalget ble det valgt ut seks deltakere fra tre pedagogiske områder. Utvalget ble dermed gjort med tanke på å finne ulike pedagoger i ulikt arbeid som hadde erfaringer rundt mestring, og som samtidig ønsket å bidra med sine opplevelser og meninger om emnet. Da mestring er et relevant emne i pedagogikken, erfarte jeg det ikke som vanskelig å få kontakt med deltakere som opplevde at de hadde erfaringer og kjennskap til emnet. Etter hvert intervju ble det foretatt koding og analysering av dataene. De tre intervjuene, kodene og kategoriene i dem ble videre sammenlignet med hverandre.

3.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju

I planleggingen av intervjuene var det viktig å ha forskningsspørsmålene i bakhodet, for å finne gode spørsmål som kunne hjelpe meg å svare på nettopp forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene som ble tatt utgangspunkt i var: *Hvordan forstår pedagoger mestring? Hvordan arbeider pedagoger med mestring?* Forskning som bruker grounded theory som tilnærming til feltet anvender ofte ustrukturerte intervju (Morse, 2007). Dette for å i mest mulig grad la feltet styre forståelsen om fenomenet. Som støtte under intervjuene ble det likevel valgt å planlegge et semistrukturert intervju. Dette valget ble blant annet gjort med hensyn til de mange perspektivene på mestring. Uten en intervjuguide å styre samtalen etter ville det være en mulighet for at intervjuene ble så forskjellige at det kunne bli vanskelig å finne fellestrekk mellom dem. Gjennom å planlegge et semistrukturert intervju ville en i større grad kunne sikre et tilstrekkelig omfang for undersøkelsen. I tillegg ville et ustrukturert intervju krevd mer forberedelser med henhold til innsikt i hva mestring kunne handle om i ulike situasjoner. Tidsbegrensninger fungerte dermed som en viktig faktor for å utarbeide et semistrukturert intervju. I flere av intervjuene ble likevel intervjuguiden i stor grad lagt til side, og deltakerens utsagn styrte samtalen videre. Intervjuguiden ble utarbeidet med tanke på de to forskningsspørsmålene. Ut i fra disse ble det forsøkt å lage spørsmål som kunne gi utdypende svar rundt emnet (Intervjuguidene kan finnes i vedlegg 2 og 3). Av den grunn ble det lagt vekt på så konkrete spørsmål som mulig og som kunne relateres til konkrete hendelser og opplevelser den enkelte hadde erfaring med. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med tanke på at de i stor grad skulle være åpne og gi deltakerne mulighet til å dele egne erfaringer uten at svaret lå gitt i spørsmålet. Målet jeg satte meg før intervjuene ble gjennomført var å klare å skape en god samtale omkring mestring og arbeid knyttet til dette. For å oppnå dette ønsket jeg å være en god lytter til det deltakerne hadde å si og være fleksibel med hensyn til planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Deltakerne i undersøkelsen fikk forespørsel om intervjudeltakelse gjennom e-post og telefon. Det ble gitt skriftlig informasjon om undersøkelsen og praktiske opplysninger om anonymitet og lignende (se vedlegg nr. 1). Den enkelte pedagog valgte selv hvor intervjuet skulle gjennomføres. Fire intervjuer foregikk på deltakernes arbeidsplass, og to intervjuer hjemme hos deltakeren. Etter hvert intervju skrev jeg notater eller gjorde refleksjoner på båndopptaker. Dette ble gjort for å organisere tanker og for å gi retning til andre intervju og videre analyse.

3.3.2 Åpen koding

Datamaterialet inneholder en mengde informasjon, og store deler av det blir det ikke fokusert på her. Det er viktig at dataene som får fokus i undersøkelsen er sentrale, relevante, informative og interessante med hensyn til forskningen (Morse, 2007). Koding begynner umiddelbart etter første datainnsamling (Morse, 2007). Når en er i gang med intervjuprosessen er det enkelt å la seg rive med å ikke ta seg tid til å starte bearbeidingen av de intervjuene som er gjort allerede. Å foreta intervjuene i to omganger hjalp i denne sammenheng til å starte den åpne kodingen og stille seg spørsmålet; hva handler dette om? I den åpne kodingen er målet å få ny innsikt og bryte av den innarbeidede måten å tenke om fenomenet på, i denne forbindelse mestring (Corbin & Strauss, 1990). Hensikten her var ikke å ”finne opp kruttet”, men å ikke la tidligere tolkninger av mestringsprosessen styre hva jeg skulle lete etter i datamaterialet. Det er datamaterialet som skal skape grunnlaget for forståelsen av mestringsprosessen. Den åpne kodingen hjalp meg også til å sammenligne hva de ulike deltakerne uttalte i forbindelse til mestringsprosessen og arbeidet deres med å fremme den. I det første steget av den åpne kodingen hadde jeg kun fokus på de tre første intervjuene. Dette var før de resterende tre intervjuene var gjennomført. I det andre steget av den åpne kodingen ble datamaterialet fra alle seks intervjuene grundig gjennomgått, og rådataene ble organisert etter innholdet i setninger og avsnitt. Denne kodingen kan bidra til at en får utarbeidet et delvis rammeverk for videre analyse av datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2009).

3.3.3 Fra modell til teoretisk ramme

I litteratur som beskriver grounded theory, ser en at et viktig moment er at undersøkelsen skal munne ut i en teori (Glaser & Strauss, 1967). Likevel kan forståelsen av hva en teori er, består av og hvordan den blir skapt, være annerledes i en grounded theory-tilnærming enn i andre perspektiv. Når en i grounded theory snakker om skapelse av teori, er dette knyttet til en

forståelse av teori som bestående av utarbeidede begreper som blir satt i holdbare og beskrivende sammenhenger med hverandre (Gibson & Hartman, 2013; Midrè, 2009). En kan si at en teori virker belysende og gir større forståelse og innsikt for undersøkelsens funn. For å muliggjøre dette ble det i undersøkelsen viktig å utarbeide et rammeverk for forståelse av funnene og knytte dette til teoretiske perspektiver. Å utvikle en helhetlig forståelsesramme for deltakernes mestringsforståelse og tilrettelegging for mestring var derfor viktig for å kunne avgjøre hvilke eller hvilket teoretisk perspektiv som kunne bidra til å belyse funnene ytterligere.

Å svare på ”hva handler dette om?” i den åpne analysen var derfor et sentralt steg i prosessen med å skape en teoretisk ramme for undersøkelsen. Et godt verktøy i prosessen var utarbeiding av modeller. Den første modellen for å skape større forståelse for hva det deltakerne formidlet handlet om, ble utarbeidet etter den første omgangen med intervjuer. Denne modellen bidro til å få et klarere overblikk over informasjonen i de tre intervjuene, og ga en begynnende forståelse for pedagogers forståelse av mestring og tilrettelegging for mestring hos den lærende. Målet med utarbeidingen av modellen var å få en større forståelse for det som undersøkes gjennom utforskning av hvilke begreper pedagogene brukte og hvorvidt pedagogene forsto disse på samme måte. Denne utforskningen ga en begynnende forståelse for en teoretisk ramme for undersøkelsen. Corbin og Strauss (1990) påpeker at ethvert begrep som trer frem i forskningen, først må anses som midlertidige. Begrepene må på mange måter gjøre seg ”fortjent” gjennom stadig oppdagelse av likhetstrekk med hva en finner i de ulike intervjuene. Av den grunn kan store deler av det som er utarbeidet i starten av en analyse falle bort, og bidra til større forståelse av det som undersøkes. Modellen bidro til å gi forståelse for hva de tre pedagogene anså som viktig i mestringsprosessen, og om det skulle tas nye valg med tanke på intervjuguide til de neste tre intervjuene. Selv om det ble gjort få endringer, ga foreløpige modellen og sammenligningen av informasjon et godt grunnlag for videre analysering etter de tre siste intervjuene.

I den videre selektive kodingen ble også modellskapning brukt som et verktøy til å utvikle den teoretiske rammen for undersøkelsen. Modeller i den selektive kodingen fungerte som en støtte til å organisere hovedkategorier og temaer, og forstå hvor disse stod i forhold til hverandre. Modellene som ble utarbeidet i forskningsprosessen ble altså brukt som ledd i å skape en teoretisk ramme for forståelsen av funnene. Tre grafiske representasjoner av

modeller som er brukt som verktøy for fremdrift forskningsprosessen ligger vedlagt oppgaven (vedlegg nr.4)

3.3.4 Selektiv koding

Den selektive kodingen startet i etterkant av at alle intervjuene var gjennomført. Resultatet av den selektive kodingen ble et utvalg fra datamaterialet som ble organisert i hovedkategorier og temaer. Den selektive kodingen baserte seg på den tidligere åpne kodingen som hadde gitt en grunnleggende forståelse om hva pedagogenes uttalelser handlet om. I henhold til undersøkelsens hensikt, var sammenligningen som viste stor grad av felles forståelse, den som ble valgt ut fra datamaterialet. På dette stadiet av analyseringen var det ønskelig å oppdage kjennetegn og utfyllende informasjon ved de ulike kategoriene. Ofte ble det klart at en kategori kunne inneholde ulike dimensjoner. Den selektive kodingen var en komplisert prosess, der det ofte opplevdes som at en måtte starte på ny med rekoding og omstrukturering. I begynnelsen av den selektive kodingen så jeg at det var kategorier som skilte seg ut som kunne fungere som hovedkategorier. Disse omhandlet hva a) pedagogene anså som sentralt i arbeidet før den lærende mestret, b) hvordan selve mestringsutførelsen ble forstått, c) hvilke konsekvenser mestring får for den lærende og d) hva som kan hindre mestring hos den lærende. Gjennom analysen valgte jeg å se bort fra det pedagogene uttaler om hindringer for mestring, da dette ikke bidrar til å besvare undersøkelsens problemstilling. Ytterligere i den selektive kodingen dukket kontekstuelle forskjeller på mestring opp som et sentralt aspekt ved undersøkelsen.

3.4 Forskerrollen

Grounded theory er kritisert for å være en ateoretisk tilnærming til forskning (Midrè, 2009). Dette kan forstås på bakgrunn av en vanlig oppfatning om at det er nødvendig å ha god kjennskap til det som er gjenstand for forskning for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012). Grounded theory har som prinsipp om å gå åpent inn i feltet. Å gjøre seg for mye kjent i litteraturen før datainnsamlingen har blitt sett på som uheldig for åpenheten i møte med kildene til informasjon (Midrè, 2009). En ønsker altså å forhindre at forhåndskunnskap og antagelser som stenger for ny informasjon observasjon eller intervjuer vil kunne gi (Gibson & Hartman, 2013) Dette vil ikke si at en kan starte med blanke ark. Gibson og Hartman (2013) skriver i denne forbindelse at det er forskjell på å ha forutinntatte oppfatninger om emnet som skal forskes på, og det å anvende de forutinntatte oppfatningene. Det er viktig å være bevisst at en på forhånd har en del kjennskap til ulike teoretiske

perspektiver på mestring. Her kan en tenke at denne forhåndskunnskapen motvirket en induktiv tilnærming til undersøkelsen. I forskningsprosessen ble det derfor viktig å forsøke å skille mellom en forståelse av mestring bygget på teoretiske perspektiver, og den forståelsen deltakerne viste. Her kan bevisstheten om at egne forhåndsoppfatningen bygget på tidligere erfaring og kunnskap kan ha innvirkning på hva en forstår og leter etter i analysen av dataene. Samtidig som en har denne bevisstheten om at forskeren som person kan påvirke datamaterialet, vil det være viktig å forsøke å være oppmerksom på forutinntatte oppfatninger i møte med deltakerne i intervjuene. Det er deltakernes stemme, deres meninger og forståelse av emnet som skal få fokus, ikke stemmene til andre forskere og lærebøker. Forskeren er aktiv og fortolkende i møte med datainnsamlingen og analyseringen av datamaterialet. En kvalitativ forsker håndterer ikke all data likt (Patton, 2002). Det vil alltid finnes noe informasjon som er mer eller mindre relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Det vil være forskeren som må ta avgjørelsen av hva som skal få plass i det som blir presentert og hva som ikke får det.

3.4.1 Ethiske overveielser

En intervjuundersøkelse vil alltid bringe med seg etiske og moralske aspekter (Kvale & Brinkmann, 2012). Det oppstår et samspill i selvet intervjuet som har påvirkning på hva den som blir intervjuet svarer og hvilken informasjon intervjuer får ut av samtalen. Gjennom intervjuet vil en få tilgang på informasjon om den enkelte som kan være av privat karakter, eller en får tilgang på taushetsbelagte opplysninger. Forskere som kan få tilgang på særlig sensitiv informasjon gjennom sine intervjuer må søke norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste om godkjenning til gjennomføring (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er ikke gjort i forbindelse med denne undersøkelsen, da en gjennom intervjuene ikke innhenter sensitiv informasjon fra informantene (NSD, 2014). Likevel vil det være viktig å være bevisst de etiske aspektene og utfordringene et forskningsintervju bringer med seg. For å forhindre vanskelige situasjoner bør det skje etiske refleksjoner i alle forskningsfasene. Å planlegge å vite hvordan en skal sikre konfidensialitet, og formidle dette til intervjupersonene vil eksempelvis være viktig. I denne undersøkelsen ble det presisert i informasjonsskrivet at personlige opplysninger blir anonymisert, og dette ble gjentatt i intervjuene. Et annet viktig etisk aspekt kan eksempelvis være forskerens utvelgelse av respondentenes sitater. Dersom de som ble intervjuet selv hadde valgt hvilke sitat som skulle bli trukket frem som viktig i det de sa, kunne det vært et annet valg enn det som er gjort. Forskeren kan velge å sette sitater i fokus som intervjuobjektene selv oppfatter som bisetninger. Det sentrale etiske aspektet for

forskeren i denne prosessen vil være å gi leserne forståelse for hva respondenten selv ønsket å uttrykke, uten å tillegge eller trekke fra mening. Dette er vanskelig, fordi det er forskeren som fortolker det respondenten uttaler. Forskeren bør med andre ord være lojal mot meningsinnholdet i det intervjupersonen har uttalt (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.5 Gyldighet og troverdighet

En kan stille seg spørsmål om hva det er som kjennetegner god forskning, og hvordan en forsker går frem for å sitte igjen med et produkt som kan vurderes som godt. Refleksjoner rundt dette vil særlig være viktig i forhold til bevisstgjøringen av hvilke valg en tar i forskningsprosessen. Vil kvaliteten av denne undersøkelsen eksempelvis kunne måles etter hvor riktige og nøyaktige de er? På dette spørsmålet svarer det kvalitative forskningsfeltet at det ikke kan fremholde en definert sannhet som resultat av sine datamaterial (Lincoln & Guba, 2007). Lincoln og Guba skriver at dette handler om at all menneskelig atferd er bundet av tid og kontekst, og sannheten vil derfor være skiftende og dynamisk. Det er heller ingen samstemmig enighet om hvilke kriterier kvalitativ forskning skal måles etter (Bryman, 2012). I denne undersøkelsen ble det viktig å sette fokus på at det var deltakernes forståelse av mestring og deres arbeid med mestring som skulle stå i sentrum. Det ble derfor sentralt å være bevisst at denne forståelsen skulle tre klarere frem enn hvordan teoretiske perspektiver på mestring beskrev hvordan mestring fungerer. Kvaliteten i undersøkelsen skulle ikke avgjøres av hvorvidt deltakerne faktisk tilrettela for mestring i sitt arbeid, eller hvor nært deltakernes forståelse kunne knyttes til et teoretisk perspektiv på mestring.

3.5.1 Troverdighet

Lincoln og Guba (2007) foreslår noen kriterier som kan bidra til å avgjøre kvaliteten av kvalitative undersøkelser; blant annet troverdighet og autenticitet. Troverdigheten til undersøkelsen skal bygge på en dyptgående konsentrasjon og intensiv kontakt med fenomenet eller respondentene i feltet (Lincoln & Guba, 2007). Videre vil Lincoln og Gubas troverdighetskriterium være avhengig av eksponeringen og innsynet andre forskere kan få i den gjennomførte forskningsprosessen. Med andre ord kan det sies at kvalitativ forskning skal preges av en gjennomsiktighet. Denne gjennomsiktligheten kan forskeren legge til rette for gjennom å vise leseren av undersøkelsen hvilket arbeid som er gjort i alle de forskjellige fasene i forskningsprosessen gjennom nøyaktige og fyldige beskrivelser av veien til resultatet (Bjerrum, 1994; Lincoln & Guba, 2007). Det viktigste i denne undersøkelsen vil dermed være å gi grunnlag til forståelse av det deltakerne uttaler, og forståelse av selve forskningsprosessen

som har gjort at en sitter igjen med det en gjør (Lincoln, 1998). I denne undersøkelsen har en blant annet ønsket å ivareta troverdigheten knyttet til den induktive tilnærmingen og at kobling med teoretiske perspektiver bygger på informasjon fra pedagogene. Samtidig var det viktig å ivareta den kompleksiteten i deltakernes forståelse av mestring, gjennom å holde frem ulike teoretiske perspektiver som gjorde seg gjeldende. Det hadde vært enklere å håndtere kun et teoretisk perspektiv på mestring knyttet til drøftingen av funnene. Å knytte funnene til flere teoretiske perspektiver hadde sammenheng med å ta deltakernes forståelse på alvor, og samtidig ikke forenkle det teoretiske rammeverket på mestring. I tillegg ble det blant annet foretatt intervjuer i to omganger, for å forsøke å ivareta troverdighet i undersøkelsen. Den foreløpige analysen før de resterende tre intervjuene ble gjort for å få en bredere forståelse av mestring i et pedagogisk perspektiv, og ga mulighet for å reise nye spørsmål til videre datainnsamling.

3.5.2 Gyldighet

Knyttet til spørsmål om autentisitet vil det blant annet være viktig at forskningen representerer ulike synspunkter fra deltakerne. På denne måten kan en bidra til en bedre forståelse av deltakernes sosiale miljø, og istandsette dem til å ta nødvendig skritt til å foreta endringer (Bryman, 2012). Utvalget av ulike pedagoger til undersøkelsen ble blant annet gjort for at ulike perspektiv i brede pedagogiske fagfeltet skulle få tre frem.

Nielsen (1994) skriver om den kvalitative forskningens gyldighet i forbindelse til hvorvidt den gir mening og er tolkbar for leseren. Dette henspiller på forskerens evne til å bygge nye og ukjente sammenhenger på grunnlag av hva som allerede er kjent kunnskap for leseren. I grounded theory presenterer Strauss og Corbin (1998) åtte spørsmål som kan fungere som evalueringskriterier for forskning. To av spørsmålene bringer inn det samme leserperspektivet som en kan se hos Nielsen; undersøkelsens relevans for forskningsfeltet, og om sammenhengene som blir trukket frem i undersøkelsens drøfting tåler tidens tann og får betydning for videre praksis og forskning. Om leseren finner denne undersøkelsen betydningsfull og som et bidrag til økt forståelse omkring mestring er det vanskelig å ta stilling til før den er lest og tolket. Leserperspektivet eller praksisfeltperspektivet er blitt forsøkt tatt høyde for å bygge analysen av funnene nettopp på bakgrunn av det deltakerne i undersøkelsen selv uttaler seg om emnet. Kanskje kan denne fremgangsmåten til forskning bidra til et godt utgangspunkt for at en undersøkelse kan være meningsfull og brukbar praksisfeltet?

3.5.3 Generaliserbarhet

Det blir ofte hevdet at kvalitative undersøkelser som denne, ikke kan generaliseres i noen grad (Lincoln & Guba, 2007; Corbin & Strauss, 1998). Dette blir hevdet på bakgrunn av mangelen på et representativt utvalg. Seks deltakere i undersøkelsen kan si lite om hvordan andre pedagoger forstår mestringsprosessen og arbeid med den. Likevel kan undersøkelsen si noe om hvordan disse seks pedagogene forstår mestring og arbeider med å tilrettelegge for den lærendes mestring. I tillegg kan resultatene fra denne undersøkelsen vise til noe utover seg selv, og forteller noe om pedagogikk som fagfelt. Deler av undersøkelsen kan dermed generaliseres slik at den blir forståelig for andre (Nielsen, 1994). Med andre ord kan vi si at kvalitative undersøkelser kan generaliseres, selv om de ikke kan generaliseres til et representativt utvalg. I følge Corbin og Strauss (1998) bidrar det generaliserte i det feltet som er studert, større mulighet for at forskningen kan brukes videre i andre sammenhenger.

4.0 Teoretisk rammeverk

Datamaterialet som ble innhentet gjennom intervjuene har lagt basis for det teoretiske rammeverket. Funnene i undersøkelsen ble satt i forbindelse med teoretiske perspektiver på mestring i etterkant av analysen. Det finnes mange perspektiver på mestring. Det ble derfor en møysommelig prosess å finne de teoretiske tilnærmingene som fanget opp essensen i deltakernes forståelse og kunne belyse den ytterligere. Hvordan en definerer mestring og beskriver hvordan mestringsprosesser foregår, vil avhenge av hvilket perspektiv en står i. Synsvinklene kan skille seg fra hverandre ut fra hvilket fokus de har på mestring. De kan eksempelvis dreie seg om det indre følelseslivet når mestring skjer, det kognitive, hvordan profesjonelle kan legge til rette for at mestring skal skje, eller hva individet selv må gjøre for å mestre. Gjennom den induktive tilnærmingen er det funnene i feltet som har vært avgjørende for hvilke teoretiske perspektiver som har fått plass i rammeverket, og hvilke av dem som blir sett som hovedperspektiv. Tilnærmingen som gjennom analysen av datamaterialet blir stående som undersøkelsens teoretiske hovedperspektiv er mestring i lys av sosial kognitiv læringsteori, med vekt på Banduras (1997) *self-efficacy* (mestringsforventninger). Videre i funnene kan en se forbindelser til andre perspektiver som også rommer en mestringsforståelse, som positiv psykologi, *mastery learning* og

salutogenese. Aller først vil det gås nærmere inn på mestring i sosial kognitiv tradisjon, før de tre andre perspektivene på mestring presenteres kort.

4.1 Mestring i lys av sosial kognitiv læringsteori

4.1.1 Sosial kognitiv læringsteori

Ulike læringstradisjoner kan vi se naturlig bringer med seg et mestringsperspektiv. Mestrer en noe nytt, vil en kanskje også kunne innhente lærdom av det. En av læringsteoriene som ofte blir knyttet til elementer som læring, motivasjon og mestring, er sosial kognitiv læringsteori. Sosial kognitiv læringsteori er en videreføring av sosial læringsteori, et nybehavioristisk perspektiv som forsøkte å tilføre synet på noen mekanismer som behavioristene ikke tok høyde for (Woolfolk, 2007). Forskerne knyttet til sosial læringsteori ble etter hvert opptatt av kognitive faktorer som selvoppfatninger og forventinger, og fikk med dette en ny dreining og blir i dag kalt sosial kognitiv læringsteori. Her blir menneskelig fungering forstått som er et resultat av interaksjon mellom interne og eksterne faktorer. Interne faktorer kan eksempelvis være oppfatninger, holdninger, kunnskap, atferd og lignende, mens ytre faktorer kan være ressurser i omgivelsene, konsekvenser av handlinger, det sosiale og fysiske miljø. Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig (Bandura, 1997). Med andre ord kan en si at den lærende i en mestringsprosess alltid står uløselig knyttet til omgivelsene.

Mannen som holdes for hovedrepresentant for læringsteorien er den kanadiske psykologen Albert Bandura (1925). Den sosial kognitive læringsteorien forsøker å beskrive de mekanismene som gjør at den enkelte lærer noe, motiveres til å lære og hvordan den lærende kan mestre utfordringer som ligger foran. Mestring i sosial kognitiv læringsteori handler også om å oppnå noe, og å produsere viktige følger (Bandura, 2001). Bandura utarbeidet begrepet *self-efficacy* som blant annet kan beskrive hva som ligger forut for at den lærende mestrer og klarer å produsere viktige følger, eller på den andre siden ikke får dette til. På norsk kan dette begrepet best oversettes til mestringsforventninger. Forskning rundt dette begrepet omhandler en rekke ulike emner, blant annet behandling av fobier, avhengighet, depresjon, sosiale ferdigheter, smertehåndtering m.m (Pajares, 1997). I pedagogisk sammenheng ser vi blant annet et fokus på akademisk prestasjon, strategier for økt mestring, læringsutbytte og selvregulering i læringsprosessen (Pajares, 1997). Av dette vil det være naturlig å anta at perspektivet kan finnes igjen i mange kontekster, også ulike pedagogiske kontekster.

4.1.2 Mestringsforventninger

I følge Bandura (1982) handler ikke mestringsforventninger om å vite hva en skal gjøre til en hver tid. Det involverer blant annet å kunne organisere kognitive, sosiale og atferdsmessige ferdigheter mot utførelse av handling. En kan si at mestringsforventninger varierer langs en skala fra lave til høye forventninger. Når den lærende har høye mestringsforventninger kobles dette ofte opp mot opplevelse av tilfredshet, høy selvtilit og viljen til å sette av tid og arbeid for å mestre nye utfordringer (Flammer, 2001). Når den lærende har tro på at han kan klare å gjennomføre en viss aktivitet, er det også større sannsynlighet for at det skjer en utvikling og at noe endres i måten oppgaven blir løst på (Bandura, 1977). Personer med høye mestringsforventninger sies ofte å arbeide hardere, holder ut lengre og har mindre emosjonelle reaksjoner når de møter vansker, enn de som tviler på sine evner (Zimmerman, 2000). Mestringsforventninger kan ha innflytelse på akademisk motivasjon, læring og oppnåelse (Schunk & Pajares, 2001). Mestringsforventninger blir også vist til som en buffer mot stress og depresjon i en del forskning (Bandura, 2001). Økte mestringsforventninger kan dermed sies å være viktige å arbeide for i pedagogiske sammenhenger.

I følge Bandura er det fire områder der det kan arbeides for å øke mestringsforventninger hos den lærende. *Mestringserfaringer* er en viktig kilde til de forventningene en har til om en kan mestre noe. Dersom en erfarer at en lykkes i noe etter at en gjentatte ganger har opplevd nederlag i samme situasjon, kan denne erfaringen spille en viktigere rolle for økte mestringsforventninger, enn hos en person som oftest oppnår suksess ved første forsøk (Bandura, 1997). Dette har sammenheng med at dersom en ikke har erfaringer med hvordan en takler motgang, er en ekstra sårbar når dette inntreffer. Har en selv ikke erfaringer som kan gi kunnskap om hvordan en skal mestre noe og hvor stor sannsynlighet det er for at den konkrete situasjonen kommer til å mestres, kan *vikarierende erfaringer* (også kalt sosial modellering) være nyttige. Vikarierende erfaringer er utførelse av noe som modelleres av andre, der den som observerer kan kjenne seg igjen i den andre. Den lærende kan videre overføre hva den andre gjør til tanken om at dersom den andre klarte det, kan kanskje ”jeg” også klare det samme. Det å se at andre utfører aktiviteter som en selv opplever som for vanskelige og kanskje truende, uten store konsekvenser, kan generere forventninger hos den som observerer at han også vil forbedre sitt resultat gjennom mer innsats og stadige forsøk. Desto flere den lærende observerer som mestrer utfordringen, jo mer sikker kan en bli på at også ”jeg” kan (Bandura, 1977). Ofte ser en at særlig barn bygger sine mestringsforventninger på andres utførelse, mens ungdom og voksne i stor grad opplever suksessfulle

mestringserfaringer som den viktigste kilden til økt mestringsforventninger (Zimmerman, 2000). Sosial kognitiv læringsteori tar med dette i stor grad høyde for det sosiale aspektet ved mestring og læring, som peker på andres betydning for at den lærende skal oppnå mestring.

Som supplement til de vikarierende erfaringene skriver Bandura (1997) også om *sosial overtalelse* som en faktor til utvikling og opprettholdelse av høye mestringsforventninger. Her vil den lærende oppleve å få positiv tilbakemelding for noe som er utført, eller bli oppmuntret til å forsøke å mestre en utfordring som ligger foran. Sosial overtalelse blir mye brukt fordi det er en enkel og tilgjengelig måte å oppmuntre til forsøk (Bandura, 1977). Den sosiale overtalelsen kan illustreres med en treners pep-talk før utøverne skal ut i konkurranse (Woolfolk, 2007), og den bidrar til at den lærende mobiliserer de krefter og evner som han har (Bandura, 1977). Dette vil ikke gi utøverne styrket mestringsforventning over tid, da mye av mestringsforventningene avhenger av konkurransens utfall. I tillegg blir det begrenset av at bildet som blir beskrevet ikke er direkte opplevd ennå (Zimmerman, 2000). Sosial overtalelse kan virke som en svakere kilde til oppbygging av mestringsforventninger, på grunn av det den andre forsøker å overtale at en kan, på tross av at det ikke ennå er en ekte og erfart opplevelse (Bandura, 1977). Likevel kan sosial overtalelse bidra til at den lærende setter inn ekstra innsats for å mestre. Dette kan føre til at den lærende våger og prøve å mestre nye og ukjente situasjoner. Videre kan dette bidra til at den lærende får erfaringer som gir høyere mestringsforventninger.

Den siste kilden til å styrke ens mestringsforventninger er å tilegne seg evnen til å kontrollere sin egen *emosjonelle tilstand*. Zimmerman (2000) skriver at mange baserer sine mestringsforventninger på hvilke psykologiske reaksjoner de har i møte med en utfordring. Dette kan eksempelvis være at en kjenner at en blir stresset eller hvor lite krefter en har til å mestre vanskeligheten en står ovenfor (Bandura, 1977). På den andre siden gir det emosjonelle energinivået mulighet til å bygge psykisk styrke og lære å tolke ulike situasjoner til sin fordel (Bandura, 1997). Nye og ukjente situasjoner bringer ofte med seg fysiologiske kjennetegn som svette og hjertebank (Schunk, 2001). Dette kan en lære å kontrollere som naturlige reaksjoner, eller som tegn på at en er nervøs og ikke kommer til å klare oppgaven en står ovenfor. De fire kildene til mestringsforventninger kan virke inn på den innsatsen, kontrollen og utholdenheten den lærende har i møte med nye og utfordrende oppgaver.

4.1.3 Innsats, utholdenhet og kontroll

Forskning rundt mestringsforventninger beskriver det slik at personer med høye mestringsforventninger ofte mestrer visse oppgaver. Dette på bakgrunn av at forventningene de har til å mestre gjør dem mer interesserte i det som skal utføres, og de konsentrerer seg om oppgaven som skal gjennomføres, ikke om seg selv (Bandura, 1997). Med andre ord kan vi si at jo sterkere utviklede mestringsforventninger, desto mer innsats og interesse blir knyttet til oppgaven en står ovenfor (Bandura, 1977). Dette kan ha sammenheng med at det en er interessert i og har høye mestringsforventninger til, har en også knyttet gode opplevelser til tidligere. I en undersøkelse om mestringsforventninger hos førti deltakende barn med mangel på interesse og ferdigheter i matematikk, fant en at der interessen og evnen til den lærende ligger, legger han også ned mer innsats (Bandura & Schunk, 1981). Når barna fikk mestringserfaringer, økte også innsatsen og interessen for matematikk som de tidligere ikke hadde interesse for. Hvilke mestringsforventninger en har kan påvirke valg av aktiviteter, innsats en legger ned, utholdenheten i utførelsen og selve oppnåelsen av utfordringen (Schunk, 2001). Sagt på en annen måte vil en person med høye mestringsforventninger legge ned mye mer innsats for å få utført en oppgave han står ovenfor nettopp på grunn av de mestringsforventningene han tar utgangspunkt i. Innsatsen kan på mange måter forstås ut i fra at den lærende opplever å kunne kontrollere omgivelsene på en slik måte at det skjer en endring og at mestring dermed blir innenfor rekkevidde (Bandura, 1997). Flammer (2001) hevder at denne opplevelsen av å ha kontroll er nødvendig for at handling skal gjennomføres. Han beskriver videre at dersom en ikke øyner håp om å få kontroll, er en heller ikke motivert til den handlingen som er nødvendig for at mestring skal kunne skje. En lærende som er overbevist om å mislykkes vil se liten hensikt i det hele tatt å forsøke (Flammer, 2001). Dersom han likevel prøver, og møter motgang i starten, vil det ofte være naturlig å gi opp. På en annen side vil lave mestringsforventninger føre til at en søker å rette opp balansen i forhold til nye ting som kan mestres, gjennom læring og øvelse (Bandura, 2001). Dette skjer gjerne gjennom å finne andre konkrete utfordringer som en har større tro på at en vil klare å mestre, da en ofte har en tendens til å unngå aktiviteter en tror overgår ens mestringsevne (Bandura, 1982).

4.1.4 Målsettinger

Forskning rundt mestringsforventninger har vist tendenser til at mestringsforventningene lærende har får innvirkning på hvilke mål den enkelte lager seg. Ofte har en sett at personer med høye mestringsforventninger også setter seg høyere mål enn personer som ikke har tro på

at de skal klare å mestre utfordringene som ligger foran (Bandura, 1997). Dette kan ha en sammenheng med at den lærende med høye mestringsforventninger forventer mer av det han selv produserer av resultat. Her kan den lærende oppleve at han har det som skal til for å bestemme retningen av resultatet (Flammer, 2001). Forholdet mellom målsettinger og mestringsforventninger kan også gå motsatt vei. I undersøkelsen Bandura og Schunk (1981) gjorde knyttet til barn som i utgangspunktet hadde liten interesse og ferdigheter i matematikk, så en at målene den lærende setter seg kan ha stor innvirkning på mestringsforventningene til utfordringene som lå foran. Barna som satte seg nære delmål økte sine mestringsforventninger etter utførte test og ved senere tidspunkt på en ettertest. Målene som settes kan derfor gi videre retning for mestring. Barna som hadde satt seg et fjernere mål, gjerne om å mestre alle utfordringene, hadde bare en middels økning i sine mestringsforventninger etter utførte test, og hadde nedgang av mestringsforventninger ved senere tidspunkt på ettertesten. Mestringsforventninger kan sies å motiverere til selv-regulering gjennom måloppnåelse og evaluering av eget arbeid og de strategiene en bruker for å nå målet (Zimmerman, 2000). På denne måten vil en kunne gjøre endringer når det er behov for det, og få innsikt i hva som skal til for at en når det målet en har satt seg.

Hvilke mål som settes, hvordan målene er og hvilket fokus de gir den lærende er ikke likegyldig. Schunk og Ertmer (1999) kaller målene som er funnet mest effektive i mestringsprosessen for *prosessmål*. Dette fant de gjennom en undersøkelse med 44 studenter som var deltakere på et introduksjonskurs til PC-bruk. Studentene som satte seg prosessmål i løpet av kurset hadde høyere mestringsforventninger til tilegningen av den nye kunnskapen og utførelsen av de nye utfordringene, enn studentene som satte seg *produktmål*. Prosessmål inneholder teknikker og strategier den lærende kan bruke for å tilegne seg kunnskap eller ferdigheter. Et slikt mål bidrar til at fokuset og oppmerksomheten til den lærende er rettet mot å klare utfordringen, mens et produktmål har fokus på å fullføre oppgaven. Ellers må målene en setter seg mest hensiktsmessig være nære i tidsrom. Det vil si at målene kan relateres til noe som foregår i nåtid eller som kan bli aktivert i nærmeste fremtid (Bandura & Schunk, 1981). For at de nære målene skal oppleves som innen rekkevidde er det også viktig at de er spesifikke og realistiske i forhold til evner (Schunk, 1983). Schunk (1990) fant at nære og spesifikke mål var mest effektive for å utvikle matematikkferdigheter og for å skape en genuin interesse for matematikkfaget, som i flere tilfeller tiltalte deltakerne i undersøkelsen lite. I tillegg så en at mestringsforventningene til egen utførelse av matematikkrelaterte oppgaver økte. Schunk (1990) foreslår at dette har sammenheng med at når deltakerne i

undersøkelsen merket at de nådde noen av sine mål, følte de seg også kapable til å forbedre sine ferdigheter. Som en konsekvens av dette fikk høyere mestringsforventninger som ga bedre selvtillit, og de satte seg videre nye mål som de tidligere ikke hadde trodd var overkommelige.

4.1.5 Selvtillit

Gjentatte mestrings erfaringer kan som tidligere vist skape et godt grunnlag for høye mestringsforventninger i møte med nye utfordringer som ligger foran. Likevel kan hva en person tenker om sine evner ofte være mer styrende enn hva de tidligere har oppnådd og erfart av mestring (Pajares, 1997). Det kan altså sies å være den lærendes egne tolkninger av sine evner som får betydning for mestring, ikke nødvendigvis hva som er virkeligheten. Schunk (2001) hevder at høye mestringsforventninger reduserer stressnivået i hverdagen hos den lærende og gir mindre sårbarhet for psykisk sykdom, som for eksempel depresjoner. Kanskje kan en si at det er tryggheten og selvtilliten (Bandura, 2001) som følger mestrings erfaringer som skaper en buffer mot stress og psykisk sykdom. Når en har utviklet positive mestringsforventninger vil vanskelige og utfordrende oppgaver eller situasjoner oppleves som en utfordring en kan klare å mestre, snarere enn en trussel som må unngås (Bandura, 1997). Dersom disse personene likevel skulle få et tilbakeslag når de forsøker å mestre situasjonen, vil de med høye mestringsforventninger raskt gjenvinne selvtilliten og forklare nederlaget som et øyeblikks svakhet, og ikke mangel på ferdigheter eller for lite innsats (Bandura, 1997). Denne selvtilliten kan vi også se igjen i det Flammer (2001) skriver:

”Interestingly, it has been demonstrated repeatedly and in several cultures that in most domains healthy and happy individuals tend to slightly overestimate themselves. Realistic estimation of self-efficacy is rather typical for persons vulnerable to depressed mood, and clear underestimation increases the chance for a clinical (reactive) depression” (Flammer, 2001:13813).

Her ser en at dersom den lærende vurderer egne muligheter til å mestre litt i overkant av det som er innen rekkevidde, vil den lærende også ha høyere grad av mestringsforventninger å gjøre seg bruk av i møte med vanskelige utfordringer. På denne måten vil det også være mer sannsynlig at det som ikke direkte er innen rekkevidde faktisk nås av den lærende.

Selv om de høye mestringsforventningene kan fungere som en faktor til å mestre, kan de også innebære en stressfaktor gjennom den ambisiøsiteten og ansvaret som kan følge med en

persons høye mestringsforventninger (Flammer, 2001). I tillegg er det viktig å presisere at en person kan ha store mestringsforventninger til noe som skal utføres, samtidig som han har lav selvtillit på generell basis (Zimmerman, 2000). Mestringsforventningene kan dermed forstås som noe dynamisk, som endrer seg etter situasjon, omgivelser og de erfaringene en kan knytte til dem.

4.1.6 Erfaringens betydning

Hovedsakelig kan en si at erfaringer med mestring som har et positivt utfall styrker mestringsforventninger videre, mens nederlag fungerer ødeleggende for ens mestringsforventning (Schunk, 2001). Sannheten i dette avhenger av hvorvidt de høye mestringsforventningene er såpass godt etablert at nederlag lett kan bli bortforklart (Schunk, 2001). Når mestringserfaringer inntreffer blir informasjonen fra den tolket intuitivt (Pajares, 1997). Individet utfører en handling, tolker resultatene av handlingene og bruker disse tolkningene til å skape og utvikle forventninger om deres evne til å utføre noe i lignende situasjoner.

Når et individ opplever seg selv som hjelpeløs vil en ofte tone ned sine gode resultater slik at forventningene en har samsvarer med den en selv tenker om egne muligheter til mestring (Bandura, 2001). Mestringsforventninger varierer i styrke. Svake forventninger blir lett skyllet bort av avkrefte opplevelser, mens individer som innehar sterkere forventninger til mestring vil holde ut i deres mestringsinnsats på tross av avkrefte opplevelser. (Bandura, 1977). Når en skal tilrettelegge for at mestringsforventningene til en annen skal kunne styrkes og opprettholdes på et høyt nivå, vil det være viktig å veidde den med nederlagsforventninger til positive opplevelser (Bandura, 2001).

Positive utfall er viktig for å skape høye mestringsforventninger, fordi vi i gjennom livet strever med å gjøre ting bedre og utvikle oss på flere områder (Schunk, 2001). Gjennom å få lærings – og mestrings erfaringer der en ser at en har oppnådd konkrete resultater (Flammer, 2001), kan forventningene til videre mestring gradvis bevege seg fra nederlagstenkning til troen på at en kan få til noe. Når en opplever mestring, er denne erfaringen en form for tilfredsstillelse (Bandura & Schunk, 1981) som gjør at en ønsker å erfare dette flere ganger. Dette kan føre til at det oppstår en god sirkel av både utvikling av ferdigheter og høye mestringsforventninger. Erfaringens betydning på mestringsforventningene avhenger likevel av den enkeltes tolkning av situasjonene, det en har oppnådd eller ikke lykkes med og hvilke

sammenhenger en trekker i forhold til egen rolle i situasjonen (Schunk, 2001). Samtidig er det sentralt å fremholde at høye mestringsforventninger og gode erfaringer med mestring ikke nødvendigvis produserer gode resultat. Erfaringer i form av kunnskap og ferdigheter hos den enkelte må ligge bak selve utførelsen (Schunk, 2001; Bandura, 1977).

4.1.7 Omgivelsenes innvirkning

Den sosiale samhandlingen mellom mennesker spiller som tidligere vist en viktig rolle i sosial kognitiv læringsteori. I utviklingen av mestringsforventninger søker individet informasjon fra andre som kan styrke mestringsforventningene (Schunk, 2001). Pedagoger og andre som den lærende relaterer seg til i mestringsprosessen kan også bidra med positiv og korrigerende tilbakemelding. På denne måten kan de få feedback på hvordan de ligger an og hvilke positive steg de har gjort i riktig retning. Samtidig er den positive tilbakemeldingen kun virkbar dersom den lærende faktisk ser muligheten til å klare det (Schunk, 2001) og at den blir gitt på en slik måte at den oppleves som sann (Bandura, 1997). På en annen side er det viktig at pedagoger ikke overvelder den lærende med hjelp, slik at han kan oppleve at han mangler evnene til å utføre oppgaven (Schunk & Meece, 2002). Tilbakemeldingene bør være konkrete og gi den lærende mulighet til å lære og anvende problemløsende prinsipper i praksis. Slike tilbakemeldinger har vist seg særlig effektive i forhold til mestringsforventninger hos elever som tidligere hadde opplevd store nederlag i matematikk (Schunk, 1981). Den lærende får informasjon til oppbygging av mestringsforventning fra ulike arenaer i livet, som fra familieliv, omgangskrets og skole/utdannelse (Schunk & Pajares, 2001). Ut fra det Schunk (1985) skriver, kan en forstå at en viktig oppgave for pedagoger blir å støtte den lærende til å lære å kombinere mestringsforventningsinformasjon fra ulike kilder, eksempelvis fra venner, eget resultat og den feedbacken en får fra pedagoger. Her kan en se en sammenheng med de vikarierende erfaringskildene til mestring. Omgivelsene kan sies å representere muligheter for å fungere som modell for den lærende i forhold til eksempelvis tilnærminger til utførelse av en oppgave. Menneskene som får stor innflytelse på den lærendes handlinger, er som oftest personer som den lærende identifiserer seg med, eller har sterke sosiale bånd knyttet til (Bandura, 1997). Lærende som dermed står i relasjon til ressurssterke personer med høye mestringsforventninger, vil også i større grad bli påvirket i retning av utvikling av stabile mestringsforventninger. Samtidig kan lærende også stå i omgivelser som ikke i samme grad fungerer til å fremme mestringsforventninger. Bandura skriver om omgivelsenes betydning for den lærende på denne måten:

“The people with whom one regularly associates, either through preference or imposition, determine the types of competencies attitudes, and motivational orientation that will be repeatedly observed. The way in which a society is structured and socially differentiated along age, gender, ethnic, and socioeconomic lines largely determines the type of models to which it members ready access.” (Bandura, 1997:93)

Sett i dette perspektivet er det innlysende at lærende ikke har like muligheter med hensyn til hvilke ressurser og innflytelse som er til stede i omgivelsene. Likevel kan det i løpet av den lærendes liv stadig åpnes flere muligheter for den lærende i forbindelse med utvikling av kognitiv, fysisk, økonomisk og sosial styrke (Flammer, 2001). Den lærende står uløselig tilknyttet til de mulighetene som finnes i ens egne sosiale omgivelser. Schunk og Meece (2002) skriver at eksempelvis barn fra rike familier ofte får tilgang på flere opplevelser som gir mestringsforventninger, enn barn fra fattige familier. Dette kan være med på å prege mestringsforventningene deres flere år frem i tid. Dersom det er nok muligheter i ens omgivelser som en selv oppfatter som viktige og attraktive, vil det ikke oppleves som smertefullt og ødeleggende (Flammer, 2001). Den lærende må også ha mulighet til å få prøve å utvikle ferdighetene sine. Bandura (1977) hevder at det er mange som har gode evner og høye mestringsforventninger knyttet til dem, men som aldri utfører handlinger ut fra dem. Dette kan eksempelvis være fordi det ikke anerkjennes av omgivelsene og den lærende ikke har noen grunn til å prøve å mestre oppgaven. Omgivelsene spiller også en annen betydning i form av at de inneholder situasjonsspesifikk mestringsinformasjon. Det vil si at dersom en har høye mestringsforventninger til en utfordring i en situasjon, trenger det ikke å bety at en har samme forventning til mestring i en helt ny og ukjent situasjon (Schunk & Meece, 2002). Utrygge og ukjente omgivelser kan bidra til at kjente og tidligere erfarte mestringsopplevelser ikke får like stor betydning for de forventningene en har til utførelse.

4.2 Tre ytterligere perspektiver på mestring

Videre vil det kort gås inn på andre teoretiske tilnærminger til mestring. I denne sammenheng er disse positiv psykologi, mestringslæring og salutogenisk perspektiv. Hadde denne undersøkelsen vært basert på en deduktiv tilnærming til datamaterialet, ville det mest sannsynlig blitt kun tatt utgangspunkt i et av de teoretiske perspektivene på mestring. I analysestadiet i undersøkelsen viste sosial kognitiv læringsteori seg som den teoretiske forbindelsen som ga sterkest grunnlag for tilknytning til funnene. Videre ble det tydelig at den teoretiske rammen ikke bare kunne forstås og belyses ut fra et teoretisk perspektiv. Deltakerne

i undersøkelsen trekker også på andre perspektiver på mestring enn sosial kognitiv læringsteori. Av den grunn blir også tre andre tilnærminger til mestring presentert i det teoretiske rammeverket. Andre perspektiver på mestring kunne også bidratt til drøfting og refleksjoner rundt datamaterialet. Når det er disse tre tilnærmingene til mestring som blir presentert i tillegg til det teoretiske rammeverkets hovedperspektiv, er dette gjort med tanke på å avgrense oppgavens område. Dersom en kun hadde tatt utgangspunkt i en teoretisk forståelse på mestring, ville dette kunne ført til at en begrenset forståelsen av funnene. På grunn av oppgavens omfang vil det likevel ikke være rom for å belyse de tre andre perspektivene på mestring inngående. Perspektivenes forståelse av mestring og arbeid med mestring vil derfor kort bli presentert. Først vil positiv psykologi og dens tilnærming til mestring gås nærmere inn på.

4.2.1 Positiv psykologi

Positiv psykologi ønsker å forstås som en bred allmennpsykologisk retning (Knoop, Myszak & Nordby, 2008) og kan derfor bli tatt i bruk i en rekke kontekster. Perspektivet tar utgangspunkt i prosesser som fremmer positive prosesser hos et individ, som håp, lykke, utvikling, mot, optimisme, ansvar og lignende (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). I følge Seligman (2007) ønsker positiv psykologi å rette fokuset bort fra psykiske problemer og kurering av dem, og over til hva som gjør individer tilfreds og lykkelige. Gjennom dette fokusområdet vil en se tendenser til at kontekster som trekker på teoretiske tilnærminger knyttet til positiv psykologi, har som formål å fremme positive prosesser hos den enkelte lærende. Retningen blir ofte knyttet til rådgivnings- og veiledningssituasjoner (Knoop, Myszak & Nordby, 2008). Likevel ser en at den positive psykologiens områder kan ha innvirkning både på individnivå og på gruppenivå (Seligman & Csikszentmihalyi, 2008), og også blir knyttet til utdanningsvitenskap (Snyder, Lopez & Pedrotti, 2011). Lyhne og Knoop (2008) hevder at positiv psykologi med fordel anvendes også innen pedagogiske sammenhenger og bidra til utvikling av læreprosesser og trivsel. Samtidig ser en at positiv psykologi har fått innflytelse i næringslivet (Linley, Harrington & Garcea, 2010). En av hovedtankene i perspektivet er at dersom en forsterker styrkene og ressursene til den lærende, vil også disse bli mer fremtredende enn svakhetene en ikke fokuserer på.

I følge Knoop (2008) kan en si at mennesker er i stand til, og har behov for å stadig lære og være i utvikling. Med et lærings- og utviklingsaspekt følger også fordringen om å mestre noe. Ut fra positiv psykologi handler pedagogens tilrettelegging for mestring ikke om å rette på

den lærende til mestring blir oppnådd, men å identifisere og bygge videre på de sterkeste kvalitetene den lærende allerede har (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bakgrunnen for dette kan være at der den lærende har sine styrker, vil ofte også interessene være og den lærende har dermed større mulighet til å få gode opplevelser i læringsprosessen (Knoop, 2008).

Csikszentmihalyis (2005) begrep *flow* kan bidra til en økt forståelse for mestringsprosessen. Når den lærende kommer i flytsonen står han i en utfordring under optimale forhold mellom mestringsutfordring og mestringsutførelse. Det vil si at oppgaven som skal utføres ikke er for lett eller for vanskelig, og slik at den lærende blir oppslukt av oppgaven som skal utføres. Opplevelsen av mestring blir da knyttet til at mestringsutførelsen på en måte går av seg selv, og at det kjennes godt. I pedagogiske sammenhenger kan utgangspunktet ofte være at den lærende står ovenfor utfordringer som ikke er av særlig interessere og som ikke umiddelbart bringer den lærende inn i flytsonen. Et viktig spørsmål her blir da hvordan pedagogen kan legge til rette for at den lærende beveger seg mot mestring i flytsonen. Når den lærende mestrer og er inne i flytsonen vil det ofte oppleves at en gjør noe meningsfullt. Seligman (2007) hevder at det å oppleve en større mening med egen tilværelse og oppgaver en utfører, er et menneskelig behov. Med andre ord kan kanskje denne opplevelsen av mening beskrives som opplevelsen av å ha noe verdifullt å bidra med i forhold til egen fremtid og innvirkning på omgivelsene.

Bevisstgjøringen og forsterkningen av den lærendes styrker og ressurser i møte med utfordringene en står ovenfor, kan her bidra til at den lærende ønsker å mestre. Når pedagogen forsøker å få den lærende til å se sine muligheter og ressurser, kan også utfordringen som ligger foran oppfattes som meningsfull for den lærende. Dette kan føre til videre utvikling og mestring av nye utfordringer. I et positivt psykologisk perspektiv er det å mestre vanskelige situasjoner som de er og finne mening i dem, ikke nødvendigvis et mål i seg selv. Dersom en i alle tilfeller aksepterer situasjoner som de er, vil det ikke føre til utvikling hos den lærende (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006) Her blir det viktig for den lærende å utarbeide personlige mål som kan gi retning for videre læring og mestring. Mål som den lærende kan strekke seg etter kan være effektive for læring og mestring (Snyder, Lopez, Pedrotti (2011). Her vil den lærende stadig søke utfordringer som ligger litt i overkant av hva en tidligere har mestret. Med dette sagt, er det viktig at den lærende setter seg mål som er realistiske i utarbeidningen av målsettinger. Mål for mestring som søker psykologiske utfall som tilhørighet

og selvaksept fungerer bedre enn mål som gir søken etter materielle goder (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006).

Den korte presentasjonen av en positiv psykologisk tilnærming til mestring har vist et fokus på den lærendes styrker og muligheter. Tilrettelegging for mestring kan skje gjennom å fremme den lærendes mulighet for å utføre handlinger i flytsonen. På denne måten får den lærende tatt i bruk interesser, tid og ferdigheter på best mulig. Videre har en sett at positiv psykologi hevder at det ikke alltid er hensiktsmessig å akseptere og forsøke å mestre situasjoner slik de er. Dette på bakgrunn av at positiv psykologi ikke ønsker at utviklingen hos den lærende skal stagnere. Ut fra dette kan en se at den lærende stadig kan sette seg mål å strekke seg etter. Et annet perspektiv som kan bidra til å belyse funnene i undersøkelsen er *mastery learning* eller mestringslæring.

4.2.2 Mestringslæring

Benjamin Bloom (1913-1999) står som hovedrepresentant for et *mastery learning* perspektiv, som i utgangspunktet ble kalt *learning for mastery* (1968). Bloom skrev forskning i hovedsak i forhold til skole og utdanning, og har vært en sentral skikkelse i utdanningsforskning (Eisner, 2000). Med bakgrunn i dette vil det være mest sannsynlig at pedagoger som arbeider i utdanningskontekster trekker på dette perspektivet på mestring. Mestring gjennom best mulig tilrettelegging for læring i skolen kan en se som hovedfokuset i Blooms mestringslæring. Her ser en at mestring forstås som noe den lærende kan oppnå. Mestring i dette perspektivet handler om å mestre oppgaver og utfordringer den lærende blir satt ovenfor, eksempelvis gjennom utdanning og videre læring livet. For Bloom (1968) er det viktig å trekke fram at de aller fleste vil kunne mestre det pedagogen vil formidle til den lærende, dersom det blir lagt til rette for det. Selv om de lærende mestrer på ulik måte og i ulikt tempo, vil de like fullt kunne mestre det som formidles. Tilretteleggingen handler først og fremst om å se den enkelte lærendes behov, og hva som skal til for at mestring skal skje. For Bloom skjer mestring hos den lærende på bakgrunn av at forståelse er skapt gjennom den undervisningen som har blitt gjennomført.

”The ability to understand instruction, may be defined as the ability of the learner to understand the nature of the task he is to learn and the procedures he is to follow in the learning of the task”. (Bloom, 1968:5).

For å legge til rette for at den lærende mestrer det pedagogen ønsker, er det viktig at den lærende faktisk forstår hvordan oppgaven skal utføres og hva som må til for å mestre den. Dersom pedagogen baserer seg på standardisering av formidling og undervisning, vil flere lærende ikke oppnå mestring av læringsutfordringer. Lærende har ulikt behov i møte med utfordringer som skal mestres.

Videre kan en se at Bloom anerkjenner at ulike læringsperspektiv og mestringsstrategier fra disse vil være gunstige å bruke, for å skape variasjon og imøtekomme de ulike behovene de lærende har for å mestre. Her ser en at den lærende for eksempel kan bruke ulike verktøy for å skape forståelse og gi grunnlag for mestring hos den lærende. Disse kan også være leker, konkrete, filmer og lignende. Bloom stiller spørsmål til den hovedvekten av abstrakt og verbal instruksjon som finnes i skolen. For at den lærende skal mestre i ulike situasjoner, vil det være viktig for pedagogen og utruste den lærende til læring uavhengig av pedagogen. Dette kan blant annet gjøres gjennom læring av alternative måter å tilegne seg informasjon på.

Tilrettelegging for mestring kan i mestringslæring skje gjennom oppdeling av utfordringen som skal mestres i mindre enheter. En kan her se forbindelser til sosiokulturell læringsteori og den nærmeste utviklingszone, der utfordringen verken skal være for vanskelig eller lett for den lærende (Imsen, 2005). I mestringslæring må den lærende mestre hver del før en kan gå videre til å mestre en ny enhet. Her er det viktig at den enkelte lærende gis nok tid til å mestre hver enhet før det oppfordres til forsøk på å mestre neste enhet. Dersom den lærende opplever å bruke lang tid før enheten mestres, kan frustrasjonen hos den lærende øke. For pedagogen blir det her viktig å lære den lærende og kjenne. Noen lærende gir fortere opp enn andre, og trenger at tiden det tar å mestre reduseres. For å bidra til en reduksjon av tidsaspektet i møtet med den lærendes mestring, kan pedagoger eksempelvis gi jevnlig tilbakemelding, spesifikk instruksjon og forslag til endringer den lærende kan gjøre i tilnærmingen til utfordringen. Dersom den lærende opplever å mestre en enhet vil dette gi økt utholdenhet i forsøk på å mestre neste enhet eller mestring av lignende situasjoner (Bloom, 1968; 1980).

Oppsummerende kan en se at mestringslæring dreier seg om hvordan pedagoger kan legge til rette for at den lærende i størst mulig grad kan ta i bruk iboende ferdigheter og evner. Dette kan blant annet skje gjennom å dele oppgaver den lærende skal utføre i mindre enheter. Samtidig legger Bloom (1980) vekt på jevnlig tilbakemelding til den lærende. Salutogenisk perspektiv vil bli presentert som siste teoretiske blikk på mestring i denne undersøkelsen.

4.2.3 Salutogenisk perspektiv

I et salutogenisk perspektiv finner vi også relevante synspunkt på mestring. Ordet salutogenese betyr opprinnelse til helse, sunnhet, og sosial tilhørighet (Antonovsky, 1985). Dette synet har sitt utspring fra det medisinske fagfeltet, men en ser utvidet bruk av tilnærmingen knyttet til barnevern, familierapi og lignende (Sommerschild, 1998). Et salutogenisk perspektiv fokuserer på utvikling av individets mestring og ressurser. Perspektivet forsøker å fremme sterke sider og *sunnt utvikling* hos den lærende. I følge Antonovsky (1985) finnes det her to motpoler, en er helsefremmende, og den andre er ikke helsefremmende. Ethvert menneske vil alltid være i bevegelse mellom disse polene på bakgrunn av deres generelle ressurser. Det er viktig å forsøke å forstå hvor den lærende befinner seg på dette kontinuumet fordi vi alle vil finne oss på svært forskjellige steder. Det vil variere hvilke individuelle ressurser, og ressurser i miljøet den enkelte har til rådighet (Lorenz, 2007) til å bevege seg mot det helsefremmende. Mestring står svært sentralt i det salutogeniske perspektivet, da mestring kan bidra til en bevegelse mot en mer helsefremmende motpol. Mestring i en salutogenisk forståelse vil innebære at den lærende har evne til å takle eller håndtere både gode og mindre gode situasjoner som oppstår, på en helsefremmende måte. Med andre ord kan en si at det handler om å ha en følelse av kontroll over sitt eget liv. Pedagogens oppgave i salutogenisk perspektiv er blant annet å kartlegge mulige ressurser både i den lærende selv, i nærmiljøet rundt og i samfunnet, som kan hjelpe den lærende til å mestre. Pedagogen må hjelpe den lærende å innarbeide mestringsstrategier som kan brukes i flere sammenhenger der utfordringer må mestres.

Videre i det salutogeniske perspektivet, finner vi viktigheten av at den lærende utvikler en opplevelse av sammenheng og mening (*sense of coherence*)(Antonovsky, 1985). Når den lærende opplever sammenheng og mening vil verden opptre som mer eller mindre forståelig, meningsfull og håndterbar (Antonovsky, 1985; Antonovsky, 1993). Når pedagogen skal utforske situasjonen og få innsikt i hvordan den lærende forstår verden, vil en klare å få en idé om hvilket sted mellom motpolene den lærende befinner seg. Det er viktig at den lærende får mulighet til å erfare noe som styrker opplevelsen av sammenheng og mening. Ifølge Antonovsky er mestring av beslutningsprosesser som blir sosialt verdsatt, sentrale for å erfare dette (Antonovsky, 1985). En måte å kartlegge den lærendes opplevelse av mening og sammenheng, kan være å stille spørsmål som; kan den lærende forstå situasjonen han er i, og hva handler utfordringene om? Har den lærende tro på at han selv og miljøet rundt han har de

ressursene som trengs til å takle utfordringene? Hvor meningsfull og motiverende synes den lærende situasjonen er? Er den meningsfull nok til at han også vil forsøke å mestre den? (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Videre tilrettelegging for mestring kan skje gjennom at pedagogen bidrar til å bevisstgjøre den lærende om hva som hindrer en i å oppnå mestring, gjennom problem- og emosjonelt fokuserte strategier. Dersom den lærende gjør bruk av en slike strategier vil måten en håndterer ubehagelige, vonde eller negative emosjoner i møte med en mestringsutfordring bedres. Dette kan skje gjennom å finne måter å endre problemer i forholdet mellom den lærende selv og omgivelsene. Samlet sett kan en se at det salutogeniske perspektivet legger vekt på at den lærende vil mestre dersom en får tatt i bruk både individuelle ressurser og ressurser i omgivelsene. Tilnærmingen ønsker å bidra til at den lærende får en positiv og sunn utvikling, gjennom at den lærende får oppleve egen situasjon som meningsfull og håndterbar. Pedagogen kan bidra til dette gjennom å kartlegge hvor den lærende befinner seg på kontinuumet mellom en helsefremmende og en ikke-helsefremmende pol.

4.3 Oppsummering: ulike fokus i mestringstilnærmingene

Det teoretiske rammeverket består av ulike tilnærminger til mestring. Her ser vi at perspektivene blant annet står i ulike tradisjoner og retter fokuset på mestring på forskjellige måter. Sosial kognitiv læringsteori og mestringsforventninger tar høyde for mekanismer knyttet til mestring når det gjelder samspillet mellom det som skjer i det indre hos den lærende og det ytre i omgivelsene. De forventningene den lærende har til å mestre vil alltid være preget av det sosiale og fysiske miljø som omgir han. Med andre ord er det sentralt i perspektivet at den lærende står uløselig knyttet til andre menneskene og de omgivelsene han har rundt seg. Ut i fra dette kan en også se sterke forbindelser til salutogenese, der bevisstgjøring og bruk av de ressurser den lærende selv har og de som finnes i omgivelsene er sentrale i en mestringsprosess. Samtidig vil et salutogenisk perspektiv legge vekt på at den lærende opplever situasjonene han befinner seg i som meningsfulle og håndterbare for å kunne oppleve mestring. I positiv psykologi ser et større fokus på individet i seg selv. Mestring kan her være en faktor som kan bidra til at den lærende opplever lykke, håp, optimisme og lignende. Når en lærende mestrer sett ut fra mestringslæring, er blant annet de rette forutsetningene som god formidling for skaping av forståelse lagt. Mestringslæring kan først og fremst kalles en tilnærming som gir innblikk i hvordan mestring kan legges til rette for lærende kan tilegne seg kunnskap og et innhold det er nødvendig for dem å lære. De ulike fokusene perspektivene har kan både fungere overlappende og utfyllende i en forståelse av

mestring og arbeid med mestring. De ulike tilnærmingene vil videre bli brukt i forbindelse med drøfting av funnene.

5.0 Funn og drøfting

5.1 Strukturering av funnene

Funnene som kom frem i datamaterialet er blitt organisert i fire hovedkategorier. Dette er gjort for å strukturere det deltakerne fortalte i intervjuene. De fire kategoriene inneholder alle funn som på hver sin måte viser til deler av hvordan mestringsforståelsen blir konstruert hos pedagogene. Innholdet i en hovedkategori kan dermed ikke alene forklare pedagogenes forståelse av hva mestring er, men må ses under en helhet. De ulike bestanddelene i mestring har innvirkning på hverandre. Ut i fra dette kan en si at kategoriene gjenspeiler en forståelse av mestring som en prosess, som på mange måter er gjensidig avhengige av hverandre. De ulike kategoriene representerer dermed deler i denne mestringsprosessen. I lys av sosial kognitiv læringsteori kan disse kategoriene inneholde faktorer som har stor innvirkning på den gjensidige påvirkningen av de ulike bestanddelene i mestringsprosessen. Disse kan være egne oppfatninger, forventninger, holdninger og kunnskap, kombinert med ressurser i omgivelsene og sosialt samspill. Med andre ord kan vi si at mestringsprosessen ikke kan stå isolert fra påvirkning mellom indre og ytre faktorer. For eksempel trekker barnevernspedagogen frem hvor viktig det er for et barns mestringsprosess at foreldrene har opplevd mestring og forstår hvordan de kan være med å skape et godt grunnlag videre for barnets mestringsprosess. Altså kan de ulike faktorene hver for seg ha noe å si for at mestring skal kunne skje.

De tre hovedkategoriene har jeg valgt å kalle a) mestringsutførelse, b) etter-mestring, c) formestring og d) kontekstuelle forskjeller på mestring. I utgangspunktet har rekkefølgen i presentasjonen av kategoriene ikke stor betydning. Dette fordi de alle virker inn på de ulike kategoriene, og det vil være vanskelig å avgjøre hvilket element som kommer først i en mestringsprosess. På bakgrunn av dette er det gjort et valg for å best mulig skape sammenheng mellom kategoriene. Mestringsutførelse blir presentert først, da dette kan fungere som målet for en mestringsprosess. Videre kan en se ettervirkningene av mestringsutførelsen i kategorien etter-mestring og hvilke faktorer som er sentrale for at en mestringsutførelse skal oppstå igjen. Kontekstuelle forskjeller på mestring blir presentert

avslutningsvis, på bakgrunn av at dette emnet dukket opp som et tillegg til øvrige tre kategoriene.

Kategorien mestringsutførelse viser til den faktiske handlingen som skjer når den lærende mestrer noe. Denne hovedkategorien vil først bli kort presentert og drøftet. Bakgrunnen for at denne kategorien har fått mindre plass i kapittelet, henger sammen med at den kun inneholder hvordan pedagogen opplever den konkrete mestringsutførelsen. Dette krever ikke like omfattende presentasjon og drøfting som de to andre kategoriene. Mestringsutførelsen og dens utfall har innvirkning på det som skjer i etterkant. Dette kan være både det som umiddelbart skjer etter utførelsen og det som skjer i forkant av nye mestringsutførelser. I etter-mestring skal vi se nærmere på hvilke konsekvenser pedagogene i undersøkelsen opplever at mestring har umiddelbart, og for videre mestring for den lærende. I denne kategorien får en innblikk i at pedagogen også legger til rette for mestring i etterkant av selve mestringsutførelsen. Forklaringen på dette henger tett sammen med pedagogenes forståelse av mestring som en prosess. De ulike bestanddelene i mestringsprosessen er avhengige av hverandre, samtidig som de stadig påvirker hverandre. Ut fra dette ser en nødvendigheten av at pedagogene arbeider med å fremme mestring i alle de ulike delene i en mestringsprosess. Analysens siste hovedkategori er for-mestring. I for-mestring ligger alt det som ligger forut for at mestringsutførelse og etter-mestring skjer. I denne fasen er det at pedagogene forteller hvordan de forstår det å legge til rette for mestring forut for selve mestringsutførelsen. I temaene som blir trukket frem i tilknytning til for-mestring, finner vi de elementene som for pedagogene fremstår som sentrale for den lærende og ha i bunn for å kunne mestre, og hvordan pedagogene selv kan bidra til å fremheve disse elementene. Sist i drøftingen og presentasjonen ser en kategorien kontekstuelle forskjeller på mestring. Her vises det et kort innblikk i særtrekk i de ulike deltakernes konstruering av forståelse av mestringsbegrepet og hvilke kjennetegn en finner i arbeid med mestring i de spesifikke kontekstene. Aller først vil det nå settes fokus på kategorien ”mestringsutførelse”.

5.2 Mestringsutførelse

5.2.1 Mestring som å lykkes eller som en bevegelse?

I intervjuene forteller deltakerne om hvordan de forstår mestring. Pedagogene svarte gjennomgående at det å mestre *”handler om å klare å få til. Så enkelt og greit”*. En slik forklaring på mestring kan umiddelbart forstås som en vellykket utførelse av en gitt handling.

En av pedagogene sammenligner mestring med det å klare å løpe den distansen en på forhånd har bestemt seg for å løpe.

Altså hvis du har et mål om at du skal løpe herfra til dit, så vet du at du har mestra når du kommer dit, på et vis.

I dette perspektivet er mestring noe den lærende gjør. Når mestring dreier om den lærendes handlinger knyttet til en oppgave, er det nærliggende å tenke at mestring i stor grad også betyr å perfektionere utførelsen. Denne oppfattelsen ligger tett opp til masterysiden av mestringsbegrepet, der det handler om at ”*mestring = å lykkes*” med den en setter seg fore og utviklingen til å oppnå dette. Med en mestringsforståelse der kun den beste utførelsen er god nok, kan en spørre seg hvilke konsekvenser dette får for pedagogenes arbeid. En kan se at en forståelse som ikke tar hensyn til andre dimensjoner med mestring, kan gi sterke assosiasjoner til at mestring kun handler om det vellykkede individ (Sommerschild, 1998) som har trukket ”vinnerloddet” i livet. Selv om pedagogene gir uttrykk for at mestring betyr at en ”*kan mestre det meste*”, forteller en av pedagogene også om viktigheten av å formidle til den lærende at det også er naturlig at en møter nederlag når en forsøker å mestre noe:

Og bruke meg selv også til å.. ja det går jo litt på det at vise at, okei, at en ikke alltid lykkes heller. Men det gjør ingenting. Da prøver en igjen. Jeg bruker meg selv også til det. At kanskje jeg kan dumme meg ut innimellom.

Alle pedagogene forteller at det er viktig for dem å støtte den lærende til læring og utvikling av mestringsutførelsen. For at en skal lykkes i mestringsutførelsen må den lærende stadig forbedre sine resultater. Til sammenligning kan en se tilbake til Blooms artikkel *learning for mastery* (1968), der målsettingen for mestring er at den lærende får mulighet til å utføre mestring på en måte som samsvarer med de iboende ferdighetene som allerede ligger der. For at mestringsutførelsen skal bli så optimal som mulig i forhold til den lærendes evner, skriver Bloom at det må skje en utvikling og en progresjon gjennom læring. Dette er det pedagoger som kan og må tilrettelegge for. I et salutogenisk perspektiv på mestring ser en også igjen denne progresjonen som et viktig element i mestring, der mestring blir beskrevet som en bevegelse. Antonovsky (1985) skriver om mestring som en faktor til bevegelse fra noe som er ikke-helsefremmende til noe som er mer helsefremmende for den lærende. I likhet med Bloom forstår en ut fra et salutogenisk perspektiv at denne bevegelsen er avhengig av den lærendes ressurser og omgivelsenes ressurser. Pedagogene har ofte sentrale roller på enkelte

områder i den lærendes liv, og kan forstås som en ressurs i den lærendes omgivelser. Knyttet til mestringsforventninger vil den ressursen pedagogen er for den lærende ofte knyttes til at pedagogen kan fungere som modell for den lærende (Bandura, 1997).

Nettopp at mestringsutførelse også handler om en progresjon eller en bevegelse i det den lærende gjør, er det klar enighet om blant deltakerne. Progresjonen eller bevegelsen i handlingen den lærende gjør, kan illustreres med et utsagn fra pedagogen som arbeider med overvektige:

Men at en bare føler at man kommer et skritt videre, og at vi klarer... de har tatt det skrittet som de ikke har tenkt på å ta før.

Ut i fra dette eksempelet kan mestringsutførelsen dermed også handle om å stadig ta nye skritt på veien mot bedre utførelse. Her ser en at mestring for pedagogene ikke nødvendigvis dreier seg om at den lærende skal utføre en handling på en optimal måte. Det viktige blir at den lærende "gjør noen erfaringer, og noe som gjør at de kommer et stykke videre". Altså handler ikke mestringsutførelsen for pedagogene om å utføre en handling uten feil. Denne tilnærmingen til mestring kan vi se igjen i salutogenisk perspektiv, der mestring ikke nødvendigvis skal bli forstått som en optimal utførelse, men at den lærende lærer å håndtere situasjonene en møter (Petzold, 2007).

5.2.2 Omgivelsenes innvirkning på mestringsutførelsen

Barnehagelæreren forteller at det å mestre noe blant annet kan handler om å utføre en spesifikk utfordring i hverdagslivet som å klare å kle på seg selv:

Og det er den biten med å trekke buksa over støvelen, og få strikken under. Og det er vanskelig.

Her kan en spørre seg hva det er som gjør at det å få buksa over støvelen peker seg ut som en viktig mestringsutførelse for den lærende. I voksen alder vil de færreste trekke frem en slik hendelse når det skal fortelles om noe en har mestret i det siste. I sosial kognitiv læringsteori vil det at mestringsutførelsen fremstår som verdifull for den lærende, være et samspill mellom interne og eksterne faktorer den lærende er omgitt av (Bandura, 1997). Den lærende henter informasjon fra omgivelsene i forhold til hvor høye forventninger en har til å mestre (Schunk & Meece, 2002), men også om utførelsen anses som betydningsfull (Bandura, 1977). Ut fra

dette kan en forstå at det å trekke buksa over støvelen blir en viktig mestringsutførelse for den lærende gjennom at pedagogen gir uttrykk for at dette er sentralt å arbeide mot å meste. Flammer (2001) skriver at mestring kan knyttes til det å kunne produsere viktige følger. For barnet i barnehagen er det en viktig følge å lære å kle på seg selv, og kunne ta steg i retning av å mestre situasjoner på egenhånd. Til sammenligning med denne forståelsen kan en også i et annet mestringsperspektiv forstå mestringsutførelsen knyttet til eksterne og interne krav, der noe fremstår som verdifullt for den lærende eller overgår den lærendes ressurser (Lazarus & Folkman, 1987).

Videre vil en i et salutogenisk syn forbinde mestring med oppgaver som er til nytte for andre og som gir den lærende anerkjennelse (Petzold, 2007). Mestringsutførelsens verdi avhenger dermed av hva den lærende anser som viktig i den, kombinert med hvilke signaler omgivelsene gir om dens verdi. For et barn som aldri tidligere har klart å kle på seg regnbuksa helt alene, vil derfor det å beherske dette være en viktig mestringsutførelse, fordi det oppfattes at omgivelsene anerkjenner den. Ettersom eldre barn og voksne har utført dette utallige ganger, vil det ikke fremstå som verdifullt å mestre. Det er en mestringsutførelse en tar for gitt at en klarer. Her kan en se en sammenheng med utviklingen av mestringsforventninger gjennom mestringerfaringer. Dersom den lærende selv tolker utførelsen som positiv, vil det også ha innvirkning på hvordan den lærende tolker sine egne evner og ferdigheter (Pajares, 1997). Når den lærende mange nok ganger har hatt en mestringsutførelse i forhold til en utfordring, faller utfordringen i situasjonen bort. Den lærende har fått høye mestringsforventninger i forhold til at *"en føler seg trygg på at en får til"* det som skal mestres.

Pedagogene forteller at om mestringsutførelsen skal oppleves som en verdifull, krever dette konkrete resultater den lærende selv kan få å øye på. For den lærende de ulike pedagogene i undersøkelsen arbeider med, kan dette eksempelvis være; å skaffe seg praksisplass i en bedrift, løse et praktisk problem som ingen andre har kjennskap med eller å bestå en eksamen:

Og når de ser at det gir resultater. Ja. Da føler de mestring. Helt konkrete resultater med at de får en jobb eller en praksisplass og kommer inn i en bedrift.

Konkrete resultater på disse områdene kan for den lærende og omgivelsene representere at mestring har skjedd. Flammer (1997) ser ut fra forskning på spedbarn at den viktigste faktoren for at utførelsen skal gjenta seg å føre til en innarbeidet mestringsutførelse, er at mestringsutførelsen får en effekt. Effekten kan vise seg i at barnet ser en endring i den konkrete handlingen eller i hvordan personer rundt reagerer på utførelsen. Ut i fra dette kan en se at oppfatningen av mestringsutførelsene som verdifulle ikke er tilstede ved fødselen, men blir gradvis konstruert når konkrete resultater oppstår samtidig som omgivelsene bekrefter resultatene som viktige. Det er da den lærende får bevisstheten om at *"det mestra jeg, det klarte jeg"*. Oppsummerende kan vi si at den lærende innretter seg etter både ytre og indre forventninger og holdninger når mestring blir utført og tolket som viktige eller mindre viktige. Resultatene mestringsutførelsen har, får altså ettervirkninger også etter at selve utførelsen har blitt gjort. Dette bringer oss over til den andre bestanddelen i mestringsprosessen; kategorien etter-mestring.

5.3 Etter-mestring

Funnene viser tendenser til at pedagogene forstår mestring som noe mer enn selve mestringsutførelsen. Ut i fra dette kan det se ut til at noe oppstår i kjølvannet av en mestringsutførelse. Det har oppstått *"noe nytt eller noe annerledes"*. Dette noe, kan forstås ut fra de utarbeidede temaene; opplevelse av mestring, selvtillit og stolthet, erfaring og erfaringsdeling.

5.3.1 Opplevelse av mestring

Flere av deltakerne uttalte at mestring ikke bare handlet om å klare noe, men innebar også en følelse, en glede og en *"indre tilfredsstillelse"*. Mestring ut fra pedagogenes forståelse handler altså også om å oppleve noe. Barnevernspedagogen forteller om et barn som selv beskriver det å mangle denne opplevelsen av mestring:

Han forteller bare at "ja, men jeg klarer jo ikke det". Men så sier alle at det er ikke så farlig, du kan gjøre sånn eller sånn. " Men jeg kjenner jo inni meg at det ikke er greit", sier han. Og han er nå elleve, tolv år. Ikke sant. Men det er vel fordi han ikke mestrer, at han på en måte skjønner at det er det han ikke gjør. Så han ville sannsynligvis få den samme følelsen hvis han mestra da.

Positiv psykologi har vært opptatt av den delen av mestringsprosessen som fremmer det positive og gir velvære og lykke (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Her er den gode

opplevelsen av mestring et kjennetegn på at en gjør noe rett, og hva en videre bør fortsette med for at denne opplevelsen av mestring skal gi en generell indre tilfredsstillelse med livet. Denne tilfredsstillelsen kan vi også se forbindelser til, i det Bandura (1997) beskriver som den gode opplevelsen av å ha høye mestringsforventninger til mange utfordringer. Når den lærende har høye mestringsforventninger kobles dette ofte blant annet til en opplevelse av tilfredshet og på troen en har på egne muligheter til å mestre hindringer som dukker opp (Bandura, 2001). Dersom en ikke sitter igjen med det barnehagelæreren uttaler som ”følelsen av noe som er vellykka”, vil en i det salutogeniske perspektivet tenke at det oppstår en slags spenning eller ubalanse hos den lærende (Lorenz, 2007). Dette kommer av at forventningen om å oppleve mestring ikke blir møtt, og en stresstilstand eller ubalanse kan oppstå. Denne stresstilstanden eller frustrasjonen mangelen på mestringsopplevelse gir, kan vi se at alle mestringsperspektivene forteller om. Når en mestrer vil den lærende gjenvinne likevekt, og stresstilstanden blir utjevnet (Lorenz, 2007). Når barnet i det sistnevnte sitatet forteller at han kjenner at noe ikke er greit inni seg, kan dette ses i sammenheng med en opplevelse av en stresstilstand. Med andre ord kan dette funnet gi bekreftelse på at fravær av mestring ikke gir gode opplevelser hos den lærende. Dette funnet er i tråd med Ben-Zur (2003) som i en undersøkelse med 97 deltakere fant at mestring står i sterk forbindelse med optimisme, glede og lykke.

Samtidig indikerer funnene at opplevelsen av mestring fordrer noe mer enn bare en god følelse den lærende kan nyte. Opplevelsen av mestring virker tilbake på selve mestringsutførelsen og gir glede til arbeidet. Pedagogen som arbeider i en industribedrift forteller at:

En følelse. En mestringsfølelse, det smitter via engasjement, pågangsmot. Det blir gøy.

Den gode opplevelsen av at den lærende får til det en gjør, driver frem dette engasjementet. Det som uten opplevelsen av mestring bare hadde blitt en arbeidsoppgave, er nå blitt gøy å utføre. Csikszentmihalyi (2005) beskriver denne opplevelsen av mestring som å komme i flytsonen. I lys av Banduras mestringsforventning vil slike opplevelser også føre til at en blir motivert til å forbedre mestringsutførelsen og forsterke ønske om å mestre på nytt (Bandura, 1977). Dette kan illustreres med det en av pedagogene uttaler om det å oppleve mestring og hvilke virkninger det har for videre mestring:

Så kjenner du bare at åå jeg er faktisk et menneske, jeg får faktisk til ting. Og da kjenner du at du får lyst å gjøre enda mer, du får lyst å gjøre en ny erfaring.

Pedagogen som arbeider med overvektige forteller også om viktigheten i det at mestring kan gi et ønske om å mestre igjen:

Så at de føler yes! Dette får jeg til. Det synes jeg også er noe viktig. Mestring for meg betyr også at man får lyst til å gjøre det igjen og fortsette med dette. Det er også en viktig del.

Opplevelsen av mestring får dermed en konsekvens for den lærende. Opplevelsen blir noe en trakter etter, og søker nye erfaringer med. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at den lærende får en styrket tro på at en er i stand til å mestre på ny og oppleve virkningen av mestringen. På denne måten kan en si at den lærende sitter igjen med en opplevelse av noe suksessfullt som Bandura skriver gir økte mestringsforventninger. Ut fra dette kan vi tenke at positive opplevelser fra mestring kan føre til en ”god sirkel” som stadig forsterker mestring og opplevelsen av den. Den styrkede troen knyttet til videre mestring kan bygge på den lærendes selvtillit og stolthet.

5.3.2 Selvtillit og stolthet

I likhet med litteratur knyttet til mestringsforventninger forteller pedagogene i undersøkelsen om mestrings innvirkning på den lærendes selvtillit. Mestring beskrives som et viktig element i å bygge opp den lærendes selvtillit av flere av pedagogene i undersøkelsen. En kan dermed si at mestring kan få andre positive konsekvenser enn bare å avle videre mestring. Pedagogene forteller om at de fokuserer på å forsterke og på ”å bygge opp selvtilliten til de tenker, ja jeg får det jo faktisk til”. Selvtilliten som en frukt av mestringsutførelsen bruker pedagogene som et ledd i å bevisstgjøre den lærende om at mestringsutførelsen var godt nok utført. Slik kan selvtilliten til den lærende bli vedvarende, og utvikle det som i Banduras teoretiske perspektiv (1997) kan kalles stabile mestringsforventninger. Den lærendes selvtillit gir dermed en sterkere tro på at han kan mestre de utfordringer han møter. Det pedagogene gir uttrykk for knyttet til selvtillit og mestring stemmer videre overens med det Lane, Lane og Kyprianou (2004) fant i en studie blant 205 uteksaminerte studenter, der en fant sterke forbindelser mellom respondentenes selvtillit og mestringsforventninger.

Til sammenligning med dette skriver Flammer (2001) at lærende som i en grad overvurderer sine evner i en grad, også ofte er suksessfulle i området de virker i. Altså kan en grad av

overvurdering av egne evne ha innvirkning på utvikling av høye mestringsforventninger. Selvtilliten til den lærende trenger dermed ikke nødvendigvis alltid å være en direkte avbildning av virkeligheten og den lærendes kapasitet. I funnene kan en i motsetning se tendenser til at det å overvurdere seg selv i en grad ikke er nødvendig for å gjennomføre utfordringer med suksess. Gjennomgående kan en se at pedagogene forteller om tilfeller der den lærende er mer evnerik og dyktig enn det den lærende selv tror. Den lærende undervurderer i flere tilfeller sine evner og mestrer likevel utfordringer. Samtidig kan en tenke at det å undervurderer sine evner ikke fordrer selvtillit i møte med nye utfordringer. Pedagogen som arbeider i en industribedrift forteller om en ansatt som ikke opplevde egne evner og kompetanse tilstrekkelig i arbeidet:

Ingen hadde jobba med dette før.. Og dette er en litt eldre mann. Og han var nok veldig usikker på om han kom til å mestre denne jobben når han begynte her. Men han ble ansatt og lederen her mente at han er bra for oss, dette vil han klare. (...) etter et par år sa han til lederen at han vurderte å slutte .. fordi at han følte ikke han var god nok, at han mestrer jobben.. og det tenker jeg går på mestrings da (...) Men sjefen hans mente det da. Og han liksom gikk litt da på egentlig på sjefens tro.. Men han følte selv nok at han ikke var god nok.

I dette utsagnet ser en at den lærende fra ledelsens synspunkt, har gode ferdigheter til å stå i det arbeidet han er satt til. Likevel mangler den lærende selvtillit knyttet til det han mestrer, og opplever dette så ubehagelig at han vurderte å slutte. Det var klar enighet blant pedagogene om viktigheten av å bevisstgjøre de lærende om deres styrker i mestringsutførelser som hadde skjedd. På denne måten beskrev pedagogene at selvtilliten til den lærende kunne bygges opp.

Pedagogene forteller også om andre konsekvenser etter at en mestringsutførelse har skjedd. I intervjuene snakker de om lærende som fremstår som stolte i etterkant av mestringsutførelsen. Stoltheten fører til at ”de smiler og de blir litt kry”. En av pedagogene som arbeider med å få arbeidsledige i arbeid, forteller om den stoltheten en av de lærende fikk etter å ha mestret noe.

Og han var så stolt etter at han hadde skrevet den planen, at den skulle han ramme inn og henge opp på veggen. Og bare det å se livet sitt på en litt annen måte, gjør noe, tror jeg, med de.

Stoltheten som her fremtrer hos den lærende, sier pedagogen henger sammen med at den lærende så livet sitt på en annen måte. Da den lærende mestret å skrive en plan som inneholdt

målene for fremtiden hans, ble han stolt over at han klarte nettopp dette, men også over de mulighetene som lå foran. Kanskje dette var på bakgrunn av at han allerede visste at dette kom til å påvirke mestringsutførelsene hans? Med andre ord kan vi si at stoltheten lå i erfaringen av å ha mestret noe, og vissheten om at det nå kom til å bli flere. Samtidig kan en se dette i sammenheng med det Bandura (1997) skriver om hvilken betydningen den lærendes opplevelse av kontroll har for den lærendes mestringsforventninger. Dersom den lærende erfarer å ha kontroll over situasjonen en står i, og hvilke steg som må gjøres for å komme videre, vil også mestringsforventningene øke. Den lærende som blir fortalt om i sitatet over, kunne gjennom planen som var blitt skrevet få oversikt over mål og konkrete arbeidsoppgaver som måtte gjennomføres for å nå målet. På denne måten opplevde han kanskje å gjenvinne kontroll over situasjonen han sto i, og utfordringene fremsto som mer overkommelige å mestre.

5.3.3 Erfaringer

Det var klar enighet i intervjuene om at en konsekvens av mestringsutførelse er at den lærende får noen erfaringer. Disse erfaringene innebærer blant annet mer kunnskap og kompetanse rundt det en har mestret. Erfaringene har gitt den lærende unik kunnskap og kompetanse på hva som må til for å mestre nye utfordringer en står ovenfor. Disse erfaringene kan også bidra til at den lærende kan koble erfaringer fra ulike mestringsutførelser når en står ovenfor en ny og ukjent situasjon. Pedagogen som arbeider i en industribedrift illustrerer dette slik:

Og da tenker jeg da må en jo bruke der erfaringene og det en kan. Og da også kreativiteten i forhold til hvordan løser en dette problemet og kanskje sette sammen erfaringer fra ulike situasjoner tidligere eller ulik kompetanse. Så gjør det at en får til å løse det problemet.

Innsikten den lærende har fra mestringsutførelsen blir dermed en ressurs i møte med nye mestringsituasjoner. Erfaringene den lærende har fått, muliggjør den lærende til å stadig utvikle sine ferdigheter:

De utvikler og eksperimenterer. De eksperimenterer og finner ut løsninger og så blir tingene bedre og så blir du flinkere og flinkere

Yrkesfaglæren uttaler videre at erfaring gjør at en ikke gjør den samme feil igjen. Gjennom erfaring får en kunnskap om hva en ikke skal gjøre, og en gis nye muligheter til å prøve på ny.

Her kan vi se forbindelser til mestringslæring, der et sentralt moment vil være at den lærende skal få muligheten til å erfare og forstå et innhold ut fra ulike fremgangsmåter og synsvinkler (Bloom, 1968). På denne måten gis den lærende mulighet til å skape forståelse for det som ligger foran og til å ta i bruk de evnene en har i forhold til det som skal læres. Bloom skriver også om viktigheten av at den lærende får anledning til å bruke den tiden som behøves til å mestre utfordringer. Når yrkesfaglæreren snakker om at den lærende utvikler og eksperimenterer, gir dette retning mot at den lærende gis tid til å stadig prøve og feile. Her ser en at erfaringer der en opplevde å ikke lykkes kan drive mestringsprosessen frem til en suksessfull utførelse. Med hensyn til utvikling av mestringsforventninger ser vi derimot at når den lærende opplever nederlag i et forsøk på å mestre, vil dette virke ødeleggende for videre mestring. I dette perspektivet hevdes det at det hovedsakelig er erfaringer som er positive, der den lærende har mestret noe godt, som virker styrkende for videre mestring (Bandura, 1997). Dette blir knyttet opp mot at nederlagserfaringer gjør at den lærende kan begynne å tvile på sine evner.

I funnene ser vi at enkelte av pedagogene forteller om muligheten den lærende har til å også bruke nederlagene sine til en ressurs. Flere av pedagogene arbeider med mennesker som i stor grad har flere nederlagserfaringer i sine liv enn mestringserfaringer. Ut i fra Flammer (2001) kan vi forstå at pedagoger i slike tilfeller kan forsøke å hjelpe den lærende gjennom å hente frem tidligere erfaringer som har vært preget av suksess. Her kan en spørre seg hvordan en skal klare dette når den lærende ikke kan minnes noen erfaringer der en har mestret noe? Dersom en holder fast på de erfaringene med nederlag kan en tenke at dette kan føre til at en stagnerer der en er, og ikke kommer de skrittene videre som mestring fører med seg. For pedagogene i undersøkelsen var det viktig å trekke frem at den lærende kan mestre de hindringene og nederlagene som en fra det salutogeniske perspektivet ville omtalt som helsefremmende. Dette kan illustreres med et utsagn fra et av intervjuene:

Og få på en måte mennesker til å snakke livet sitt og de hindringene og fallene de på en måte har hatt i livet på en bra måte da. En måte som viser at de har takla det livet de har levd da, på den måten de har gjort det, uten å være bitre og sånn.

Å innta et læringsperspektiv i forhold til de forsøkene som oppleves som mislykkede, forteller pedagogene, kan fungere som en måte å få den lærende til å se at også disse erfaringene er verdifulle å trekke frem. En av pedagogene som arbeider med kursing av arbeidsledige

forteller at de forsøker å bevisstgjøre den lærende om det verdifulle i de erfaringene de har, selv om de til nå ikke er brukt på en god måte. Her forteller pedagogen om et forsøk på å bevisstgjøre en lærende om de gode erfaringene han sitter med:

Ja han kunne selge mye stoff og sånn.. men det kan han jo faktisk! De der salgsegenskapene, de kan du bruke i jobb! Som du tjener lovlige penger på.

Her ser vi at den lærende har noen erfaringer fra mestringsutførelser som med pedagogens perspektiv anses som verdifulle, om de brukes på en mer helsefremmende måte. En av de andre pedagogene forteller at erfaringer fra tidligere mestring kan bidra til at den lærende innser hva som er ens styrker og hvilke begrensninger en har. Bevisstgjøringen av disse erfaringene gjør at den lærende kan spørre om hjelp når en kommer i en lignende situasjon som ligger over ens kapasitet. På denne måten vil den lærende få enklere tilgang på vikarierende erfaringer og sosial overtalelse som støtte til å mestre utfordrende situasjoner. Det en av pedagogene her beskriver som at ”vi endrer på en måte brillene da, perspektivet til de som er her”, kan gi grobunn for en motstandskraft eller buffer mot nederlagserfaringer (Bandura, 1997). Dette kan skje gjennom å nyttiggjøre seg de erfaringer en sitter med samtidig som en ønsker å motta den støtten andre kan gi. I et positiv psykologisk og et salutogenisk perspektiv vil en beskrive dette som å ta i bruk styrkene en allerede besitter og ressursene som eksisterer i omgivelsene. Gjennom å fokusere på egne styrker, blir også tidligere erfaringer den lærende sitter med anerkjent. Erfaringene den lærende har hatt blir satt i forbindelse med noe verdifullt som kan brukes til å få nye erfaringer og lærdom. Dette samsvarer med det Macaskill og Denovan (2013) fant i en studie med 214 studenter, der det å bevisstgjøre studentene på deres styrker, bidro til både økt selvtillit og mer selvstendig læring. Når pedagogene forteller at de ønsker å vise de lærende alle ressursene de allerede har gjennom sine erfaringer, ser vi sterke bekreftelser på at dette er hensiktsmessig i litteratur som omhandler mestring.

5.3.4 Erfaringsdeling

I sosial kognitiv læringsteori ser en at mennesker alltid blir påvirket fra de omgivelsene en har rundt seg. I denne samhandlingen ligger det implisitt at mennesker deler av sin lærdom til andre. Dette kan eksempelvis skje verbalt eller gjennom observasjon, eksempelvis gjennom vikarierende erfaringer og sosial overtalelse. Noe som går igjen i datamaterialet er at pedagogene forteller at de ofte ser at en konsekvens av mestring er at den lærende deler ens

erfaring til andre. Dette anser deltakerne som en stor fordel for videre læring for den lærende selv, og for de rundt som lærer mer. Erfaringsdelingen kan derimot foregå ut fra ulike motiver. Som tidligere gjennomgått gir mestringen en god opplevelse for den lærende. Noen av pedagogene forteller om lærende som ønsker å formidle denne gode opplevelsen av mestring til andre. Dette kan eksempelvis være foreldre som ønsker å gi barna sine gode mestringsopplevelser og erfaringer. Av den grunn deler de sine erfaringer med mestring, og ønsker å lære andre det samme. En annen grunn til å dele erfaringer etter en har mestret er at en er stolt og ønsker å vise for andre hva en har oppnådd. Barnehagelæreren forteller om slike dagligdagse hendelser i barnehagen:

..gjerne i henting da, forteller det videre til foreldrene: Vet du hva jeg har gjort for noe? Det var kjempe bra! Jeg klarte det.

Her ser en at den lærende ut i fra stoltheten av å ha mestret noe har behov for å dele denne erfaringen med andre, og særlig med dem som er viktige personer i deres liv. Knyttet til sosial kognitiv læringsperspektiv kan denne erfaringsdelingen forstås en del av den sosiale påvirkningskraften i relasjoner. I denne sammenheng kan erfaringsdelingen med foreldrene fungere som innhenting og bekreftelse av informasjon knyttet til mestringsforventninger. En kan si at gjennom å dele erfaringer med personer som en har sterk tilknytning til, vil den lærende også få bekreftende informasjon tilbake som styrker mestringsforventningene. Den lærende søker på mange måter bekreftelse og anerkjennelse for den mestringsutførelsen som er gjort fra omgivelsene gjennom å fortelle hva en har oppnådd. Her får den lærende også informasjon om hvorvidt mestringsutførelsen er verdifull for omgivelsene. En tredje grunn for erfaringsdeling finner vi i det pedagog som arbeider i industrien, beskriver som kompetanseheving. Bedriften gagnar mye på at de ansatte deler sin erfaring med hverandre og sammen reflekterer hvordan de kan forbedre seg. På denne måten fungerer erfaringsdeling som et moment i det å utvide bedriftens kompetanse og styrke.

Videre kan en se at erfaringsdeling kan skje på bakgrunn av at situasjonen krever det. Den lærende kan stå ovenfor utfordringer som en ikke har kjennskap til og ikke vet hvordan en skal mestre. Her må den lærende innhente informasjon fra andre eller dele sin kunnskap med andre som etterspør den. Det er her en av pedagogene trekker frem viktigheten av å *”gi rom for diskusjoner og erfaringsdeling”*. Dette fordi at de lærende skal bli trygge på at erfaringene som deles blir ivaretatt av de andre, og kan bidra til at andre lærer noe. Yrkesfaglæreren

forteller om at han aktivt bruker elever med ulikt nivå i ferdigheter og kunnskap til å dele sin erfaring med hverandre:

Og så lærer han av han flinke, eller han som har mye erfaring. Og det er jo en veldig god måte å lære på. Hvis jeg som lærer kan trekke meg litt tilbake og at de kan lære av hverandre, det er veldig bra. Da er.. Han som er, hvis vi kan si flink, han som er da.. han som har gjort, skrudd mye – hvis han kan lære vekk til andre så lærer han mye selv også.

Her ser en at erfaringsdelingen kommer både den som kan mer og den som kan mindre til gode. I dette eksempelet ser en at erfaringsdeling både er noe den lærende kan dele etter mestringsutførelsen og noe pedagogen kan tilrettelegge for forut for den lærendes forsøk på å mestre. Dette bringer oss over til den siste kjernekategori; for-mestring.

5.4 For-mestring

For-mestring ser en henger tett sammen med de andre to hovedkategoriene. De kan både virke positivt inn på hverandre eller ødeleggende. Dette kan ha en sammenheng med at mestring er en prosess som er gjensidig avhengig av alle momentene i den for å drives videre.

Bakgrunnen for utarbeidingen av denne hovedkategorien var at funnene viste tendenser til at alle pedagogene blant annet var opptatt av at den lærende måtte ha ”den grunnleggende holdningen i orden” i mestringssituasjoner. Ut i fra dette perspektivet var det noe hos den lærende som måtte ligge til grunn forut for at mestring skulle kunne skje. Mestring handlet om noe mer enn kun utførelsen og de positive effektene av den i etterkant. For pedagogene handlet mestring også om det arbeidet som ble lagt ned på forhånd og innstillingen den lærende hadde i møte med nye og utfordrende situasjoner. I funnene ser en stadig at pedagogene trekker frem viktigheten av at en grunnleggende holdning danner basis for de neste stegene i mestringsprosessen. I denne grunnleggende holdningen ligger det blant annet elementer som; den lærendes positive fokus før en mestringsutførelse, at den lærende starter der en er, får tilbakemeldinger og at den lærende legger ned en innsats.

5.4.1 Å ha et positivt fokus

Å ha et positivt fokus i møte med nye utfordringer som må mestres, trekker pedagogene ikke overraskende frem som et viktig element for å oppnå mestring. Dette er ikke uventet på bakgrunn av det store flertallet lærings- og mestringsperspektiver som fremholder det sentrale i å anerkjenne og forsterke gode prestasjoner som observeres hos den lærende. Den lærendes

positive fokus i møte med nye utfordringer kan gi en sterkere tro på en mestringsoppnåelse og dermed en sterkere drivkraft til å nå dette. I et salutogenisk perspektiv på mestring ser en et fokus på at pedagogen skal rette blikket på de ressursene den lærende har (Petzold, 2007). På denne måten vil en også i følge Seligman og Csikszentmihalyi (2000) legge til rette for optimale prosesser hos den lærende. Her ser en at ressursene og styrkene forstås som en kapasitet som ligger til rådighet for den lærende. For at den lærende skal kunne gjøre seg bruk av dem, må ressursene gjøres tilgjengelige. Denne tilgjengeligheten kan komme som en konsekvens av at pedagogen bidrar til å styrke det som utarter seg positivt hos den lærende, og fremme ”mer av det som funker, det er det som gir mestring”.

Alle pedagogene viser en bevissthet om at det ikke er like lett for alle lærende å ha et positivt fokus i møte med nye mestringsutfordringer. Barnevernspedagogen snakker om at det å ha et positivt fokus på mange måter handler om å lære seg til det. Den lærende må trene på å holde det positive fokuset:

Altså dette er jeg god på. Dette kan jeg faktisk. Sant, altså en snakker seg selv opp, at en lærer seg selv til å snakke seg selv opp. Så er det ikke alle som klarer det. Noen må kanskje lære og litt sånne ting, men hvis man lager en kultur også for det..

For å kunne ha det positive fokuset i møte med nye utfordringer som ofte kan opptre som truende og meget utfordrende for den lærende, ser en at det er helt konkrete grep den lærende selv kan gjøre. På en annen side ser en at dette ikke alltid er like enkelt for den lærende selv og igangsette. I sitatet ovenfor snakker pedagogen om at den lærende kan velge å bevisst fokusere på de styrkene en har. Her kan en se en forbindelse til både positiv psykologi og salutogenese. Dersom den lærende stadig fokuserer på ressursene en sitter med, vil det positive fokuset forut for mestring lettere bli grunnlagt. Pedagogen kan her bidra med å tilrettelegge for dette. Gjennomgående i funnene ser en tydelig at pedagogene fremholder måten de opptre på i møte med den lærende som sentral i dette arbeidet. På mange måter ser en at pedagogene mener at det positive fokuset de selv møter den lærende med, kan smitte over på den lærende i mestringsituasjoner. Gjennom dette kan pedagogene fungere som positiv ressurs i omgivelsene den lærende får tilgang til. Pedagogene beskriver det arbeidet de gjør i denne forbindelse, som å være en støtte for den lærende til å bli bevisst sine styrker som den lærende kan gjøre seg bruk av. Det å kunne kjenne igjen sine styrker kan altså bidra til at den lærende i større grad får tatt dem i bruk til å mestre noe. Dette kan en tenke handler om

anerkjennelse av den lærende og den lærendes evner og ferdigheter. En av pedagogene uttrykker seg tydelig i forhold til dette, og forteller at hun er *”veldig opptatt av anerkjennelse”*.

Anerkjennelse blir av pedagogene trukket inn som hovedfaktor til at den lærende skal få eller opprettholde positivt fokus i mestringsprosessen. Flere forfattere påpeker at anerkjennelse kan sies å være et menneskelig behov (Benjamin, 1990; Løvlie-Shibbye, 2004; Nordahl, 2005) Når dette behovet blir møtt kan det, i følge Løvlie-Shibbye (2004), føre til at selvtilliten blir styrket og en vil få en økt trygghet på omgivelsene og på seg selv. Her kan en se en forbindelse til sosial kognitiv læringsteori og mestringsforventninger. Kanskje kan en si at anerkjennelse kan bidra til styrket mestringsforventning hos den lærende? Pedagogene forteller om tydelige virkninger av anerkjennelsen de gir den lærende. Dette kan utvise seg i blant annet glede, stolthet, iver og økt innsats. For noen av pedagogene blir bevisstheten om disse virkningene så sentrale at anerkjennelse for dem kan fungere som en strategi for arbeidet:

Og så er det veldig spennende hvis en har tro på anerkjennelse og bruker det som en strategi både på å bygge organisasjoner, godt miljø, kompetanse.. Og ta utgangspunkt i folks styrker.

Anerkjennelse kan ut i fra denne forståelsen bety at en tar utgangspunkt i den lærendes styrker for å skape den grunnleggende holdningen forut for mestringsutførelsen. Når en tar utgangspunkt i den lærendes styrker forteller en av pedagogene som arbeider innen helse og - sosiale tjenester, at den lærende *”føler seg sett, og at de føler seg riktig plassert”*. Når den lærende opplever at pedagogen *”skjønner vanskelighetene de sliter med”*, vil det å ha et positivt fokus bli enklere. Dette skjer på bakgrunn av at den lærende som individ har blitt løftet frem, og blitt ansett som viktig av andre i omgivelsene. En av pedagogene forteller at dette kan for den lærende handle om vissheten om å være god nok:

Jeg tenker sånn at først er det viktig å ha et riktig selvilde, at det er et godt bilde. At du er en person. Du er en hundre prosent person. Og du er sånn som du er. Og det skal du få lov til å være.

En annen pedagog uttaler at det handler om å gi den lærende *”en følelse av at jeg er verdt noe”*. Med andre ord at den lærende opplever seg selv som god nok både ovenfor seg selv og for omgivelsene rundt. Tidligere i oppgaven så en at omgivelsene i stor grad har betydning for

utvikling av den lærendes mestringsforventninger. Personer den lærende identifiserer seg med eller har en viktig tilknytning til kan i stor grad fungere som det Bandura (1997) kaller modeller. Modellene har påvirkningskraft og har blant annet innflytelse på hvilke handlinger den lærende forsøker å mestre og hvordan en går frem for å mestre nettopp dette. Pedagogen spiller ofte en sentral rolle for den lærende i mestringsprosessen, og kan i mange tilfeller fungere som en modell den lærende har i sine omgivelser. Opplevelsen av å bli anerkjent fra pedagogen kan derfor bli sentralt i forhold til å ha et positivt fokus på videre mestring. Dette kan ha en sammenheng med opplevelsen av at andre har tro på den lærende. Opplevelsen kan føre til at den lærendes mestringsforventninger blir styrket. Når den lærende får høyere mestringsforventninger vil også innstillingen til hvorvidt en anser det mulig å mestre en utfordring endre seg. En kan si at den lærende har et sterkere positivt fokus rettet mot oppgaven som skal mestres.

På en annen side vil det være problematisk dersom pedagogene ukritisk anerkjenner sider hos den lærende som den lærende selv ikke kjenner seg igjen i. De konkrete kjennetegnene på anerkjennelse som ros, støtte, oppmuntringer og positive tilbakemeldinger (Nordahl, 2005), vil få liten betydning for den lærendes positive fokus dersom de ikke opplever at det angår dem. Anerkjennelsen og oppmuntringen må fremstå som relevante for den lærende. Noe som går igjen i datamaterialet er at pedagogene uttaler at den lærende må kunne kjenne seg igjen i det pedagogen viser anerkjennelse på. En av pedagogene uttaler:

Hvis ikke en gir anerkjennelse på noe som treffer, så er det bortkastet. Da er ikke det med på å bygge deres mestringsfølelse eller selvtillit eller motivasjon. Det må jo være noe som treffer de. (...) for en kan jo også merke det.. sånne kommentarer så flink du er og så.. ikke sant. Det gir meg ingenting. Men hvis noen sier; når du sa det og det – det traff meg eller veldig godt forklart eller interessant tema.. Ja, da gjør det noe med meg.

Dette kan blant annet bety at konkret anerkjennelse i større grad får betydning for den lærende. Dersom anerkjennelsen er konkret, kan den lærende knytte egne oppfatninger til det som blir sagt. På denne måten kan anerkjennelsen fra pedagogen samsvare med det virkeligheten den lærende oppfatter. På denne måten kan anerkjennelsen bidra til høyere grad av mestringsforventninger. Når den lærende har utviklet høyere mestringsforventninger virker dette inn på evnen til å holde det positive fokuset i forhold til hva som er ens styrker, og se bort fra tidligere nederlag. En kan si at den oppmuntringen og positive tilbakemeldingen pedagogen gir til den lærende må være ekte og konkret. Det kan tyde på at pedagogene

opplever at når den lærende får noe meningsfullt å feste anerkjennelsen på, blir troverdigheten i anerkjennelsen også høyere. Når dette erfares forteller pedagogen at den lærende lar anerkjennelsen få en betydning utover de ordene som blir sagt. Anerkjennelsen er ikke lengre bare ord, men får en mening i form av at dette er noe den lærende kan ta inn over seg. I likhet med det denne pedagogen uttaler skriver Flammer (2001) at det hjelper lite å overbevise den lærende om muligheten til å gjøre en mestringsutførelse når en selv ikke tror på det. I tillegg ser en at Bandura (1977) hevder at sosial overtalelse er en svakere kilde til oppbygging av mestringsforventninger. Her ser en viktigheten av å knytte sosial overtalelse til ekte og erfarte opplevelser som den lærende kan relatere seg til. Med andre ord vil det i en slik situasjon være det beste å hjelpe den enkelte til å huske og å holde fast på erfaringer de tidligere har hatt med mestring der de opplevde at de fikk det til. Her ser vi en klar sammenheng med sitatet ovenfor. Når anerkjennelsen blir konkret, kan dette bidra til at den lærende i større grad kan ta med seg det positive fokuset fra mestringsutførelsen til andre situasjoner. Nye og suksessfulle opplevelser vil være mest effektive å sette fokus på i følge Flammer. Dette med bakgrunn i at opplevelsene bygger på mestringserfaringer som har foregått i nær fortid, og er lettere tilgjengelige for den lærende å gjøre seg bruk av. En kan tenke seg at jo flere suksessfulle mestringserfaringer fra nær fortid en kan holde fast ved, desto sterkere positivt fokus vil den lærende ta med seg inn i forkant av mestringsutførelsen.

5.4.2 Å starte der den lærende er

Pedagogikken har som hensikt å bidra til en retning for den lærende. Pedagogen har gjerne et innhold som ønskes å formidles til den lærende. Dette innholdet er noe den lærende må tilegne seg eller mestre. Spørsmålet her blir hvordan pedagogen skal legge til rette for at den lærende mestrer, dersom det er stor avstand mellom utfordringen og den lærendes nåværende evner. Yrkesfaglæreren i undersøkelsen forteller om sin tilnærming til denne utfordringen:

For eksempel hvis vi skal snakke om et tema så må jeg finne de der de er. Det er akkurat som han Søren Kirkegaard. Han sier jo det at hvis du skal føre et menneske fra et ståsted til et annet mål. Så må du finne han der han er nå. Hvis vi skal ta et tema om reimer eller tannhjul, så går jeg inn mopedverden. Eller i snøscooterverden. Da vet jeg at jeg har dem på kroken med en gang. Da kjenner jeg at jeg lykkes. De smiler opp. Og så bygger jeg på det som jeg egentlig vil lære dem. Men jeg får dem på kroken, og så spør jeg dem: har dere noen erfaringer? ”Ja, en gang så hoppa kjettingen av eller reima av”. Ja hva gjør du da? Fortell..

Med andre ord kan en si at det handler om å starte med utfordringen der den lærende er. I dette sitatet forteller pedagogen at innholdet som skal formidles kan ta utgangspunkt i de erfaringer, interesser og nivå den lærende besitter i øyeblikket. Dette kan handle om at både pedagogen og den lærende blir bevisst hvilket ståsted den lærende har. Gjennom kartlegging av den lærendes ståsted forteller pedagogene om muligheten til å legge til rette for at den lærende kan se mulighetene som ligger foran og utarbeide mål å arbeide etter for å nå disse. Før det går inn på den lærendes målutarbeiding, vil kartlegging av den lærendes ståsted stå i fokus (Antonovsky, 1985).

Kartleggingen av den lærendes ståsted og nivå, forteller deltakerne at gir informasjon til pedagogen om hvordan det skal legges til rette for mestring for den lærende. Pedagogene i undersøkelsen gir uttrykk for at tilretteleggingen for mestring må skje tilpasset hver enkelt lærende. To av pedagogene beskriver dette på denne måten:

Det finnes ikke en oppskrift for dette – det er ikke en "one size fits all". Det er.. det er helt, helt personlig.

Å se den enkelte. Den enkeltes behov. Ikke ta alle under ett. To gutter på fire år kan ha to vidt forskjellige behov i løpet av en barnehagedag. Og hvis du klarer å se hvert enkelt behov, da er det med på å bygge dem opp og lettere gi dem følelsen av at de betyr noe.

Det pedagogene her viser kan vi knytte til Blooms (1968) tanke om at de aller fleste i en elevmasse kan mestre det læreren ønsker å lære dem. Pedagogens oppgave blir her å finne ut hva som skal til for at den enkelte mestrer nettopp dette. For Bloom betyr det at en må forstå at lærende har forskjellig måte å lære på og gjør dette i ulikt tempo. Dermed kan den lærende ha varierende innganger til mestringsprosessen. Pedagogen som arbeider med overvektige forteller om denne kartleggingen av den lærendes ståsted gjennom tester som avdekker hvilket nivå den lærende er på, og hva pedagogen videre må gjøre for å muliggjør mestringsutførelse hos den lærende. Pedagogene beskriver at de anser det som viktig å bygge på det den lærende har av kunnskap, erfaringer og interesser. På denne måten starter en der den lærende er og gir mulighet for en progresjon i disse kunnskapene, erfaringene og interessene ved å presentere nye utfordringer. Når pedagogen tar utgangspunkt i de kunnskapene, erfaringene og interessene den lærende har, må det også åpnes opp for at den

lærende kan vise sin usikkerhet i forhold til utfordringene som ligger foran. En av pedagogene uttrykker det på denne måten:

”Når jeg hører de spørsmålene kommer som ikke er helt gode.. Men forstå meg riktig- det er ikke et dårlig spørsmål – men det er litt på siden kan du si. Men det er helt nødvendig at de får svar på det. Det er nesten som at det ligger en stein under et hjul. En liten stein. Så får du vekk den steinen der, den lille steinen, så ruller hjulet veldig greit videre. Da får en vekk den lille usikkerheten, da skjønner de..”

Ut i fra dette ser en at kartlegging av den lærendes ståsted ikke alltid trenger å medføre at pedagogen skal tilføre noe for at mestring skal skje. I dette tilfellet ser en at pedagogen åpner opp for et spørsmål som hindrer forståelse og mestring hos den lærende. Spørsmålene den lærende stiller kan bidra til å avdekke den lærendes ståsted, og videre gi store muligheter for utvikling og mestring. Det er den lærende selv som stiller spørsmålet og skaper forståelse ved å bygge på det han allerede mestrer og forstår. Pedagogen blir i denne situasjonen den som gir rom og mulighet for at den lærende selv kan igangsette egen vei til mestring. Samtidig som det er viktig at pedagogen legger til rette for at den lærende skal mestre, er det sentralt at den lærende selv må styre sin egen mestringsprosess. Pedagogen kan ikke mestre for den lærende, men kun bidra som støtte på veien.

Når den lærende får innsikt i hvilket ståsted en befinner seg på, kan det gi mulighet for en bevissthet om hvilke styrker en har i møte med en ny mestringsutfordring og hvilke begrensninger en må arbeide mer med for å kunne gjøre en mestringsutførelse. Gjennomgående i funnene ser en at pedagogene forteller om den lærendes målsettinger som en viktig faktor i mestringsprosessen. I et sosial kognitivt perspektiv ser en at mål med et så langt fremtidsperspektiv ikke blir betraktet som et effektivt nok mål i forhold til å skape endring hos den lærende (Bandura & Schunk, 1981). I motsetning til dette forteller pedagogen som arbeider med å få arbeidsledige i jobb at det ofte arbeides mot at den lærende skal utarbeide langsiktige mål:

Vi begynner lengst vekke, vi begynner ti år frem i tid. Og så går vi nedover. Til tre år, et år og seks måneder, tre måneder og så kan vi plukke det ned så mye som vi vil, men da går det helt ned til i dag. Til dagen i dag. Og så lager vi en handlingsplan etterpå for hva de må gjøre for å nå de målene de setter seg da.

Her ser en at det fortelles at selv om det store målet kan ligge langt frem tid kan de fortsatt være effektive for den lærende å arbeide ut fra. Hadde den lærende ikke hatt det store målet å styre etter, ville det kanskje vært vanskeligere å utarbeide nære delmål som gir retning for mestringsprosessen i nåtid.

På en annen side kan en tenke at mål med et fremtidsperspektiv på ti år blir for visjonært og distansert fra det realistiske den lærende kan mestre på nåværende tidspunkt. I intervjuene gir flere av pedagogene uttrykk for at kartleggingen av den lærendes ståsted må bringe inn ”rett belastning” på de utfordringene den lærende skal mestre. Kanskje må målene pedagogene legger til rette for være tettere knyttet til det som er overkommelig for den lærende nå, og ikke det som er ønskelig for den lærende flere år frem i tid. Pedagogene forteller at dersom den lærende ikke har tro på eller erfaring med å mestre, vil det være vanskelig å se for seg et drømmescenario. Den lærende må starte der en befinner seg. Kanskje må pedagogen i begynnelsen av mestringsprosessen godta at det en av pedagogene kaller et ”baby step”, er et skritt i riktig retning mot mestringsutførelse. Bandura (1997) kaller en slik tilnærming til mestring for *guided mastery*. Her blir den lærende stilt ovenfor små delutfordringer som fremstår som mer overkommelige for den lærende enn utfordringen sett under en helhet. Dette kan sammenlignes med det Bloom (1968) beskriver som å dele oppgaver opp i mindre enheter. Dette er et velkjent prinsipp i flere læringsteorier, eksempelvis knyttet til den nærmeste utviklingssonen i sosiokulturell læringsteori (Imsen, 2005). Gjennom å ta bruk dette prinsippet vil pedagogen enklere kunne ta utgangspunkt i den lærendes ståsted og gradvis lede den lærende mot mestring av hele utfordringen. Barnehagelæreren beskriver dette med et eksempel fra sitt arbeid:

Du begynner jo aldri med et puslespill med femten brikker. Sant, men du begynner med få brikker, for det er noe du kan.. Og så etter hvert bygger du opp vanskelighetsgraden. Når de har klart et, så går du videre til neste som er litt vanskeligere.

Likevel kan en tenke at denne steg-for-steg tilnærmingen til mestring, kan føre til at både pedagogen og den lærende skaper lavere forventning til mulighetene den lærende har til å mestre. Tidligere har vi sett at når den lærende overvurderer seg selv i noen grad, vil det være mer sannsynlig at den lærende mestrer det en har satt seg mål for (Flammer, 2001). Zimmerman (2000) hevder at jo mer den lærende ser på seg selv som evnerik, desto mer utfordrende mål setter en seg. Dersom pedagogen senker nivået på utfordringen som skal

mestres for mye, ser en at dette også kan føre til at den lærende får lavere mestringsforventninger. Dermed kan høye målsettinger også virke positivt inn på mestringsutførelsen, selv om det tar tid å nå dem. Zimmerman (2000) skriver at den lærende ikke bare må utarbeide målsettinger for mestringsprosessen på bakgrunn av hva en tidligere har oppnådd i lignende situasjoner. Han hevder at den lærende i større grad må legge vekt på den innsatsen de er villige til å sette inn for å nå målet. På denne måten kan den lærende selv regulere og følge med på hvor mye og hva som skal til for å nå målet. Kanskje kan vi si at dersom pedagogen legger til rette for at den lærende skal forstå mål på en slik måte, vil mål i den fjerne fremtid likevel virke positivt og retningsgivende for mestringsprosessen. På en annen side ser at det gjennomgående fokuset hos pedagogene i undersøkelsen knyttet til den lærendes innsats, ligger på å klargjøre at innsats og hardt arbeid må til for å nå målet. Her ser en at kravet for innsats og måloppnåelse blir satt fra pedagogene, og ikke den lærende selv. En konsekvens av dette kan være at den lærende i større grad setter seg produktmål og ikke prosessmål i møte med mestrings –og læringsutfordringer. I følge Schunk og Ertmer (1999) vil lærende med prosessmål har høyere mestringsforventninger i møte med nye utfordringer. På bakgrunn av dette kan en forstå at den lærendes målsettinger har sterke forbindelser til hva den lærende tenker rundt den innsatsen som skal legges ned.

5.4.3 Å gjøre en innsats

I det teoretiske rammeverket så vi at høye mestringsforventninger kunne føre til en økt innsats, også når den lærende møter hindringer. En stor bestanddel av mestringsforventningene til den lærende består av innsatsaspektet (Bandura, 1997). Når den lærende legger ned innsats for å mestre noe, øker det også sannsynligheten for at utfordringen blir mestret. Den lærende vil da sitte igjen med en suksessfull mestringserfaring som kan bidra til sterkere mestringsforventninger. Mestringsforventningene vil igjen ha innvirkning på videre innsats og den utholdenheten den lærende har i møte med en utfordring (Schunk, 2001). Altså fungerer den lærendes innsats, høye mestringsforventninger og suksessfulle mestringserfaringer gjensidig forsterkende på hverandre. Dette kan vi se igjen i et av intervjuene:

Altså er du passiv så får du ikke erfart og da får du heller ikke lykkes og da får du heller ikke mestrings. Og så blir det bare dårligere og dårligere. Du må ha fres på det, du må ha aktivitet. (...) Er du på tilbudssiden, er det fres på det, så er du interessert og da vil du lykkes.

Her ser vi at pedagogen beskriver nettopp hvordan innsats virker forsterkende både dersom innsatsen er fraværende og dersom den lærende er aktiv og interessert i å gjøre det som skal til for å mestre. I et salutogenisk perspektiv ser en at når den lærende opplever at en kommer for kort i møte med utfordringer som ligger foran, oppstår det ubalanse og en spenningstilstand hos den lærende. For at den lærende skal gjenvinne likevekt må det legges ned innsats for å mestre det som har blitt tydelig at en ikke mestrer. Likevel er det ikke alltid like enkelt for den lærende å legge ned denne innsatsen. Det å gjøre en innsats innebærer en risiko. Innsatsen er ikke ensbetydende med at mestring skjer. For den lærende kan det være utfordrende å bestemme seg for å våge å legge ned innsats. Når en tar sjansen med å tørre å prøve, vil en ofte møte nederlag. Under et av intervjuene fortelles om et barn som har utfordringer i forhold til innsats. Barnet forteller til barnevernspedagogen at:

”Det er det beste for meg når jeg skal gjøre mattelekser, er at mamma sier svaret og så skriver jeg det ned”.

Det barnet her gjør kan beskrives slik Flammer (2001) gjør det, med at den lærende prøver å gjøre seg immun mot negative mestringserfaringer ved å unngå å prøve og ved å opprettholde mønstre som er ødeleggende for en selv. I denne sammenhengen vil barnet ikke få mestringserfaringer i matematikk ved å la moren løse oppgavene, men det *”viktigste for han var å slippe kjefta for at han ikke har gjort leksene”*. Innsatsen for å selv mestre kom i dette tilfellet i andre rekke for den lærende. Risikoen den lærende måtte ta med å våge å legge ned en innsats var at svarene i matematikkleksa kunne være feilaktige. Frykten for dette nederlaget var dermed større enn ønske om å mestre utfordringen. En kan kanskje si at den lærende opplever motstridende interesser i møte med vanskelige utfordringer. Det motstridende i å ønske å mestre, men ikke ønske å risikere nederlag. Pedagogen som arbeider med overvektige forteller om disse motstridende interessene:

Når det handler om mestring, da er det alltid noe.. det er en kamp mellom to versjoner av seg selv. Den ene delen som ønsker å oppnå det store, langsiktige målet, som har vært en drøm lenge. Og det andre er den som ønsker seg umiddelbar tilfredsstillelse.

Denne umiddelbare tilfredsstillelsen kan eksempelvis være det pedagogene beskrev som det å *”slippe kjefta”* eller *”den delen av deg som ønsker den kakebiten”*. Den umiddelbare tilfredsstillelsen den lærende også ønsker står dermed som en hindring mot det å legge ned en

innsats, ha utholdenhet ved det valget og etter hvert høste mestringserfaringer og ”*bedre livskvalitet*”. Risikoen for å mislykkes i forsøket på å mestre, forteller pedagogene at en kan forsøke å se på i et læringsperspektiv. Dersom den lærende ikke opplever å mestre umiddelbart, er det fortsatt mulig å lete etter det en faktisk har gjort bra selv i nederlaget. Den lærende har ikke nødvendigvis mislykkes med alt i forsøket på å mestre. Pedagogene forteller at skal den lærende mestre noe utfordrende, vil det være viktig å ikke gi seg, og å holde ut også når de konkrete resultatene uteblir.

Likevel vil dette være utfordrende for eksempel det barnet som ikke gjorde matematikkleksene selv, eller for den personen som aldri tidligere har tatt opp kampen med seg selv og unngått å ta det kakestykket. Til sammenligning kan en se at det vil være problematisk å legge ned høy innsats og utholdenhet i forsøket dersom en ikke har tro på at en vil mestre det (Bandura, 1997; Flammer, 2001). For hvordan kan disse lærende overbevise seg selv om at det er verdt å legge ned en innsats, når de aldri tidligere har erfart at det er det? Dette er et vanskelig spørsmål å besvare og et utfordrende område for pedagogene å arbeide i. I intervjuene forteller pedagogene at noe de anser som viktig her er å fungere støttende for den lærende. Barnevernspedagogen illustrerer det å være en støtte for den lærende på denne måten:

Og når en da sitter ved siden av å sier at vet noe, jeg må se. Du må prøve litt først. Jeg skal hjelpe deg hvis du ikke får det til. Prøv noen ganger, jeg er her på siden av deg. Og hvis du ikke får det til å skal jeg hjelpe deg. Og den, og når det skjer dag etter dag etter dag.. Og du ser at han prøver hver dag, og du ser at det kommer litt lengre og lengre for hver dag.

Her viser pedagogen den lærende at det finnes støtte å få dersom forsøket og innsatsen ikke strekker til. Den lærende blir på mange måter ikke alene om å forsøke, selv om det er den lærende som utfører selve handlingen. Kanskje kan dette bidra til at frykten for nederlag ikke virker så skremmende og truende, slik at den lærende våger å intensivere innsatsen sin. Pedagogene forteller videre at de ønsker å bidra til at den lærende kan ”*våge å drømme*” og til å ”*kikke rett fremover og kanskje litt oppover og fremover*”. Dersom den lærende våger å drømme og til å se seg selv lengre frem, vil det kanskje virke motiverende for å ilette nåværende utfordringer høyere innsats. Dette fremtidsperspektivet kan vi se i lys av det Bandura (1997) kaller for den lærendes opplevelse av kontroll. Her ser vi at dersom den lærende opplever at det er mulig å endre ens egne omgivelser, vil dette føre til at den lærendes

mestringsforventninger styrkes. Den lærende opplever at det er mulig å selv kontrollere de omstendighetene en står i. Her kan vi også se en forbindelse til Antonovskys (1985) opplevelse av sammenheng og mening, der særlig det at utfordringene som ligger foran oppleves som håndterbare kan virke endringsgivende for den lærende. Til sammenligning kan en også se forbindelser mellom pedagogenes fokus på den lærendes drømmer og ønsker med en positiv psykologisk tilnærming til mestring. Gjennom et fokus på den lærendes styrker og interesser hevder en i dette perspektivet at en kan legge til rette for positive prosesser som håp, lykke, utvikling, mot, optimisme, ansvar og lignende (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Når den lærende opplever å ha kontroll, våger å drømme og fastholde håpet, kan dette bidra til at en interesserer seg mer for oppgavene som ligger foran.

I det teoretiske rammeverket som tar utgangspunkt i det pedagogene forteller i intervjuene, så vi at innsatsen den lærende legger ned ofte har sammenheng med den lærendes interesse (Bandura & Schunk, 1981). Her ser vi en forbindelse til det at pedagogene uttaler som at den lærende ”*må ville lære noe*” for å lære og å mestre noe. Det er altså viljen den lærende har til å mestre og til å legge ned innsats for å mestre som er avgjørende for om det skjer. Igjen kan vi se tilbake til den gjensidige påvirkningen mestringserfaringer, mestringsforventninger og innsatsen som legges ned på forhånd, har på hverandre. Interessen og viljen den lærende får for utfordringen som ligger foran kan bidra til at den lærende aktivt søker kunnskap og erfaringer fra omgivelsene. Denne aktive søken blir en tydelig representasjon av interesse, vilje og innsats i møte med en mestringsutfordring. For som en av pedagogene forteller; ”*det hender du må ha noe hjelp på veien*”. Selv om det kan være vanskelig og oppleves ydmykende å vise sine svakheter på et område, forteller pedagogen i en industribedrift at den lærende må legge bort frykten for å avsløre sine svakheter i læringssituasjoner:

Og det der at da er ikke spørsmål for dumme, da spør en bare.. en avslører ikke noe at.. for det ser jeg jo når noen er redd for å avsløre at de ikke vet alt. (...) De må bare legge seg åpent frem, holdt jeg på å si.

Det kan oppleves som skremmende når den lærende ser at det er lang vei å gå før en når et mål, og at det krever mye mer en den lærende opplever er innenfor ens kapasitet. En av pedagogene forteller at ”*hvis ikke de mestrer så er vi gjerne med de*”. En annen informant beskriver det som ”*vi tar deg i hånden*”, når utfordringen som ligger foran den lærende virker avskrekkende. Her opplever den lærende at dersom en selv opplever at en ikke strekker til, er

det noen som er der og hjelper meg. For at dette skal kunne skje må den lærende våge å vise seg sårbar og fortelle om den usikkerheten og utilstrekkeligheten en sitter med. Å få tilbakemelding kan vise seg å bidra til at den lærende får en opplevelse av å ha kontroll, våger å være sårbar og å legge ned en sterkere innsats for å mestre.

5.4.4 Å få tilbakemeldinger

Å motta en tilbakemelding forteller pedagogene kan bidra til at den lærende får økt innsikt i ”*hvordan de kan hindre seg selv*” i å komme videre i mestringsprosessen. Denne bevisstgjøringen om hvilke hindringer som står i veien for den lærendes mestring, kan bidra til at den lærende øker sin innsats i arbeidet. I litteratur som omhandler mestringsforventninger ser en derimot at det er størst fokus rettet mot å gi positive tilbakemeldinger til den lærende. Dette ser vi igjen under temaet som omhandler å ha et positivt fokus. I flere pedagogiske situasjoner forteller pedagogene at de også ønsker å gi tilbakemelding på det som er mindre bra hos den lærende som en kan forbedre seg på. Dermed kan en si at pedagogene ikke bare har et ensidig fokus rettet mot det den lærende gjør som er bra. For at den lærende skal lære og oppleve mestring, må hindringene som sperrer for mestringen tas bort. Ut fra et teoretisk perspektiv kan en kanskje si at dette handler om at pedagogen ønsker å gi den lærende et realistisk perspektiv på hva som må til for å mestre, og hva som må til for å oppnå dette (Zimmerman, 2000). Ut fra intervjuene kan en trekke frem to eksempler på hvordan pedagogen gir tilbakemelding til den lærende. Her ser en at både det som allerede er bra og det som må forbedres hos den lærende trekkes frem av pedagogen. I dette eksempelet ser vi yrkesfaglærerens tilnærming til å gi tilbakemelding til den lærende:

Og så tar jeg den positive siden først, ja. At det er veldig bra dette her. Men kanskje hvis du hadde kjøpt den på butikken, så hadde du kjent på den.. det er kanskje noe litt sånn kanter her som du kunne tatt vekk. For at du vil helst ha noe som er godt å ta på, godt å holde i

Yrkesfaglæreren trekker først frem det som allerede er bra med utførelsen til den lærende, og anerkjenner det som er blitt gjort slik vi så under kategorien ”å ha et positivt fokus”. Samtidig ser en at pedagogen trekker frem forbedringspotensialet til det den lærende har utført. Her sammenlignes det den lærende har laget med en lignende vare det er mulig å kjøpe på butikken. Varen i butikken kan fungere som et eksempel på optimal mestringsutførelse og kan bidra til å gi retning til den lærendes endringer for å mestre. Med dette eksempelet illustrerer

yrkesfaglæreren hva den lærende har gjort bra og hva som kan anses som optimal mestringsutførelse.

Vi kan videre se til et annet eksempel en kan finne i intervjuene på pedagogenes tilnærming til å gi tilbakemelding til den lærende. I dette eksempelet forteller barnevernspedagogen om hvordan Marte Meo metoden bidrar til å gi konkrete og tydelige tilbakemeldinger til den lærende. Marte Meo metoden gjør seg bruk av film og tar utgangspunkt i analyse av atmosfære og kommunikasjon i form av ord, lyder, blick og kroppsspråk (Marte Meo foreningen, 2014). Analysen gir retning for hva som bør arbeides videre med. Pedagogene forteller:

”Der er jo dette med kamera, som er så ganske flott, fordi at det blir så sterkt og det blir så synlig og tydelig”.

Her er det videomaterialet som blir gjenstand for refleksjon og kommunikasjon rundt handlinger som er utførte (Osterman, Möller & Wirtberg, 2010). Videobilder kan med dette synliggjøre samspillet mellom foreldre og barn og gi erfaringer som har overføringsverdi til andre situasjoner den lærende står ovenfor (Hyldmo, Nordhus & Hafstad, 2004). Dersom den lærende har problemer med å tolke det som skjer på filmen, eksempelvis at den lærende oppfatter alt som skjer negativt, kan pedagogen fungere støttende. Her kan pedagogen tydelig peke på hva som var positivt ved å spole frem og tilbake på filmen. Den lærende kan få nøyaktig innblikk i hva som skjer i det øyeblikket noe går galt, eller hva som skjer når noe fungerer. På denne måten kan den lærende og pedagogen sammen reflektere over hva en ønsker mer av i fremtiden og hvordan en kan øve på og forsøke å nå dette. For å at denne type tilbakemelding skal fungere vil der være avgjørende at den lærende har et ønske om å lære noe og er villig til å ta i mot hjelp fra pedagogen for å kunne mestre det.

5.5 Kontekstuelle forskjeller på mestring

I løpet analyseringsprosessen var det også et spørsmål som reiste seg til datamaterialet enn de opprinnelige. I utgangspunktet var en avgrensning av undersøkelsen gjort ved å kun fokusere på det som fremsto som et felles grunnlag i tilrettelegging for mestring, forståelsen av begrepet og dets betydning. Likevel trådte det frem grunnlag til spørsmål om det som skiller forståelsen og tilretteleggingen fra hverandre på tvers av de ulike pedagogiske kontekstene.

Da dette ikke har vært hovedfokuset for datainnsamlingen vil datamaterialet ikke inneholde omfattende informasjon til å belyse dette emne. Å presentere disse forskjellene som viste seg i undersøkelsen vil likevel kunne gi et bredere bilde på måten de ulike pedagogene forteller at de arbeider med mestring og de ulike teoretiske perspektiver som spiller en rolle i kontekstene. I et sosial kognitivt perspektiv ser en at et menneskes atferd blir gjensidig påvirket av omgivelsene og indre faktorer (Woolfolk, 2007). Når en velger å se på de kontekstuelle forskjellene på mestring hos pedagogene vil det være vanskelig å avgjøre om forskjellen mellom pedagogene ligger i at omgivelsene rundt dem er ulike, eller om det avgjørende er at de er ulike som individer. Da det er vanskelig å gå nærmere inn på de personlige faktorene som gir retning for forskjellige perspektiver på mestring, vil det gås nærmere inn på omgivelsenes betydning for forskjeller i tilnærmingen til mestring.

Pedagogene står alle i et arbeidsforhold til en organisasjon, som blant annet varierer i størrelse og struktur. Disse ulike organisasjonene har ulikt formål og forholder seg til forskjellige ressurser i omgivelsene. Organisasjonene pedagogene arbeider i kan blant annet ofte være avhengige av oppslutning og legitimitet i omgivelsene for å overleve (Jacobsen & Thorsvik, 2011). Pedagogene som arbeider i organisasjoner som er statlige eller kommunale vil en ha andre omgivelser å forholde seg til enn de som er privateide, og som på mange måter må selge sin pedagogiske kompetanse på en annen måte enn pedagoger i statlige og kommunale. Likevel kan en se at dette kan være en forenkling av skillet mellom pedagoger i det private og offentlige. I dag ser en økt etterspørsel etter kunnskap og kompetanse gjennom stadig investering i høyere utdanning, kurser og seminarer (Filstad, 2010). Dette gjelder også i det offentlige. Pedagogene i undersøkelsen kan heller ikke like lett deles opp i arbeid i det private og offentlige. Fire av pedagogene i undersøkelsen er del av organisasjoner som er privateide. På tross av dette er det kun to av pedagogene som i denne undersøkelsen blir definert under en kontekst som arbeid i det private næringsliv. Dette gjelder for barnehagelæreren og pedagogen som arbeider med overvektige. Valget er gjort med bakgrunn i at de to andre pedagogenes virke også kan defineres innenfor utdanningssektor og helse – og sosiale tjenester. Dette er ikke ensbetydende med at faktorer private organisasjoner må forholde seg til ikke preger kontekstene de to pedagogene er en del av. En kan med dette se at organisasjoner pedagogene arbeider i må forholde seg til mange ulike innvirkninger i omgivelsene. I denne delen av analysen er det valgt å trekke frem ulike særtrekk med kontekstene som også kan gi forskjeller på hvordan pedagoger konstruerer sin forståelse av mestring, og hvordan de arbeider med mestring i sitt arbeid. Pedagogene står blant annet i

relasjoner til ulike lærende. Den lærende i en kontekst kan ha helt andre behov og tilnærming til mestring enn lærende i en annen kontekst. Når det nå går videre inn på den enkelte pedagog og kontekstuelle forskjeller på mestring, vil det settes fokus på forskjeller med henhold til den lærende, og teoretiske perspektiver pedagogen trekker på for å forstå og å arbeide med mestring.

5.6 To pedagoger i det private næringsliv

5.6.1 Mestring til arbeidsliv

En av pedagogene i undersøkelsen arbeider med rådgivning og kurs i forhold til arbeidsledige som er i en prosess til å bli arbeidstakere. De lærende pedagogen her står i relasjon til i sitt arbeid, er voksne personer som trenger hjelp på veien til å være i varig arbeid. Pedagogen forteller at flere av disse lærende lurer på; *"kan jeg noen ting i det hele tatt?"*. De lærende pedagogen arbeider med har ofte ikke hatt jobb tidligere, er kanskje ny i området og har begrenset nettverk. Pedagogen forteller videre at de lærende ofte ser *"mer begrensninger enn mulighetene"*. Sett i lys av et sosial kognitivt perspektiv på mestring kan en si at den lærende her kan ha mange tidligere nederlagserfaringer i sine forsøk på å mestre.

Pedagogen beskriver hva som er sentralt for å bidra til at den lærende kan mestre utfordringer som ligger foran og komme ut i arbeid. Blant annet fortelles det om at det er viktig å gi den lærende *"nye innfallsvinkler de kan bruke til den mestringen"* og snu tankegangen der den lærende vurderer mulighetene for mestring som for små. Samtidig viser pedagogen til LØFT (løsningsfokusert tilnærming, Langslet, 2010) og viktigheten av at den lærende blir bevisst at det en ser etter er også det en finner. I LØFT blir det hevdet at det en tror og antar har stor innvirkning på hvilket fokus en har i forhold til de utfordringene en står ovenfor (Langslet, 2010). Dersom den lærende fokuserer på den stadige motgangen, og på mange måter leter etter feil med seg selv, vil dette også være det en sitter igjen med. Pedagogen forteller at i møte med en lærende som ikke ser muligheter kan det være hensiktsmessig *"å snakke om interessene hans"* og å inspirere den lærende til å våge å drømme om noe bedre. Pedagogen trekker også frem positiv psykologi knyttet til Seligman, og Csikszentmihalyis flytdiagram for å beskrive tilrettelegging for mestring der eksempelvis erfaringer den lærende har kan brukes til en positiv ressurs, dersom en blir bevisst dem. Pedagogen legger vekt på at alle har positive egenskaper som kan brukes, og være en styrke inn i jobbsøkingen. For at den lærende skal kunne bli bevisst disse egenskapene og gjøre seg bruk av dem forteller pedagogen at den lærendes styrker blir anerkjent. Dette kan illustreres med dette utsagnet;

Vi er veldig bevisste på å skryte av ting som er positivt. Det har vi veldig, veldig fokus på. Vi har veldig fokus på gode ting de gjør da. Legger vekt på det de gjør bra, og forsterker det. For det ser vi at funker, veldig, veldig bra.

I tillegg blir det uttrykt at den lærende trenger å bli utfordret til å gå utenfor det kjente til det som til nå er ukjent og utfordrende. Pedagogen forteller at den lærende må våge å bevege seg ut av flytsonen, og våge å arbeide med det som krever mer. Når den lærende mestrer stadig flere utfordringer vil det også bli flere situasjoner den lærende kan oppleve flyt og mestringsfølelse. For å støtte den lærende i denne prosessen forteller pedagogen at en kan anvende coachingteknikker som strategi til å gjøre den lærende bevisst på de styrkene en har som kan tas med som viktige ressurser når en går ut av flytsonen.

Oppsummerende kan en se at denne deltakeren står i en annen relasjon til den lærende enn andre deltakere i undersøkelsen gjør. Dette bidrar til at pedagogen også må forholde seg til den lærendes mestring og tilrettelegging for mestring på en annen måte. Pedagogen er tilknyttet en bedrift som selger sin kompetanse til det offentlige og skal bidra til at flest mulig av de lærende de står i relasjon til, kommer ut i varig arbeid. For at pedagogen og bedriften skal kunne bidra til dette og fortsette å være attraktive på markedet, kan det tenkes at det må skje en kompetanseheving og kunnskapstilegnelse på feltet. Det pedagogen forteller i intervjuet kan tyde på at en ser til ulike teoretiske perspektiver for å forstå og tilegne seg kunnskap om hvordan en best mulig skal legge til rette for den lærendes mestringsprosess. En ser at pedagogen trekker frem positiv psykologi som et viktig perspektiv knyttet til arbeidet med mestring:

Men det handler om, ikke sant å snu den der tankegangen og se at selv om det har vært tøft og alt så kan du faktisk bruke det som en ressurs. Men du må jo ha veldig mye positiv psykologi og.. Det er jo sentralt oppi her. Så Martin Seligmann – ekte lykke, han er en av mine favoritter.

LØFT og coaching blir i tillegg trukket frem som sentrale tilnærminger og verktøy i tilretteleggingen for mestring. Selv om pedagogen viser til disse teoretiske tilnærmingene ser en også at andre perspektiver på mestring kan sammenlignes med det som det gis uttrykk for. Særlig kan en se forbindelser til et salutogenisk perspektiv på mestring. Her settes det fokus på den lærendes individuelle ressurser og ressurser i omgivelsene. I tillegg blir det lagt vekt

på kartlegging av disse ressursene slik at den lærende kan bli bevisstgjort og gjøre seg bruk av dem. Likeledes ser en at når pedagogen arbeider for at den lærende skal ut i arbeid kan dette sies å stå i sammenheng med at arbeid bidrar til en bevegelse mot noe mer helsefremmende. Å stå i varig arbeid kan ut fra pedagogens uttalelser også dreie seg om å mestre livet slik det er, og gjøre det beste ut av det en har av ressurser og styrker. Flere av mestringsperspektivene omtaler dette elementet ved mestring.

5.6.2 Mestring og troen på egen kompetanse

Den andre deltakeren i undersøkelsen som arbeider i det private næringsliv, arbeider i en industribedrift med store ambisjoner og krav knyttet til eget virke. Pedagogen forteller at ”*vi må være et hakk bedre enn de fleste andre*”. Dette gir bedriften videre mål om å stadig utvikle og forbedre resultatene. Det kan særlig skje gjennom økt læring og kompetanse innad i bedriften. Begrepene læremessig organisering og lærende organisasjoner blir ofte brukt der bedrifter verdsetter læring som en drivkraft til å endring og utvikling (Wadel, 2008). En lærende organisasjon kan sies å være:

”Organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag.” (Senge, 1991:18).

For å skape denne bevegelsen mot noe nytt og forbedret, vil også mestring hos bedriftens ansatte være et viktig element. Denne mestringen er deltakeren i undersøkelsen med å tilrettelegge for. Pedagogen trekker frem viktigheten av at den lærende får en opplevelse av at kompetansen og ferdighetene en sitter med er gode og ”*noe som gjør en forskjell for bedriften*”. I intervjuet trekker deltakeren frem Aristoteles tredeling av kunnskap; *techne* (kyndighet), *episteme* (teoretisk viten) og *fronesis* (klokskap) (Willbergh, 2010):

Jeg er så glad i Aristoteles fronesisbegrep da. Og det går jo på hva kunnskap er for noe. Han kategoriserer i tre ulike grupper. Altså techne som er ren sånn der.. og så har vi det som går mer kanskje på den didaktiske kunnskapen, og så er det fronesis som er klokskapen. Og en trenger egentlig alle tre. Eller det er det som er kompetanse tenker jeg.

Pedagogen forteller videre at alle tre momentene blir viktige å bevisstgjøre den lærende at en har styrker på. Dette kan blant annet skje gjennom anerkjennelse og konkrete tilbakemeldinger av ledelsen. På denne måten forteller pedagogen i likhet med et sosial kognitivt perspektiv på mestring, at den lærende møter nye utfordringer med større trygghet og selvtillit. Den lærende i bedriften våger videre å være kreativ når nye utfordringer skal mestres ”i forhold til hvordan løser en dette problemet, og kan kanskje sette sammen erfaringer fra ulike situasjoner tidligere”. Med andre ord kan en si at den lærende fester lit til at tidligere mestringserfaringer kan brukes til å mestre nye. Samtidig kommer det frem i intervjuet at bevisstheten den lærende har rundt det å ha noe å bidra med, fremmer engasjement og vilje til å gi ”det lille ekstra” for at utfordringer bedriften står ovenfor skal mestres. Pedagogen forteller om en konkret hendelse der de ansatte strekker seg langt for at bedriften skal lykkes:

De jobber tolv timer i strekk i helga, lørdag og søndag. For å få løst problemet. De har lyst til å løse det rett og slett. De bryr seg.

Mestringsopplevelsen og engasjementet det fører med seg, knytter pedagogen forbindelser til Csikszentmihalyis flytzone. Her fortelles det om at personligheten til den lærende kan være avgjørende for hvilke utfordringer som bidrar til at en kommer i en optimal tilstand av flyt. Med dette menes at lærende har ulike styrker og interesser som har innvirkning på hvilke utfordringer som oppleves viktige å mestre. Her kan vi se en sammenheng med det Bandura (1997) skriver om interesse og mestringsforventning. Interesse har stor påvirkningskraft på den lærendes mestring, samtidig som mestringserfaringer kan ha innvirkninger på den lærendes interesse for en utfordring som ligger foran.

Vi kan se tendenser til at pedagogen trekker på et perspektiv på mestring som *mastery*. Mestringsfokuset dreier seg rundt at de lærende i bedrifter stadig søker etter å perfektionere utførelse av oppgaver. Samtidig ser en at *coping*-siden av mestring blir tatt hensyn til knyttet til at den lærende må håndtere kognitive og emosjonelle prosesser der en ikke opplever egen kompetanse god nok for bedriften. Å tilrettelegge for mestring er hovedsakelig et viktig element på bakgrunn av bedriftens ønske om å være ledende på sitt felt og har dermed et behov for å ”bygge kompetanse”. Den enkelte lærendes opplevelse av egen mestring og kompetanse blir et avgjørende ledd i denne prosessen. Dersom flest mulig ansatte har tro på at evner og ferdigheter er viktige for bedriftens fremgang, vil sannsynligvis flere ansatte også

være åpne for endringstiltak ledelsen gjør med tanke på kompetanseheving. Gjennom økt læring og mestring vil bedriften ta steg i retning stadig utvikling og forbedring.

5.7 To pedagoger i helse –og sosiale tjenester

5.7.1 Mestring for livsstilsendring

En tredje deltaker i undersøkelsen arbeider med å støtte overvektige personer til livsstilsendring. Pedagogen forteller om læringsaspektene i en slik prosess livsstilsendring er. Personene pedagogen arbeider med kan ses på som både lærende og pasient. I denne konteksten blir de møtt av læringssituasjoner på det fysiske, kognitive og emosjonelle plan. Å mestre de fysiske utfordringene som trening, blir steg som kan bidra til å mestre også vanskelige utfordringer i relasjon til følelser og tanker. Pedagogen forteller om mange av de lærendes bakgrunn på denne måten;

Folk spiser ikke fordi de er sultne. Folk spiser for å dempe visse følelser, for det meste. Jeg vet at størstedelen av pasientene både kvinner og menn, de har blitt utsatt for overgrep. De har utrolig vanskelig familiebakgrunn som de tar med seg hele livet.

Den vanskelige livssituasjonen den lærende står i, kan bidra til lave forventninger til å mestre utfordringer livsstilsendring bringer med seg. Å ikke foreta en livsstilsendring vil for mange av de lærende bety stor helsemessig risiko. På mange måter er det helt avgjørende at pedagogen tilrettelegger for mestring og at den lærende får erfare at det er mulig å mestre. Å arbeide med å fremme mestring for disse lærende, vil naturlig gi andre føringer enn når en arbeider med barn i barnehagen som har få nederlagserfaringer knyttet til mestring.

For å bidra til at den lærende får erfare mestring og konsekvensene av mestring, forteller pedagogen blant annet om at en må gi utfordringer til den lærende der en ”er nesten sikre på at det kommer til å lykkes”. En kan si at utfordringen den lærende står ovenfor blir delt opp i mindre enheter slik at de kan oppleves mer håndterbare og overkommelige. Gjennom å oppleve mestring blir det i intervjuet fortalt at den lærende får større tro på at også neste steg kan mestres. Her kan en se en forbindelse til Blooms mestringslæring der det legges vekt på at den lærende mestrer en enhet av utfordringen før vanskelighetsgraden økes. Samtidig kan det salutogeniske perspektivets ”opplevelse av sammenheng og mening” virke beskrivende for livsstilsendringen den lærende står ovenfor. Dersom den lærende ikke opplever at det eksisterer mulighet for å endre situasjonen, vil situasjonen slik den er, oppleves som mer

meningsfull enn å arbeide for å mestre noe en ikke tror på. Ut fra et salutogenisk perspektiv kan en dermed si at den vanskelige livssituasjonen slik den er for den lærende, kan oppleves som mer helsefremmende enn å stå i en ”kamp mellom to versjoner av seg selv”. Pedagogens beskriver at den lærende kan oppleve at en på en side ønsker å gjøre en innsats for å endre livet, men på en annen side ønsker en å fortsette å leve slik en gjør. Her fortelles det om viktigheten av å anerkjenne ”at du skjønner vanskelighetene de sliter med”. Den lærende blir møtt der en er og får forståelse for at noe er *for* vanskelig på dette tidspunktet, samtidig som en blir utfordret til å våge og prøve. På denne måten kan den lærende bli bevisst at en har større kapasitet det som en trodde på forhånd. Dette forteller pedagoger kan gi styrket tro på at en kan mestre selv når en møter motgang. Når den lærende møter motgang blir det i intervjuet fortalt om ulike mestringsstrategier den lærende kan gjøre seg bruk av, slik at en ikke bli motløs og gir opp ved første hindring.

Oppsummerende kan en si at pedagogens tilrettelegging for mestring for den lærende i denne konteksten er livsnødvendig. Mangler på opplevelse av mestring og svært lave mestringsforventninger kan få store konsekvenser. Likevel ser en at det er mulig å dreie tendensen, gjennom tilrettelegging for mestring. Med klartlegging, samtaler, mestringsstrategier og utfordring kan pedagoger støtte den lærendes mestringsprosess. Slik kan den lærende i større grad oppleve å kunne kontrollere omgivelsene en er i. I følge Bandura (1997) er denne opplevelsen av å ha kontroll nødvendig for at handling skal skje.

5.7.2 Å mestre livet

I barnevernet står deltakeren i undersøkelsen primært i relasjon til lærende som både er foreldre/foresatte og barn. Dette gjør arbeidet med mestring variert for pedagoger. På en side skal det legges til rette for mestring av foreldrerollen. Her veileder pedagoger den lærende, og gir konkrete verktøy som kan brukes til å mestre å være en forelder. I intervjuet fortelles det om viktigheten av å bryte sirkler som ikke fører noe godt med seg videre:

Altså det er jo der vi må inn å bryte disse sirklene. Men jeg tenker at veldig mange av de har jo aldri fått særlig mestringsfølelse eller hjelp sjøl. Og da er det liksom, hva klarer de da å gi videre? Sant? Det er jo liksom noe med det. Så da jeg tenker.. for at du da skal lære noen å mestre må du kunne mestre selv. Du må vite hva det handler om for å hjelpe folk til å mestre.

En kan beskrive disse sirklene som en stadig bevegelse mot det ikke-helsfremmende. Pedagogen uttaler at i mange tilfeller *”snakker vi om generasjonsbarnevern, omtrent”*. I denne sirkelen, der en ser en stadig bevegelse mot det ikke-helsefremmende, er det få mestringserfaringer den lærende kan gjøre seg bruk av. Pedagogen peker på at det er vanskelig å lære barna sine å mestre noe, dersom en selv aldri har opplevd å mestre eller forstår betydningen av at barn mestrer. Av denne grunn er en sentral del av barnevernspedagogens arbeid å legge til rette for at foreldre mestrer sin hverdag og sitt ansvar. Å legge til rette for foreldres/foresattes mestring kan dermed også fremme barnas mestring.

På den andre siden vil områdene den lærende har behov for å mestre, være ulike. Hvilke behov som er sentrale, kan pedagogen kartlegge. Når denne kartleggingen har skjedd fortelles det i intervjuet om viktigheten av å avdekke de sentrale ressursene hos den lærende og omgivelsene. Både barna og foreldre/foresatte har behov for å bli bevisst de styrkene og ressursene en allerede har til rådighet. Dette kan for eksempel handle om å lære å *”snakke seg selv opp”*. Samtidig beskriver pedagogen om at ressursene i omgivelsene ikke alltid er tilstrekkelige til at lærende kan lære å mestre livet. Det kan oppstå hendelser som barnevernspedagogen ikke kan kontrollere, men som en forstår bidrar til lave mestringsforventninger, og en retning i den lærendes liv som ikke er helsefremmende. Ressursene i omgivelsene har eksempelvis ikke vært tilstrekkelige. Pedagogen kan i blant oppleve at *”dette visste jeg, dette vil ikke gå så bra”*.

Arbeid i denne konteksten gir mulighet til å få erfare hvor virkningsfullt mestring kan være for lærende. I intervjuet fortelles det om gleden og overraskelsen den lærende erfarer når en mestrer; *”Og da sier hun ”det funket jo!”*. Samtidig vil det være tilfeller der en tross innsats og tilrettelegging, ikke ser en endring hos den lærende. Teoretiske perspektiver en kan se tendenser til i pedagogens uttalelser kan henholdsvis være salutogenisk perspektiv, positiv psykologi og mestringsforventninger.

5.8 To pedagoger i utdanningsinstitusjoner

5.8.1 Mestring til samhandling og selvtillit

En av deltakerne i undersøkelsen arbeider i barnehage. Gjennom intervjuet forteller pedagogen om hvorfor mestring er viktig å fokusere på i barnehage, og hvordan det bør legges til rette for mestring. De lærende pedagogen står i relasjon til kan være fra null til seks

år. Dette kan bidra til at pedagogen må arbeide med mestring på en annen måten enn de andre deltakerne i undersøkelsen gjør det. Det kan vi blant annet se i forbindelse med at barnehagelærere har en annen oppgave å utføre enn pedagoger som arbeider i andre pedagogiske sammenhenger. Det aller viktigste pedagogen trekker frem ved den lærendes mestring i denne konteksten er å mestre et sosialt liv. Dette kan illustreres med dette utsagnet;

Alt kan på en måte læres. Men det sosiale er det viktigste i livet, og se andre og være sammen med andre mennesker.

Det fortelles videre at det å mestre det menneskelige samspillet har innvirkning på mange andre utfordringer den lærende står ovenfor. Pedagogen trekker frem læring av sosiale ferdigheter og sosiale regler som viktige faktorer til å mestre et sosialt liv. Dersom den lærende mestrer samhandling med andre, vil det skape et godt grunnlag for videre mestring på andre områder. Et annet viktig element pedagogen anser som sentralt i arbeid med mestring, er å legge til rette for mestringserfaringer for å gi den lærende økt selvtillit. Selvtilliten tar den lærende med seg videre i nye mestringsutfordringer, og gir høyere forventninger til at utfordringen kan mestres. Ettersom de lærende er små barn, vil det være mange utfordringer som skal læres og mestres. Pedagogen legger i likhet med Bloom (1968) vekt på viktigheten av å dele utfordringer opp i mindre enheter, slik at de kan oppleve mestring tidlig i forsøket på å mestre. Dette handler også om å se den enkelte lærendes behov knyttet til tilrettelegging for mestring. Barnehagelæreren forklarer at noen lærende trenger mer oppfølging og tilrettelegging enn andre. Det som likevel er felles for de lærende, er at de alle vil møte motgang og hindringer på veien til mestring. Pedagogen uttaler at det er viktig at den lærende lærer at det er lov å feile, og at en ikke kan gi opp likevel.

For lærende i barnehager er det viktig å mestre. Dette særlig med tanke på å legge et grunnlag for hvordan den lærende møter vanskelige utfordringer i fremtiden. En kan se tendenser til at pedagogen blant annet trekker på mestringsperspektiver som er forenelige med mestringslæring og Banduras mestringsforventninger. Dette ser en blant annet gjennom fokus på oppdeling av utfordringen i mindre enheter og viktigheten av å la den lærende få mulighet til å erfare mestring for økte mestringsforventninger. Samtidig ser en at det mest sentrale aspektet med mestring blir trukket frem som mestring av samhandling med andre. Dette kan tyde på at

pedagogen også trekker på mestringsperspektiver som fokuserer på coping-siden av mestringsbegrepet, som salutogenisk perspektiv og positiv psykologi.

5.8.2 Mestring til ekspertise

De siste kontekstuelle forskjellene på mestring i undersøkelsen kan en se i intervjuet med en yrkesfaglærer på videregående. De lærende i denne konteksten er i all hovedsak mellom femten og sytten år. Et av målene pedagogen skal styre de lærende mot, er å istandsette til arbeidsliv. Pedagogen har begrenset tid med de lærende før de går ut i lære eller velger en annen utdanningsretning. Kanskje kan en se at denne konteksten bidrar til at pedagogen må arbeide på en annen måte knyttet til mestring?

Pedagogen forteller om en hendelse som kan illustrere hvordan det kan bli tilrettelagt for mestring i denne konteksten. De lærende har forut for denne hendelsen forsøkt å mestre utfordringen på egenhånd. Pedagogen viser de lærende hvordan utfordringen kan løses.

Ja, og da så de også hvilket verktøy jeg brukte og hvordan jeg gjorde det. Jeg måtte kanskje til med et litt lengre verktøy enn de hadde gjort. Jeg måtte kanskje ha på en spray, olje. Og jeg måtte kanskje slå på litt i fra forskjellige sider, og så jobbe litt frem og tilbake. De så den teknikken jeg gjorde.(...) Det virka som at når de gikk i fra det, så hadde de blitt litt mer klokere.

Knyttet til denne hendelsen kan en se forbindelser til en tilnærming til mestring ut fra en mesterlæretradisjon. Mesterlære handler om at nykommere blir istandsatt eller dyktiggjort til utførelse av et yrke, gjennom deltakelse i et fellesskap med en eller flere erfarne og kompetente yrkesutøvere (Lauvås & Handal, 2007). Gjennom en mesterlæretilnærming kan pedagogen bidra til at den lærende legger et grunnlag på veien mot å bli en ekspert i arbeidet som i fremtiden skal utøves. Kunnskapen og kompetansen læreren har kan være redskap i å gi den lærende konkrete bilder på hvordan en oppgave kan løses. I intervjuet fremstår det som viktig for pedagogen å legge et grunnlag for at den lærende kan utvikle seg i retning mot best mulig praksis. Dette kan illustreres på denne måten:

Vi har lyst å ha de beste folkene. Så det vi går på her, vi går for å lage de beste elevene, de beste fagfolkene. For de skal overta samfunnet i framtiden. Så når vi er pensjonister og kommer med tingene, så har vi lyst å ha noen høflige, veloppdragne, profesjonelle fagfolk. Så

det er i grunnen det som er.. noe av kanskje det som er motivasjonen eller bakgrunnen også, at du.. nå kan du så inn, så kan du kanskje høste etter fem, ti år, tjuer år.

Ut i fra denne tilnærmingen og formålet med utdanningen, kan det tenkes at pedagogen kun tar hensyn til mastery-siden av mestringsbegrepet. Samtidig som det i intervjuet blir uttrykt at formålet med utdanningen er sentral, vises det også at ingen av de lærende kan bli eksperter dersom de ikke opplever å mestre ens ”egen tankeverden” og at en ”har det godt med deg selv”. Ut i fra dette kan en se at selv om det å mestre slik at en blir ekspert er et sentralt fokus i utdanningen, kan denne mestringen ikke stå uavhengig av å mestre livssituasjoner, emosjoner og kognisjoner.

6.0 Avsluttende refleksjoner

6.1 Konklusjon

I denne undersøkelsen har hensikten blant annet vært å utforske hvordan pedagoger konstruerer sin forståelse av mestringsbegrepet på tvers av ulike kontekster. Dette har blitt gjort gjennom en induktiv tilnærming, der analysen av funnene fra de kvalitative intervjuene har stått sentralt i forbindelse med definering av det teoretiske rammeverket. For å få svar på hvordan pedagoger konstruerer sin forståelse av mestring, må en se hovedkategoriene i analysedelen under ett. Kategoriene a) Mestringsutførelse, b) etter-mestring, c) for-mestring og d) kontekstuelle forskjeller på mestring, gir grunnlag til å se pedagogenes forståelse av mestring som avhengig av både det som skje forut og i etterkant av en mestringsutførelse. Disse kategoriene kan gi grunnlag for å se en felles forståelse av mestring blant pedagogene, og hva denne består av. Pedagogenes mestringsforståelse kan bli sett ut fra en prosesstankegang, der bestanddelene i prosessen er gjensidig knyttet til hverandre og fungerer i stadig påvirkning. Mestring får konsekvenser også i etterkant. Det er disse konsekvensene en i funnene kan forstå pedagogene ønsker for den lærende. Eftervirkninger forteller pedagogene kan være å erfare en god opplevelse av mestring, sterkere selvtillit og stolthet, tilegning av kunnskap og erfaringer og deling av disse. Konsekvensene av en vellykket mestringsutførelse kan gi retning for videre mestring. Her kan en tenke at motivasjonen pedagogene har for å arbeide med å tilrettelegge for mestring ligger. Dersom den lærende starter å mestre, vil det kunne få ringvirkninger til at den lærende også mestrer i andre situasjoner. Ut i fra dette kan en si at mestring først og fremst er en prosess.

Funnene indikerer også i likhet med sosial kognitiv læringsteori at den lærendes mestringsprosess blir påvirket av ytre faktorer i omgivelsene. Det er også her pedagogen kan spille en viktig rolle knyttet til tilrettelegging for den lærendes mestring. For pedagogene er det å bidra til at den lærende har et positivt fokus og gjør en innsats for å mestre, et viktig element i det som skjer før mestringsutførelsen blir gjort av den lærende. For å få dette til, blir konkrete tilretteleggingstiltak som å gi den lærende tilbakemeldinger og starte der den lærende er, viktige. En kan se tendenser til at pedagogene forstår denne tilretteleggingen som sentral for at den lærende skal mestre, og videre høste de gode virkningene av at den lærende mestrer. Å legge til rette for mestring gjennom disse tiltakene kan bety å tilføre eller trekke bort noe fra situasjonen, slik at den lærende kan møte utfordringer med en grunnleggende holdning som fungerer fremmede mestringsprosessen.

En annen hensikt med oppgaven som har blitt til underveis, er å belyse de kontekstuelle forskjellene på mestring som en finner i datamaterialet. Kontekstene innebærer særtrekk og ulike fokusområder som gjør det naturlig å arbeide med mestring tilpasset til konteksten. For eksempel kan en se at pedagogen som arbeider i en industribedrift vil møte de lærende i bedriften på en annen måte enn barnehagelæreren gjør det i barnehagen. Likeledes kan yrkesfaglæreren og pedagogen som arbeider med å få arbeidsledige ut i jobb, stå forankret i ulike pedagogiske tradisjoner. Med hensyn til jobbsøking ble positiv psykologi trukket frem som et viktig perspektiv, mens en hos yrkesfaglæreren kunne en kjenne igjen mesterlæretradisjon knyttet til arbeid med mestring. På tross av slike kontekstuelle forskjeller ser en likevel sterke forbindelser mellom pedagogene, som vist i presentasjon og drøfting av funnene. Samtidig ser en at forståelsen deltakerne i undersøkelsen har av mestring og av sitt arbeid med mestring ikke kan forstås ut fra ett teoretisk perspektiv. Analysen av funnene viste at mestring i lys av en sosial kognitiv læringsteori og mestringsforventninger kunne bidra til en utvidet forståelse og beskrivelse av elementer i funnene. Samtidig ser en at pedagogene ikke bare forstår og arbeider med mestring ut fra dette perspektivet. Andre teoretiske perspektiver på mestring kunne en også kjenne igjen i pedagogenes uttalelser. Av den grunn har også perspektiver på mestring i lys av positiv psykologi, mestringslæring og salutogenese blitt trukket på i det teoretiske rammeverket. Alle intervjuene og kontekstene kan dermed ses i lys av ulike teoretiske perspektiver på mestring. Den induktive tilnærmingen til innhenting av datamaterial har dermed bidratt til å avdekke et viktig aspekt med pedagogers mestringsforståelse.

6.1.1 Begrensninger

Samtidig som undersøkelsen har gitt svar på sentrale spørsmål knyttet til pedagogers forståelse av mestring og deres arbeid i det daglige, kan en også reflektere rundt andre deler av undersøkelsen. Gjennom den induktive tilnærmingen til datamaterialet og det utarbeidede teoretiske rammeverket, er sosial kognitiv læringsteori og mestringsforventninger valgt som hovedperspektiv i forhold til en diskusjon av funnene. Dette perspektivet er svært bredt, særlig knyttet til mestring. På grunn av denne bredden og kompleksiteten, vil perspektivet være lett anvendelig i mange situasjoner. Av denne grunn kan en tenke at ethvert datamateriale som har hatt som utgangspunkt å utforske mestring vil kunne ses ut fra sosial kognitiv læringsteori og Banduras mestringsforventninger. Samtidig er valget av dette teoretiske perspektivet som en del av den teoretiske rammen ikke valgt på forhånd. Dersom denne undersøkelsen baserte seg på en deduktiv tilnærming, ville salutogenisk perspektiv sannsynligvis blitt valgt som et teoretisk grunnlag på forhånd. En ser at deltakerne også trekker på andre tilnærminger til mestring, men funnene kunne ikke belyses på samme måte dersom mestringsforventninger ikke hadde stått som hovedperspektiv i det teoretiske rammeverket.

Gjennom undersøkelsen har det blitt vist til enkelte kontekstuelle forskjeller på mestring som kan gjør seg gjeldende i pedagogiske sammenhenger. På samme tid kan det tenkes at disse forskjellene ikke gjør seg gjeldene kun på bakgrunn av de kontekstuelle forskjellene. Deltakerne i undersøkelsen har alle ulike pedagogisk utdanningsbakgrunn. Her kan det tenkes at forskjellene ikke kun fremstår på bakgrunn av de ulike arbeidsområder, men også gjennom variasjoner i utdanning.

I Flammer (1997) ser en at opplevelsen av hva som er verdifullt å mestre for den lærende ikke er tilstede under fødselen, men stadig utvikles i påvirkning fra omgivelsene. Ut i fra dette kan en tenke at mestring har forskjellig betydning for den lærende i ulike stadier i livet. I denne undersøkelsen ser en at pedagogene arbeider med lærende i ulike alder og i ulike livssituasjoner. En vil kanskje ha grunnlag for å si at denne undersøkelsen baserer seg på en forenkling av mestringsprosessen gjennom å se på mestringsprosessen som det samme i alle de ulike fasene i den lærendes liv. Samtidig som en forenkling av mestringsprosessen ikke tar høyde for kompleksiteten i en lærendes mestring, vil den også bidra til et oversiktlig blikk på hva mestring betyr for pedagogen og hvilke konsekvenser den får i et pedagogisk arbeid.

Dersom undersøkelsen skulle tatt høyde for alle faktorer som spiller inn i mestringsprosessen, måtte tidsrammen være lengre, samtidig som det oversiktlige blikket ville forsvunnet.

6.1.2 Implikasjoner

Utvalget av deltakere er gjort på bakgrunn av en forståelse av at pedagoger med ulik utdannelse og arbeidsområde har noe felles; det pedagogiske fagfeltet. En ser en økende diskusjon blant annet rundt hva en pedagog er, hvilke arbeidsområder pedagogen har, pedagogikken knyttet til en profesjonstankegang og lignende (Sæverot & Torgersen, 2012). Selv om denne undersøkelsen ikke har hatt som hensikt å være et bidrag til denne diskusjonen, er den i stor grad påvirket av et perspektiv der pedagogen forstås som en profesjonell yrkesutøver på tvers av ulike utdanningsretninger innenfor fagfeltet. Gjennom undersøkelsen har en fått en bekreftelse på at pedagoger som på tross av at de arbeider innefor veldig forskjellige pedagogiske sammenhenger, samtidig konstruerer sin forståelse av mestring med mer eller mindre grad av overensstemmelse med hverandre. Ut i fra dette kan en tenke at det vil være hensiktsmessig å utføre mer omfattende forskning omkring det pedagogiske fagfeltet, der en baserer seg på et utvalg med pedagoger i ulike kontekster. På denne måten vil en eksempelvis kunne utforske hva det felles grunnlaget pedagogikken gir sine yrkesutøvere består i.

Mestringsbegrepet blir svært ofte brukt i pedagogisk litteratur og sammenhenger. Likevel ser en at begrepet ofte blir brukt knytte til andre begrep (læring, trivsel, motivasjon, kunnskap ol.) uten at mestring blir nærmere belyst. Kanskje kan mestring lett bli et honnørord og som en ikke ser betydning av å beskrive nærmere (Sommerschild, 1998). Denne undersøkelsen har pekt på at mestringsbegrepet rommer mye i det pedagogiske fagfeltet. Det har vært fokus på pedagogenes egen forståelse av mestring og det arbeidet de utfører i denne forbindelse. Videre hadde det vært hensiktsmessig å utforske hvordan arbeidet med mestring utspiller seg i praksis. På denne måten ville en gitt innsikt i sammenhengen mellom det pedagogene selv forteller om sitt arbeid knyttet til mestring og det som skjer i praksisfeltet.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press
- Alvesson, M., Sköldböck, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE publications
- Anderman, E.M., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Roeser, R., Wigfield, A., Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. In: *Contemporary educational psychology*. 26. P 76-95
- Antonovsky, A. (1993). Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility. In: *Social science and medicine*. Vol 37. No 8. Pp 969-981
- Antonovsky, A. (1985). *Health, stress and coping. New perspectives on mental and physical well-being*. London: Jossey-bass Limited.
- Askland, L. (2006). *Det personlige i det profesjonelle. Ti tekster til ettertanke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. I: *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. P 13815-13820. Elsevier Ltd
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. USA: W.H.Freeman and Company
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. In: *American Psychologist*. Vol 37. No 2. 122-147
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*. Vol 84. No 2. P 191-215
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. I: *Journal of personality and social psychology*. Vol 41. No 3. P 586-598
- Benjamin, J. (1990). An outline of intersubjectivity: The development of recognition. In: *Psychoanalytic psychology*. 7. 33-46
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. In: *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 32, No. 2, pp. 67-79
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education". Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet pedagogikk. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 3. S 172-183
- Bloom, B. (1980). The new directions in educational research. Alterable Variables. In: *The Phi Delta Kappan*. Vol 61. No 6. Pp 382-385
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. I: *Evaluation comment*. (1968). Vol 1. No 2. Pp 1-10
- Broderstad, B. (2011). *En undersøkelse av barnevernsungdoms behov på veien mot mestring av egen hverdag - hva må til for å lykkes?* (Mastergradsavhandling, NTNU).
- Bryant, A., Charmaz, C. (red) (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: SAGE publications
- Bryman, A. (2012). *Sosial research methods*. New York: Oxford University Press Inc
- Byrkjeland, B. (2011). *Mestre jobben –mestre livet. Evaluering av mestringstilbud til arbeidstakere med rusrelatert sykefravær*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo)
- Bøje, J.D. (2012). Academization of Danish semi-professionals: - how and with what consequences? *Nordic Studies In Education* 32, 2012, (2) page 84-97
- Csikszentmihalyi, M. Csikszentmihalyi, I.S. (2006). *Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. Cary, NC: Oxford University Press
- Csikszentmihalyi, M. (2005) *Optimaloplevelsens psykologi*. København: Dansk psykologisk forlag

- Cliff, D.P., Okely, A.D., Magarey, A.M. (2001). Movement skill mastery in clinical sample of overweight and obese children. In: *International journal of pediatric obesity*. Vol 6. Issue 5-6. P 473-475
- Cliff, D.P., Okely, A.D., Morgan, P.J., Jones, R.A., Steele, J.R., Baur, L.A. (2012). Proficiency deficiency: Mastery of fundamental movement skills and skill components in overweight and obese children. In: *Obesity*. Vol 20. No 5. 1024-1033
- Corbin, J.M., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. I: *Qualitative Sociology*. (1990). Vol 13. S 3-21.
- Dirdal, T.U., (2012). *Inn på tunet i arbeid med ungdom i avlastningstiltak på en gård: trivsel og mestring på gården ut fra ungdommenes perspektiv*. (Mastergradsavhandling, NTNU).
- Eide, S.B. (2011). Kjennetegn ved en fenomenologisk orientering. I: Aasland, D.G., Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. (2011). *Kvalitet og kvalitetsopplevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Eisner, E.W. (2000). Benjamin Bloom. 1913-99. I: *The quarterly review of comparative education*. Vol xxx. No 3. 1-7.
- Filstad, C. (2011). *Organisasjonslæring – Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauske, H. (2010). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I: Molander, A., Terum, L.I. (2010). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. I: *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, pp.13812-13815. Elsevier Ltd
- Flammer, A. (1997). Developmental analysis of control beliefs. I: Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R. (2007). *Educational Research. An introduction*. Allyn and Bacon
- Gibson, B., Hartman, J. (2013). *Rediscovering grounded theory*. London: Sage publications
- Glaser, B.G., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction
- Grønvold (2007). *Hverdagshelter – mestring i vanskelige liv – en kvalitativ studie av mestringsopplevelsen hos tre familier med funksjonshemmede barn*. (mastergradsavhandling, universitetet i Oslo.) grønvold, M.E. Lillestrøm
- Hyldstad, I., Nordhus, I.H., Hafstad, R. (2004). Marte Meo: En veiledningsmetode anvendt i demensomsorgen. *Tidsskrift for norsk psykologi forening*. 46. 16-20
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2011). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Julkunen, I. (2001). Coping and mental well-being among unemployed youth – a northern european perspective. In: *Journal of youth studies*. Vol 4. Issue 3. P 261-278
- Karlsen, G.K. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knoop, H.H. (2008). Om menneskevennlige lærings-og arbeidsmiljøer. I: Lyhne, J., Knoop, H.H (red). (2008). *Positiv psykologi. Positiv pædagogik*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Knoop, H.H., Myszak, A., Nørby, S. (2008). Positiv psykologi: Væsentlige tendenser og temaer. I: Myszak, A., Nørby, S. (Red). (2008). *Positiv psykologi. En introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer*. Viborg: Hans Reitzels Forlag
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Komaraju, M., Nadler, D.C. (2013). Increased Career Self-Efficacy Predicts College Students' Motivation, and Course and Major Satisfaction. In: *Journal of career assessment* 00(0) 1-13.
- Kunnskapsdepartementet (2014, 11.02). Informasjonskampanje: mestring. *Regjeringen.no*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/bedre-ungdomsskole/mestring.html?id=641436>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lai, J.C.L., Chan, R.K.H. (2002). The effects of job-search motives and coping on psychological health and re-employment. A study of unemployed Hong Kong chinese. In: *The international Journal of Human resource mangament*. Vol 13. Issue 3.
- Lane, J., Lane, A.M., Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. In: *Social Behavior & Personality: an international journal*. Vol. 32 Issue 3, p247-256.
- Langslet, G. (2010). *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Laursen, P.F., Moos, L., Olesen, S.H., Weber, K. (2005). *Profesjonalisering: en grundbog*. Roskilde universitetsforlag
- Lauvås, P., Handal, G. (2007) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lazarus, R.S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In: *New directions for evaluation*. 114. 11-25.
- Lincoln, Y.S (1998). From Understanding to Action: New Imperatives, New Criteria, New Methods for Interpretive Researchers, Theory & Research. In: *Social Education*, 26:1, 12-29
- Linley, A.P., Harrington, S., Garcea, N.(Red). (2010). *Oxford Handbook of Positive Psychology and work*. New York: Oxford University Press
- Lorenz, R. (2007). *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenhæng*. Viborg: Rüdiger Lorenz og psykologisk Forlag
- Lyhne, J., Knoop, H.H. (2008). Forord: Positiv psykologi i en pædagogisk verden. I: Lyhne, J., Knoop, H.H (red). (2008). *Positiv psykologi. Positiv pædagogik*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Løvlie-Shibbye, A.L. (2004). Hva sier jeg til klienten i psykoterapi. Noen sammenhenger mellom et filosofisk grunnsyn, relasjonsteori og vårt terapeutiske språk. : *Impuls*. Nr 2. S 20-26
- Marte Meo foreningen. (2014). *Marte Meo metoden*. Hentet 29.04.14. fra: <http://www.martemeo.no/marte-meo-metoden/>
- Maskill, A., Denovan, A. (2013). Developing Autonomous Learning in First Year University Students Using Perspectives from Positive Psychology. In: *Studies in Higher Education*. vol 38 no 1 p124-142
- Midrè, G. (2009). Grounded Theory: Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske diskusjonen i samfunnsfagene. I: *Sosiologisk tidsskrift*. 2009. Nr 3. S 241-260.
- Morse, J. (2007). Sampling in grounded theory. I: Bryant, A., Charmaz, C. (red) (2007). *The SAGE handbook og grounded theory*. London: SAGE publications
- Myers, A., Rosen, J.C., (1999). Obesity stigmatization and coping: relation to mental health symptoms, body image, and self –esteem. In: *International journal of obesity*. Vol 23. 221-230
- Myszak, A., Nørby, S. (Red). (2008). *Positiv psykologi. En introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer*. Viborg: Hans Reitzels Forlag

- Mæland, K.S. (2012). *De yngste barna i baseorganiserte barnehager. En kvalitativ studie om trygghet og sosial mestring som utgangspunkt for å forebygge sosiale og emosjonelle vansker.* (mastergradsavhandling, NTNU).
- Nielsen, H.B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr 2. S 190-217.
- Nikolaysen, S.M. (2013). *Kompetanse og mestring i barnevernstjenesten. En kartleggingsundersøkelse blant kommunale barnevernsarbeidere på vestlandet.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen).
- Nordahl, T. (2005). Skolens mulighet i møte med utsatte barn og unge. I: Von der Lippe, A., Wilkinson, S.R.(red) (2005). *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging.* NOVA rapport 7.
- Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (2014, 06.05.). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>.
- Osterman, G., Möller, A., Wirtberg, I. (2010). The Marte Meo method as a means of supporting new adoptive parents. In: *Adoption & fostering*. Vol 34. No 2. Pp 49-57
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy Research. In: Maer, M.L., Pintrich, P.R. (eds) (1997). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press.
- Pajares.F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. I. *Review of educational research*. 66.4. p 543-578
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oakes: SAGE Publications.
- Petzold, H.G. (2007). Innledning. I: Lorenz, R. (2007). *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenhæng*. Viborg: Rüdiger Lorenz psykologiske forlag.
- Puhl, R.M., Brownell, K.D. (2006). Confronting and coping with weight stigma: an investigation of overweight and obese adults. In: *Obesity*. Vol 14. No 10.
- Salomon, M.R. (2001). Eating as both coping and stressor in overweight control. In: *Journal of advanced nursing*. Vol 36. Issue 4. P 563-572
- Schunk, D.H. (2001). Self-efficacy: educational aspects. In: *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. pp.13820-13822. Elsevier Ltd
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. In: *Educational psychologist*. 25 (1). 71-86
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. In: *Psychology in the schools*. 22 (2). 208-223.
- Schunk, D.H. (1983). Developing childrens self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goalsetting. In: *Contemporary Educational psychology*. No 8. P 76-86
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on childrens Achievement: A Self-efficacy analysis. In: *Journal of educational Psychology*. Vol 73. No 1. P 93-105
- Schunk, D.H., Ertmer, P.A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. In: *Journal of educational psychology*. Vol 91. No 2. 251- 260.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2002). Self-efficacy development in adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs in adolescents* (pp. 16–31). New York: Information Age Publishing.
- Schunk, D.H., Pajaraes, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In: Wigfield, A., Eccles, J. (2001). *Development of achivement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Seligman, M.E.P, Csikszentmihalyi, M. (2008). Positiv psykologi – en introduktion. I: Lyhne, J., Knoop, H.H.(Red) (2008). *Positiv psykologi. Positiv pædagogik*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.

- Seligman, M.E.P (2007). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis*. Steinkjer: Kaleidoskopet
- Seligman, M.E.P, Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. In: *American psychologist*. Vol 55. No 1. P. 5-14
- Senge, P. (1991). *Den femte dimensjon. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Forlag
- Skaare, A. Mæhre, J.P (2012). *Hvordan oppleves mestring i et forsikringselskap?* (mastergradsavhandling, NTNU). Trondheim
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som mulighet. I: Gjærum, B., Grøholt, B., Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. København: Hans Reitzel
- Snyder, C.R., Lopez, S.J., Pedrotti, J.T (Red). (2011). *Positive psychology. The scientific and practical Explorations of Human Strengths*. London: SAGE publications Ltd.
- Stalker, C.A., Mandell, D. Frensch, K.M., Harvey, C., Wright, M.C. (2007) Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: How do they do it? In: *Child & family social work*. Volume 12. Issue 2. P 182 -191
- St.meld nr 25 2005-2006 (2006). *Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet
- St.meld nr 34 2012 – 2013 (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- St.meld nr 46 2012 – 2013 (2013). *Flere i arbeid*. Oslo: Arbeidsdepartementet
- Stock, P., Desoete, A., Roeyers, H. (2009). Mastery of counting principles in toddlers: A crucial step in the development of budding arithmetic abilities? In: *Learning and individual differences*. Vol 19. Issue 4. P 419-422
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: SAGE publications.
- Støkken, A.M. (2002). Kapittel I: Støkken, A.M., Nylehn, B. (2002). *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sæverot, H., Torgersen, G-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 1. S 71-75
- Sørli, M-A. (1998). *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevens skolefaglige kompetanse, sosial kompetanse og selvoppfatning*. NOVA rapport 12c
- Utdanningsdirektoratet (2014, 11.02). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk som profesjonskunnskap om undervisningsutøvelse. In J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Eds.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo:Cappelen Damm
- Wivestad, S.M. (2013). Pedagogikkbegrepets historie- Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 3. S 211 -222
- Woolfolk, A. (2007) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy. An essential motive to learn. I: *Contemporary Educational Psychology*. Nb 25. 82-91

Vedlegg nr 1. Informasjonsskriv

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Agder, og skal vårsemesteret 2014 gjennomføre min masteroppgave i pedagogikk. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan profesjonelle som arbeider i det pedagogiske feltet oppfatter mestring, og hvordan man best tilrettelegger for mestring gjennom sitt arbeid. I denne forbindelse ønsker jeg å få mulighet til å intervjuer pedagoger som arbeider i ulike fagfelt, henholdsvis innenfor utdanningssektor, helse og - omsorgssektor og privat sektor. I undersøkelsen planlegger jeg fire til seks intervjuer.

Intervjuene vil maksimalt vare i 60 minutter. Det vil bli gjort opptak av intervjuene av praktiske grunner. Opptakene vil bli slettet når masteroppgaven er innlevert, dvs i juni 2014. Opplysninger som eksempelvis kan gi informasjon om ditt personalia, arbeidsplass og arbeidssted og lignende vil bli anonymisert. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst i prosessen trekke deg uten begrunnelse.

Gry Fossan

Gruvevegen 8

4735 Evje

Mail: gryfossan@hotmail.com

Vedlegg 2. Intervjuguide 1

Oppfattelse av mestring

- Hva tenker du at mestring er?
- Når er mestring viktig i ditt felt?
- Kan du huske sist gang du kjente at du mestret noe? Hvordan opplevdes det?
- Når vet man at man har mestret noe? Når vet man at man ikke har mestret noe?
- Kan du huske sist gang du opplevde at du mestret noe i arbeidet ditt?
- Kan mestring læres? Hvordan?

Arbeid med mestring

- Hva er det viktigste for de du arbeider med å mestre? Tanker, følelser, ferdigheter?
- Hvis det finnes noen vei til mestring, er det noe som kan hindre oss i å gå på denne?
- Kan du fortelle om en hendelse der du har opplevde at du hjalp noen til å mestre?
Hvilke konsekvenser fikk det?

Vedlegg 3. Intervjuguide 2

Oppfattelse av mestring

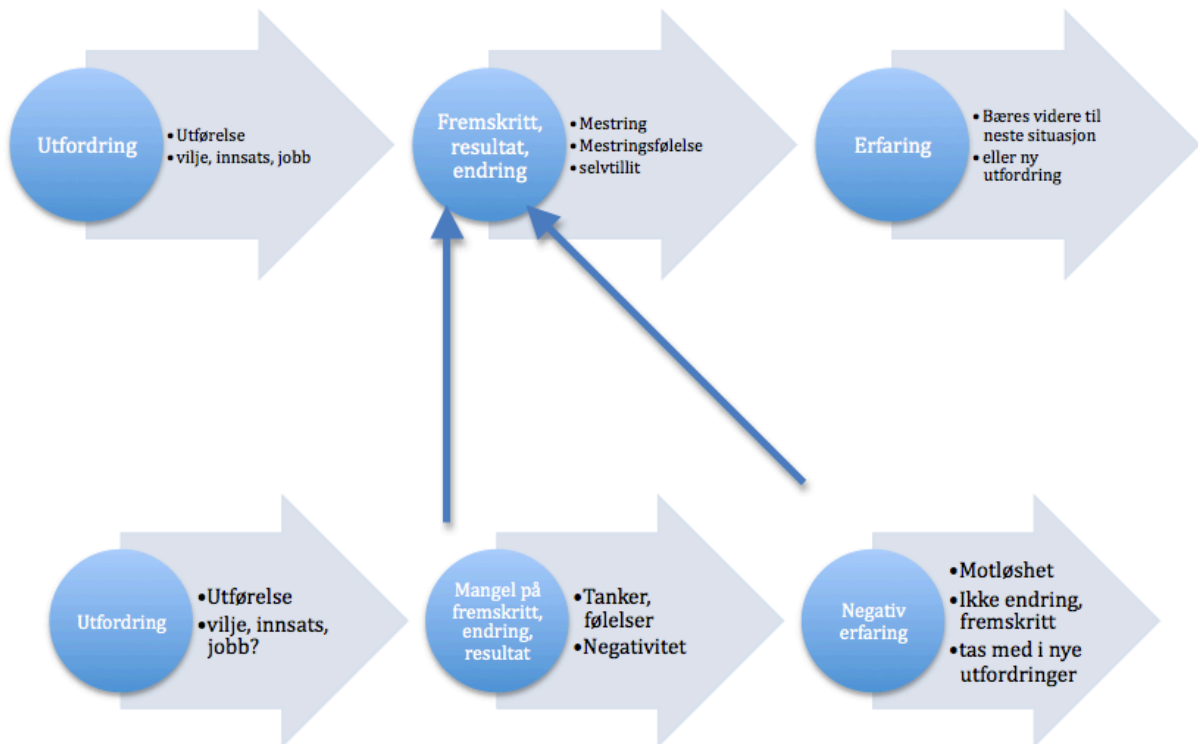
- Hva tenker du at mestring er?
- Når vet man at man har mestret noe?
- Kan du huske sist gang du kjente at du mestret noe? Hvordan opplevdes det?
- Hva kan være hindringer på veien til mestring?
- Kan mestring læres? På hvilken måte?

Pedagogens rolle i mestring

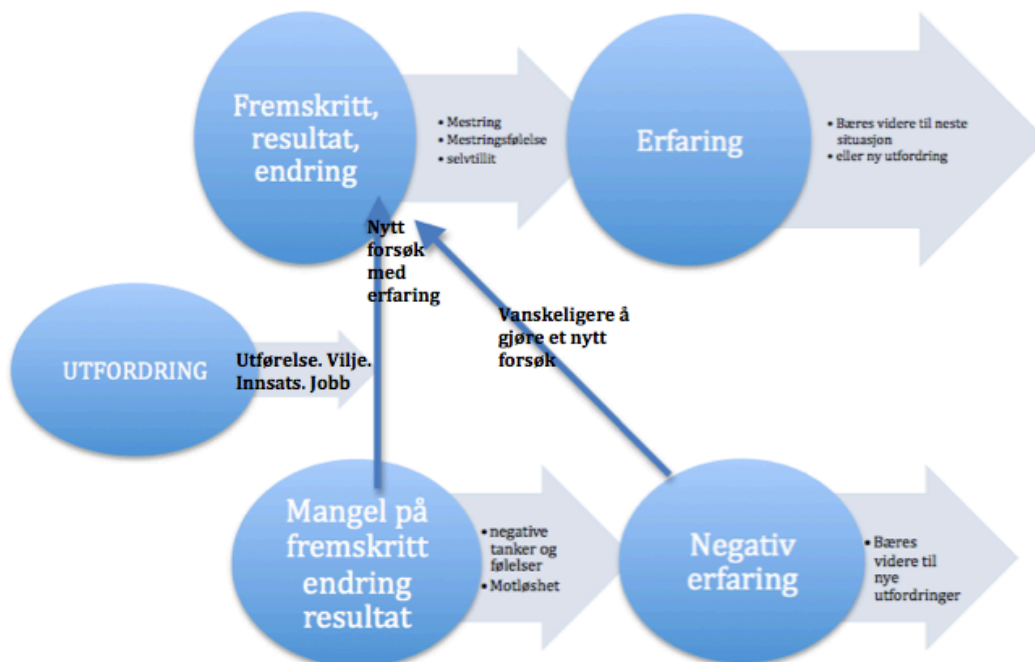
- Når er mestring viktig i ditt felt? (Hva kan pedagogen bidra med?)
- Hva er det viktigste for dine brukere/elever/deltakere å mestre? (ferdigheter, kunnskap, følelser)
- Hvilke forutsetninger mener du er nødvendige for at dette skal mestres?
- Hva ville du gjort dersom den andre (el. bedriften) står ovenfor utfordringer som virker uoverkommelige?
- Kan du fortelle om en hendelse der du har sett at noe du har gjort har ført til at andre har mestret noe?

Vedlegg 4. Grafiske fremstillinger som støtte i forskningsprosessen

Modell 1



Modell 2



Modell 3

