

# Hvordan skape økt mestring blant frontlinjeansatte i servicenæringen

Rapport fra et FoU-prosjekt støttet av NHOs  
arbeidsmiljøfond

av  
Helge Svare og Lars Klemsdal

AFI-rapport 1/2011

# ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

© Arbeidsforskningsinstituttet 2011

© Work Research Institute

© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

ISBN 978-82-7609-285-1

ISSN 0807-0865

Arbeidsforskningsinstituttet AS Work Research Institute  
Pb. 6954 St. Olavs plass                      P.O.Box 6954 St. Olavs plass  
NO-0130 OSLO                                      NO-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00  
Telefax: +47 22 56 89 18  
E-post: [afi@afi-wri.no](mailto:afi@afi-wri.no)  
Webadresse: [www.afi.no](http://www.afi.no)

Publikasjonen kan bestilles eller lastes ned fra <http://www.afi.no>

# ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

*Temaområde*

Organisasjonsutvikling og innovasjon

*Rapport nr.:*

1/2011

*Tittel:*

Hvordan skape økt mestring blant frontlinjeansatte i servicenæringen.  
Rapport fra et FoU-prosjekt støttet av NHOs arbeidsmiljøfond.

*Dato:*

Mars 2011

*Forfattere:*

Helge Svare og Lars Klemsdal

*Antall sider:*

80 + vedlegg

*Resymé:*

Denne rapporten oppsummerer erfaringene fra prosjektet *Refleksjon, handling og mestring*, som er et FoU-prosjekt gjennomført av forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo blant ansatte ved G4S Aviation Security AS ved Oslo Lufthavn Gardermoen og Securitas Transport Aviation Security AS Avd. Sandefjord Lufthavn Torp. Målet med prosjektet var å prøve ut et opplegg for utvikling av økt mestring blant serviceansatte som i sitt daglige arbeid har ansikt-til-ansikt-kontakt med kunder og brukere. I tillegg var målet å utdanne fasilitatorer som kunne etablere og lede mestringskurs på egen hånd. Opplegget gikk ut på at grupper av ansatte som til daglig arbeidet sammen, møttes til såkalte mestringsmøter gjennom en periode på ca et halvt år hvor de i alt deltok på 2-5 møter. Til støtte for møtene ble det utviklet en mestringshåndbok. Evalueringen viste at deltakerne var godt tilfredse med opplegget. Et spørreskjema-basert måleinstrument for mestring som ble anvendt før og etter henholdsvis første og siste mestringsmøte, viste dessuten at det i løpet av prosessen hadde funnet sted en positiv utvikling i deltakernes opplevde mestring av eget arbeid. Denne utviklingen kan tilskrives både læringseffekten av å ha deltatt i møtene og at møtene bidro til å utvikle mer positive og støttende relasjoner mellom deltakerne.

*Emneord:*

Mestring  
Refleksjon  
Arbeidsplasslæring

## Forord

Vi vil takke NHOs arbeidsmiljøfond for finansieringen av prosjektet. Takk til alle de involverte fra NHOS landsforeninger som bidro med hjelp og støtte underveis, særlig Synnøve Aga som bidro aktivt i den første, kritiske fasen. I prosjektet på Gardermoen fikk vi også uvurderlig hjelp av personalkonsulent Robert Bekkevold i G4S. Hjertelig takk til deg!

Til slutt en stor takk til kollegaene våre på AFI, Nina Amble og Elisabeth Gjerberg for å ha bygget opp metoden som vi tok utgangspunkt i i dette prosjektet. Nina Amble var også med i den innledende fasen av dette prosjektet, hun var med på å skrive prosjektbeskrivelsen og var med i de første møtene med aktørene i feltet. Uten henne ville prosjektet aldri ha blitt til.

Oslo, mars 2011

Helge Svare og Lars Klemsdal

# Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag / English summary

<b>1. Hva er mestring.....</b>	<b>1</b>
Mestring handler om å skape eller oppnå noe verdifullt.....	1
Mestring kan knyttes til praksiskunnskap.....	2
Mestring kan knyttes til taus kunnskap.....	2
Mestring utøves på ulike virksomhetsområder, hver med sine standarder.....	3
En definisjon av mestring.....	4
Stressmestring og livsmestring.....	4
Ulike grader av mestring.....	4
<b>2. Forskning og teorier om mestring.....</b>	<b>6</b>
Mestring som oppgaveløsning - Dreyfus og Dreyfus.....	6
Bandura og teorien om mestringstro.....	8
Lazarus.....	9
Mestring og helse.....	11
Utbrenthet.....	12
Når troen på egen mestring går for langt: Skråsikkerhet og unnfallenhet.....	13
Problemet med skråsikkerhet.....	13
Unnfallenhet.....	14
Den reflekterende praktiker - Donald Schön.....	16
Den mestringsfremmende arbeidsplassen.....	18
<b>3. Mestringsutfordringer ved frontlinjen i moderne serviceyrker.....</b>	<b>21</b>
Hva er et serviceyrke.....	21
Ansikt-til-ansikt.....	21
Uforutsigbarhet og ”øyeblikks”-fokus.....	22
Komplekse utfordringer.....	23
Emosjonelt arbeid.....	23
Underordning.....	24
Sikkerhetskontrollører som serviceansatte.....	25
Oppsummering.....	26
Mestring i praksis – et eksempel fra luftfartsnæringen.....	26
Avslutning.....	29
<b>4. Et konsept for å videreutvikle mestring.....</b>	<b>31</b>
Valg av eksempel.....	32
Lære å reflektere.....	32
Loggskjemaet.....	32
Man lærer av å sette ord på egne erfaringer.....	33
Å lære av hverandre samtidig som man driver virtuell eksperimentering.....	33
Å lete etter styrker og svakheter.....	34
Læringen tilpasses lokale utfordringer uten fasitsvar.....	34
Å sette ord på egne erfaringer ”letter på trykket”.....	35

Samsnalking gir bedre samarbeid og kollektiv mestring .....	36
<b>5. Prosjektets gang .....</b>	<b>37</b>
Kort beskrivelse av gruppene som deltok .....	38
Forskningsetikk .....	40
<b>6. Sikkerhetskontrollørens opplevelse av egen arbeidshvedag .....</b>	<b>41</b>
Hvilke muligheter har sikkerhetskontrollørene til å snakke om faglige utfordringer ..	43
<b>7. Erfaringer og resultater .....</b>	<b>45</b>
Oppstarten – forventninger og motivasjon.....	45
Å snakke seg engasjerte .....	45
Loggen.....	46
Valg av hendelser .....	47
Spørsmålsrunden - konkretiseringen.....	50
Om utviklingen av kurshåndboka .....	50
<b>8. Hva sitter de igjen med? .....</b>	<b>57</b>
Når de andre bekrefter at løsningen er god .....	57
Fleksibilitet.....	58
Å lære nye grep .....	58
Spørreskjemaevalueringen .....	59
<b>9. Gir mestringsgrupper bedre mestring? .....</b>	<b>63</b>
Utviklingen av spørreskjemaets spørsmål for måling av mestring .....	63
Ralf Schwarzers skala for “general self-efficacy” .....	64
Proactive coping.....	66
QPS-Nordic .....	67
Resultatet av de spørreskjemabaserte mestringsmålingene .....	69
Skalaene - resultater .....	73
Konklusjon .....	74
Tillegg: Et enkelt måleinstrument for mestring .....	74
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>

Appendiks 1 – Kurshåndboka

Appendiks 2 – Spørreskjemaet

## Sammendrag

Denne rapporten oppsummerer erfaringene fra prosjektet *Refleksjon, handling og mestring*, som er et FoU-prosjekt gjennomført av forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo (AFI) blant ansatte ved G4S Aviation Security AS ved Oslo Lufthavn Gardermoen (heretter bare G4S/Gardermoen) og Securitas Transport Aviation Security AS Avd. Sandefjord Lufthavn Torp (heretter bare Securitas/Torp). Prosjektet er finansiert av NHOs Arbeidsmiljøfond, og tre av NHOs landsforeninger har vært involvert i gjennomføringen: NHO Luftfart, NHO Service og NHO Reiseliv. Prosjektet startet opp i 2008 og ble avsluttet i 2011.

Målet med prosjektet var å prøve ut et opplegg for utvikling av økt mestring blant serviceansatte som i sitt daglige arbeid har ansikt-til-ansikt-kontakt med kunder og brukere. I tillegg var målet å utdanne fasilitatorer som kunne etablere og lede mestringskurs på egen hånd. I gjennomføringen av utprøvingen deltok ansatte i sikkerhetstjenesten ved Gardermoen og Torp. Opplegget gikk ut på at grupper av ansatte som til daglig arbeidet sammen som kollegaer, møttes til såkalte mestringsmøter gjennom en periode på ca et halvt år hvor de i alt deltok på 2-5 møter. Hver mestringsgruppe besto av 5-6 ansatte, og hvert møte varte i underkant av to timer. Møtene forløp etter et på forhånd fastsatt design som hadde til hensikt å gi et optimalt resultat i forhold til målet med gruppene, som var å utvikle økt mestring. Til støtte for møtene ble det utviklet en mestringshåndbok.

Noe forenklet forløp hvert mestringsmøte etter følgende dagsorden: 1) Deltakerne la frem episoder fra sin egen arbeidshverdag som de selv hadde deltatt i, og som de hadde opplevd som utfordrende. De hadde på forhånd skrevet en kort logg over hendelsen. 2) Gruppen valgte en av disse utfordringene som tema for møtet. 3) Gruppen stilte utdypende spørsmål til episoden. 4) Gruppen diskuterte alternative forslag til håndtering. 5) Den som la frem episoden, valgte selv hvilke innspill han ville ta med seg, og prøve i arbeidet.

De første møtene i hver gruppe ble fasilitert av forskerne fra AFI, men underveis i prosessen lærte deltakerne også selv å fasilitere møtene. Dette, at deltakeren skulle lære å fasilitere mestringsmøter på sin egen arbeidsplass, var et viktig delmål med prosjektet.

Evalueringen viste at deltakerne var godt tilfredse med opplegget. Et spørreskjemabasert måleinstrument for mestring som ble anvendt før og etter henholdsvis første og siste mestringsmøte, viste dessuten at det i løpet av prosessen hadde funnet sted en positiv utvikling i deltakernes opplevde mestring av eget arbeid. Denne utviklingen kan tilskrives både læringseffekten av å ha deltatt i møtene og at møtene bidro til å utvikle mer positive og støttende relasjoner mellom deltakerne.

Rapporten har følgende oppbygning: Etter et kort rapportssammendrag innledes rapporten med en del om mestring der emnet presenteres og diskuteres sammen med relevant forskning. Deretter følger en presentasjon av det gjennomførte FoU-prosjektet. Rapporten avsluttes med en diskusjon av hvilke erfaringer man kan trekke av prosjektet. I kurshåndboka, som er vedlagt rapporten som et appendiks, gis det også råd om hvordan man kan starte og drive mestringsgrupper på sin egen arbeidsplass.

## Summary

This report presents the results of the project Reflection, action and mastery at the Work research institute. The field work took place among employees of G4S Aviation Security AS at Oslo Airport Gardermoen and Securitas Transport Aviation Security AS at Sandefjord Airport. The project was funded by The Confederation of Norwegian Enterprise (NHO) and three of its sectoral federations were involved at various phases of the project which proceeded from 2008 to 2011.

The aim of the project was to test a dialogue based method for the development of work related mastery among service workers. In addition it aimed at educating employees to facilitate their own groups according to the method. Involved were members of the security staff at Oslo Airport Gardermoen and Sandefjord Airport. According to the method, a group of five to six colleagues meets at a regular basis every second or third week in a mastery group for a period up until six months. Each meeting lasts about one hour and is organized according to a structure aiming at producing optimal learning and enhanced mastery. A handbook supports the group and its facilitator.

Each meeting is organized according to the following plan: 1) Each group member presents a challenging episode from work. Before the meeting he has also written a brief log of the episode. 2) The group chooses an episode to discuss. 3) The group poses fact-oriented questions aiming at bringing out the essential details of the episode. 4) The group discusses and reflects upon various solutions to the challenge portrayed in the example. 5) Each member is invited to try out the suggested strategies in his work according to what he himself sees fit, and to report his experiences in doing so back to the group at a later stage.

The first meetings in each group were facilitated by researchers from the Work research institute. Later members of the group took over the facilitation.

The concluding evaluation showed that the participants in general found the groups useful. A survey-based instrument for measuring experienced mastery also showed a slight increase in experienced mastery during the process. This effect may be due both to the discussions as such and the fact that the meetings improved the relations among its participants.

The report is introduced by a theoretical part presenting relevant theories and research on mastery, followed by a presentation of the field work and its results. During the project the mastery handbook was revised and improved based on the experiences made.



# 1. Hva er mestring

Hva mener vi når vi snakker om mestring i arbeidet? Det er det ikke gitt i en hånd vending å svare på. Delvis skyldes det at selve ordet ”mestring” kan ha flere betydninger eller betydningsnyanser. Delvis skyldes det at det å mestre arbeidet kan innebære forskjellige ting, avhengig av hva slags arbeid man har.

I dette kapitlet skal vi i lys av dette se nærmere på mestringsbegrepet. Vi skal se på hva forskningen kan fortelle oss om mestring, og vi skal forsøke å avgrense et begrep for mestring som passer for yrkene vi er opptatt av i denne rapporten, det vil si serviceyrker der arbeidet innebærer en utstrakt grad av ansikt-til-ansikt-kontakt med kunder og brukere.

Vi begynner med litt historie. Opphavet til dagens mestringsbegrep finner vi i de gamle håndverksfagene. Ordet *mestring* er avledet fra ordet *mester* som fra gammelt av betegnet en person som var utlært innen et håndverksfag (Bokmålsordboka 1993; Summers 2004).<sup>1</sup> Utdanningen av mestere ble håndtert av såkalte laug, det vil si lokale sammenslutninger av håndverksmestere, ett for hvert håndverk. Først måtte man arbeide en viss tid som lærling – eller såkalt svenn – under veiledning av en utlært mester i lauset. I denne tiden skulle lærlingen tilegne seg de teoretiske kunnskapene og de praktiske ferdighetene som faget forvaltet. Mesterprøven som avgjorde om han selv fikk bli mester, gikk ut på at han skulle produsere en eller flere gjenstander som var typiske for håndverket han lærte seg. Disse ble så vurdert av en gruppe mestere fra lauset, som hadde i oppgave å forsikre seg om at arbeidet holdt tilstrekkelig høy kvalitet. Gjorde det det, ble han tilkjent status som mester. Han ble nå ansett som en av dem som *mestret* faget (Kvale og Nielsen 1999; Nielsen og Kvale 2003).

I dag snakker vi om mestere – eller om mestring – også i andre sammenhenger enn når vi snakker om håndverkere. Vi bruker det i idrett, for eksempel når vi snakker om norgesmestere eller verdensmestere i en sportsgren (Williams og Hodges 2004); vi bruker det om store kunstnere eller spesielt dyktige utøvere av en kunstart, og vi bruker det i en rekke andre sammenhenger, som når vi snakker om mestring i arbeidet. Gjennom slike utvidelser i bruken, har mestringsbegrepet også fått nye betydninger og betydningsnyanser. Samtidig er kjernen i begrepet på mange måter det samme som før. La oss se litt på dette samspillet mellom det gamle og det nye, og samtidig ta en gjennomgang av hva begrepet mestring betyr for oss når vi bruker det i dag.

## **Mestring handler om å skape eller oppnå noe verdifullt**

Mestring handler om å *skape eller oppnå noe verdifullt*. Innenfor de gamle håndverksfagene var det verdifulle som ble skapt, gjenstander som folk hadde bruk for, og som dermed hadde verdi. I dag snakker vi om mestring også når noen skaper eller oppnår noe verdifullt på andre områder. Vi snakker for eksempel om mestring når noen er dyktige innen en idrett. Innenfor

---

<sup>1</sup> Enda lenger tilbake i tid finner vi ordets opphav i det latinske *magister*, som betyr *lærer*. Fra latin via lavtysk og gammelfransk kom ordet det inn i det norrøne språket som *meistari*, eller i form av adjektivet *meistarlig* (mesterlig). I tillegg til at ordet her konnoterer lærdom, kompetanse eller dyktighet, kan det også forbindes med makt, som når vi snakker om en borgermester, brannmester eller politimester (jf. Bokmålsordboka 1993).

moderne serviceyrker kan vi også snakke om mestring når noen utfører jobben sin på en god måte. Felles for alle disse måtene å bruke ordet mestring på, er likevel at de knyttes til det som skjer når noen skaper eller oppnår noe som han selv og andre vurderer som verdifullt. Det er også noe av grunnen til at vi ser det som viktig og verdifullt å mestre noe. For idet vi gjør det, og skaper eller oppnår noe verdifullt, bidrar vi også til å gjøre verden til et bedre sted å være.

## **Mestring kan knyttes til praksiskunnskap**

Den som skulle bli en mester innen de gamle håndverksfagene måtte tilegne seg kunnskaper, men først og fremst måtte han utvikle de praktiske ferdighetene som skulle til for å utøve faget. Mestring kan derfor i stor grad knyttes til deg å ha bestemte *ferdigheter*, eller det som på engelsk kalles ”skills”.

Det gjelder også i dag når vi bruker ordet mer generelt. Når vi skal avgjøre om en person mestrer en situasjon eller ikke, tar vi ikke primært hensyn til det han *sier* at han kan. Det avgjørende er hvordan han i praksis håndterer de oppgavene han er stilt overfor (Kvale og Nielsen 1999; Eikeland og Askerøi 2006).

I moderne fagterminologi bruker vi begrepet *praksiskunnskap* om den typen kunnskap det her er snakk om. Begrepet er tatt i bruk for å understreke at de praktiske ferdighetene en god praktiker besitter, er en *egen type kunnskap*, og at kunnskap derfor er noe *mer* enn den teoretiske kunnskapen man kan tilegne seg gjennom bøker eller teoretiske utdanninger. I studier der man utdanner mennesker til praktiske yrker, står derfor også utvikling av praksiskunnskap sentralt. Det samme gjelder når vi snakker om læring på arbeidsplassen. For å bli en dyktig yrkesutøver holder det ikke bare å ha teoretisk kunnskaper, man må også kunne løse oppgaver i praksis, det vil si at man må ha praksiskunnskap.

## **Mestring kan knyttes til taus kunnskap**

Et kjennetegn på praksiskunnskap er at den som regel er ”taus”. Begrepet taus kunnskap brukes i dag i flere ulike sammenhenger og kan bety flere ting,<sup>2</sup> men her bruker vi det om kunnskap som ikke er artikulert og som det også kan være vanskelig å artikulere (Schön 1983; Johannessen 1999; Polanyi 2000).

Forskere som har studert dyktige praktikere i aksjon, har avdekket at det meste av praksiskunnskapene de sitter inne med, er taus på denne måten. Snekkeren som løfter hammeren og treffer spikeren på hodet uten å bomme, gjør det uten å sette ord på det, og hvis noen likevel ber ham om det, vil han trolig streve med å finne de rette ordene. Ferdighetene eller praksiskunnskapen som skal til for å treffe spikeren på hodet, bare ”sitter i kroppen”.

I den grad arbeidet hans innebærer avveininger og vurderinger, er det heller ikke noe han typisk setter ord på. Skal han finne et trestykke med riktig kvalitet, vil han kanskje bare ved å kaste et blikk på det, eller ved å løfte det og kjenne på det, kunne avgjøre om det har de

---

<sup>2</sup> Faglitteraturen skiller i hovedsak mellom to typer taus kunnskap. På den ene siden har vi den tause kunnskapen som både i prinsippet og i praksis kan gjøres eksplisitt dersom man går inn for det. På den andre siden har vi den kunnskapen som av ulike grunner ikke kan gjøres eksplisitt selv om vi måtte ønske det (Johannessen 1999).

egenskapene han ser etter. For andre kan det være vanskelig å forstå hva han gjør, og selv kan han kanskje heller ikke gjøre riktig rede for det. For dette er også noe han ”bare kan”.

Det som er sagt her, gjelder også når vi i dag snakker om mestring på andre områder. Som regel er mestring knyttet til praksiskunnskap som ikke er artikulert. Dette utgjør – som vi snart skal se – en utfordring for de som skal lære å bli mestere på området. De er avhengige av å omgås *andre* som er dyktige på området og forsøke å etterligne det disse *andre* gjør, mer enn det de *sier*. Men, som vi også skal se, er det også mulig å løfte den tause praksiskunnskapen ut av tausheten og sette ord på den. Hvordan det kan lette læringsprosessen skal vi også komme tilbake til.

## **Mestring utøves på ulike virksomhetsområder, hver med sine standarder**

Mestring er ikke et ord vi kan bruke alene: Det må alltid knyttes til et virksomhetsområde. Når en person mestrer noe, er det alltid *noe bestemt* han mestrer. Det er noe spesielt han er dyktig til, eller som ferdighetene hans kan brukes til å oppnå.

Hvert virksomhetsområde har også sine egne standarder for hva som skal gjelde som mestring på dette området. Og når vi skal avgjøre om en person mestrer et virksomhetsområde, må vi gjøre bruk av standardene som gjelder på dette spesielle virksomhetsområdet.

Fra gammelt av var hvert av håndverkslaugene slike virksomhetsområder, og standardene var identisk med de kravene man stilte dem som skulle operere innefor laugene: Innen skomakerlauget fantes det standarder for hva en god skomaker måtte kunne. Det samme var tilfelle innenfor de andre laugene.

Selv om vi i dag snakker om mestring også mer generelt, ligger det fremdeles bestemte standarder til grunn når vi bruker ordet. Når vi for eksempel sier at noen er en mester i å spille et instrument – eller at han mestrer *dette* instrumentet – er det ut fra hvilke standarder som gjelder for hva det vil si å være en god utøver av dette instrumentet. Når vi skal vurdere om en moderne servicemedarbeider mestrer jobben sin, gjør vi bruk av standardene for hva det vil si å mestre arbeidsoppgavene på *dette* området.

Over snakket vi om taus praksiskunnskap. Standardene som kommer til anvendelse på et virksomhetsområde, er heller ikke nødvendigvis artikulerte eller eksplisitte. De kan være det, eller man kan ha forsøkt å stille opp eksplisitte standarder for området, for eksempel i form av kvalitetskrav. Men de kan også være mer eller mindre tause.

Dette kan også være en utfordring for de som skal lære å beherske et felt. Siden standardene ikke er artikulerte, eller bare delvis er det, må de selv forsøke å finne ut hva disse standardene er ved å legge merke til hva de andre gjør, og hvordan de reagerer i ulike situasjoner.

En annen utfordring oppstår på områder der det ikke bare finnes *ett sett med standarder*, men der det finnes flere konkurrerende standarder. Dette kan vi for eksempel finne i yrker som er inne i en utvikling der det utvikles nye standarder som i en overgangsperiode lever side om side med de gamle. Serviceyrkene kan være et eksempel her: Mens det tidligere var forventet at serviceansatte skulle være høflige litt på samme måte som når en tjener er høflig mot sitt herskap, er det i dag en trend – særlig i Skandinavia og Nord-Europa – at høfligheten utfoldes i mer uformelle, kameratslige former (Wouters 1989).

## En definisjon av mestring

Med utgangspunkt i refleksjonene vi har gjort så langt, skal vi nå forsøke å stille opp en generell definisjon på hva mestring er:

*Mestring forekommer når en person besitter praksiskunnskap som gjør det mulig å utføre en aktivitet i samsvar med bestemte standarder, og som bidrar til virkeliggjørelsen av bestemte mål som vurderes som verdifulle.*

Dette er en definisjon som både dekker de tradisjonelle formene for mestring som fant sted innen de gamle håndverksfagene, og andre former for mestring som inkluderes når vi bruker ordet mer generelt i dag.

## Stressmestring og livsmestring

Når vi idag bruker ordet mestring mer generelt enn før, handler det ikke bare at vi bruker det innen idrett, kunst eller innen arbeidslivet generelt. Begrepet mestring knyttes også til håndtering av andre utfordringer. For en person med sosial angst, for eksempel, kan det være en utfordring å lære å mestre situasjonene der denne sosiale angsten oppstår, slik at han blir i stand til å overvinne den. Så lenge han ikke greier det, klager han kanskje til sine venner: "Jeg mestrer ikke situasjoner der mange mennesker er samlet." Men så arbeider han med seg selv, og en dag skjer det noe: Han opplever ikke lenger den lammende angsten i store forsamlinger, og begeistret forteller han sine venner: "Nå mestrer jeg det!"

Eller la oss ta en person som altfor lett lar seg stresse på jobben. For å få det bedre går hun på stressmestringskurs der hun lærer pusteteknikker og andre avslapningsøvelser og lærer seg å roe seg i stressende situasjoner. Også her snakker vi om mestring. Det ligger innbakt i selve betegnelsen "stressmestring".

Og begge de to eksemplene passer inn i definisjonen vi stilte opp over. I begge tilfeller er det noen som streber etter å oppnå mål som både de selv og andre oppfatter som verdifulle. Og i begge eksemplene tilegner de seg ferdigheter – eller praksiskunnskap – for å oppnå dette: De lærer hva de skal *gjøre* for å få det bedre i situasjoner som er vanskelige.

## Ulike grader av mestring

Overgangen fra ikke å mestre noe til å mestre noe skjer sjelden eller aldri fra en dag til en annen. Som regel skjer den gradvis. Det betyr at mestring kommer i ulike *grader*. Noen ganger bruker vi ordet mestring om de beste, for eksempel vinnerne i en idrettskonkurranse. Noen ganger bruker vi det om de som er jevnt dyktige til å utføre en oppgave, eller kanskje litt dyktigere enn gjennomsnittet. Noen ganger bruker vi det for å fortelle at vi nettopp har fått til noe som vi tidligere ikke greide: "Før mestret jeg ikke datasystemet på jobben, men i dag mestrer jeg det!" Og noen ganger bruker vi det om selve bevegelsen eller utviklingen fra *mindre* til *mer* mestring: "Han blir stadig flinkere til å mestre arbeidsoppgavene."

Av dette følger også at mestring ikke bare angår *hva* som faktisk oppnås i en situasjon, men også av *hvem* som gjør det, og *hvilken situasjon* det skjer i.

La oss bruke det å lære seg et fremmed språk som eksempel. Ingen vil finne på å stille de samme krav til en nybegynner som til en som har holdt på med språket en stund. Likevel kan vi snakke om mestringsopplevelser i tilegnelsen av språket – også for nybegynneren. Det kan for eksempel være første gang man lærer å uttale et ord riktig, eller første gang man greier å gjennomføre en liten samtale på det fremmede språket. Her snakker vi altså om mestring også når den det er snakk om, ennå ikke er en utlært mester på området. Det vi er opptatt av er snarere at han utvikler seg i ”riktig retning”, det vil si at han lærer å mestre virksomhetsområdet sitt stadig bedre.

Det engelske språket har to ord for mestring som kan brukes til å skille mellom de ulike aspektene ved begrepet som vi nå ser på: Det første, *mastery*, betegner en form for mestring som typisk finnes hos de dyktigste på sitt område. I følge ordboken brukes ordet til å betegne handlinger der utøveren er spesielt dyktig (extremely skilled or accomplished). Coping, som er det andre engelske ordet som kan oversettes med mestring, betegner en mer moderat form for hverdagsmestring. Ordboken definerer betydningen av ordet slik: “to deal with a problem or task effectively”. I tillegg har det engelske ordet ”coping” også andre konnotasjoner i retning av ”å tåle” eller ”holde ut” (Longman dictionary of the English language 1984). Det norske ordet ”mestring” fanger opp betydningene til begge disse engelske ordene.

En annen form for situasjonsbestemt mestring har vi når de som i hovedsak er utlærte på sitt felt – det vil si at de allerede er ”mestere” på feltet – likevel møter situasjoner som er utfordrende og som de greier å håndtere på en tilfredsstillende måte. Studier i arbeidslivet har vist at mestring av denne typen skaper en annen type energi og glede i arbeidet enn den jevne mestringen av de daglige arbeidsoppgavene (Amble, Enehaug m.fl. 2003). Når man blir stilt overfor en utfordring og greier å løse den tilfredsstillende, opplever mange arbeidstakere et ”kick” av glede som blir stående og lyse i hukommelsen. Dette betyr ikke at den jevne, daglige mestringen ikke også er viktig for trivselen. Det siste er kanskje lettest å få øye på når vi studerer arbeidstakere som *ikke* mestrer de daglige arbeidsoppgavene, og ser hvilke negative effekter det kan ha både på trivsel, arbeidsmotivasjon og helse. Det skal vi komme tilbake til.

## 2. Forskning og teorier om mestring

Begrepsavklaringen vi nettopp har gjennomført, speiles på ulike måter i forskningen om mestring som har utviklet seg de siste tiårene. Denne forskningen deler seg hovedsakelig i tre retninger: Den første fokuserer på mestring forstått som god *oppgaveløsning*, og er opptatt av hvordan slik mestring best kan utvikles. Den andre fokuserer på de psykologiske betingelsene for mestring og de helsemessige konsekvensene av mestring – eller mangel på mestring -- også i forhold til det felles arbeidsmiljøet. Den tredje retningen fokuserer på de potensielle farene eller ulempene som kan oppstå dersom tilliten til egen mestring blir urealistisk høy, eller der opplevelsen av egen mestring ikke står i samsvar med den faktiske kvaliteten på oppgaveløsningene som utføres.

I dette kapittelet vil vi forsøke å integrere de viktigste innsiktene fra disse tre forskningsretningene i et felles, begrepsmessig rammeverk som i neste omgang kan hjelpe oss å analysere erfaringene fra prosjektet vi utførte blant sikkerhetspersonalet på flyplassene.

### **Mestring som oppgaveløsning - Dreyfus og Dreyfus**

På 1980-tallet ble de to forskerbrødrene Hubert og Stuart Dreyfus opptatt av å finne ut hvordan arbeidstakere som mestret jobben, hadde utviklet mestringsevnen sin. Stuart Dreyfus var matematiker og dataprogrammerer, broren Stuart var filosof, og begge var opptatt av kunstig intelligens. For å lære mer om hvordan mennesker utvikler mestringsevne, intervjuet de blant annet en gruppe flypiloter om deres erfaringer. De snakker også med utøvere av andre yrker og aktiviteter. Og ved å gjennomgå og systematisere svarene de fikk, mente de å finne svaret på hvordan mestring utvikles (Dreyfus, Athanasiou m.fl. 1986; Dreyfus 1993).

Ifølge Hubert og Stuart Dreyfus løper utviklingen mot mestring gjennom flere karakteristiske faser. Den første fasen innebærer at den som skal lære – la oss kalle ham eleven – blir presentert for et sett med handlingsregler eller retningslinjer som han oppfordres til å huske og til å prøve ut i avgrensede sammenhenger. Reglene er typisk på formen: ”Når du møter denne situasjonen, så gjør sånn og sånn.” På dette nybegynnertrinnet gjør eleven det han blir bedt om på en passiv, repeterende måte. Sett utenfra fremtrer han typisk som famlende, klønete og lite elegant.

Men gradvis øker ferdighetsnivået. Og han fremstår som stadig mer smidig og ledig i det han gjør. I disse videregående fasene vokser det også frem et stadig sterkere engasjement hos eleven. Mens han tidligere kanskje måtte tvinge seg til å øve på det han skulle gjøre, eller utsettes for mildt press utenfra, blir øvingen nå mer og mer noe han *selv* velger å gjøre, og med glede. Det økte engasjementet skjerper dessuten oppmerksomheten hans. Han oppdager de små, nesten usynlige detaljene som det er nødvendig å ta hensyn til for å gjøre en god jobb. Og repertoaret av hvordan han møter nye utfordringer, blir stadig videre.

Det som kjennetegner eleven etter at han har nådd det øverste mestringsnivået, og blitt en mester, er at han har nå har tilegnet seg et svært variert repertoar av strategier å møte ulike utfordringer med. Men ikke bare det: Han er også i stand til å lage *nye* strategier der de

eksisterende strategiene ikke er gode nok. Han har også utviklet et skarpt blikk for detaljer som gjør ham i stand til å oppfatte nye situasjoner svært raskt, og skille mellom vesentlige og uvesentlige trekk ved situasjonene og utfordringene han møter. Det viktigste er kanskje likevel hvor raskt alt dette skjer. Når han møter en ny utfordring bruker han ikke tid på å gruble over *hvordan* han skal håndtere den. Han trenger heller ikke å spørre andre til råds. Han bare ”vet” hva han må gjøre, intuitivt og direkte. Kunnskapene og ferdighetene er blitt en del av ham selv. De sitter ”i kroppen”.

Slik er, noe forenklet, Dreyfus’ modell for praksislæring. I alt beskriver den fem ulike faser på veien fra nybegynner til mester; nybegynner-, tilstrekkelighets-, kyndighets-, ekspert- og mester-stadiet.<sup>3</sup>

Selv om denne modellen og den tilhørende læringsteorien ikke er uangripelig for kritikk, tegner den allikevel et bilde av læring som mange kan kjenne seg igjen i. I begynnelsen av en læringsprosess er mye avhengig av ytre regler, retningslinjer eller forbilder som man så godt som mulig forsøker å huske og å følge. De kan innføres i form av en lærers instruksjoner, en lærebok, en instruksjonsvideo eller egne dataprogrammer som er designet spesielt for dette formålet. Men fordi alt man skal lære er nytt, bruker man det meste av tiden til å forsøke å *huske* hva man skal gjøre. Selve utførelsen blir derfor ”så som så”.

Det er først når man begynner å få kunnskapen ”under huden”, når ferdighetene setter seg ”i kroppen”, at det begynner å løsne. Nå kan man løse enkle oppgaver uten at man trenger å bruke all oppmerksomheten sin på det. Litt etter litt blir man i stand til å håndtere stadig mer komplekse og sammensatte utfordringer. Og alt skjer med stadig større smidighet. Man handler hurtig og spontant – eller intuitivt som Dreyfus-brødrene kaller det. Og man blir stadig mindre avhengig av ytre støtte eller veiledning. En hovedbetingelse for å få til dette, er at man ikke bare leser og lærer utenat teoretiske kunnskaper om det man skal lære, men faktisk også øver på det i praksis. Det er dette engelskmennene kaller ”learning by doing”, eller som vi på norsk viser til når vi sier at ”ingen lærer å svømme uten å legge på svøm”.

Dreyfus-brødrene kom som sagt frem til denne modellen etter å ha studert og snakket med folk på ulike områder som var inne i en læreprosess – blant annet en gruppe flypiloter. Når det gjelder flypilotene var det tydelig hvordan en viktig del av mestringen forutsatte evnen til raskt å sortere informasjon. En trent pilot var ikke bare i stand til å ha overblikk over alt han til enhver tid skulle gjøre, men også til lynraskt å skille ut hva som var relevant i all informasjonen han hadde tilgang til, og på brøkdelen av et sekund skifte fokus fra et sted til et annet når situasjonen krevde det.

I den forbindelse passer det å peke på opphavet til det engelske ordet ”skill” som på norsk kan oversettes med ”ferdighet” eller ”dyktighet”. Det kommer fra det oldnorske ordet ”skilja”, som viser til evnen til å kunne skjelle eller skille ting fra hverandre. På islandsk bruker man fremdeles ordet ”skilja” om å forstå noe. Forståelsen det her er snakk om, er også en *praktisk* forståelse. Det dreier seg om hvordan noe skal håndteres. Dette er også kjernen i vår forståelse av hva det vil si å mestre noe.

---

<sup>3</sup> På engelsk; novise, competence, proficiency, expertise og mastery.

## Bandura og teorien om mestringstro

Brødrene Dreyfus har i sine studier hovedsakelig fokusert på hvordan yrkesutøvere og andre praktikere utvikler praktisk dyktighet i å løse oppgaver. Oppmerksomheten rettes mot selve oppgaveløsningen, og hva som kjennetegner personer som løser oppgaver dyktig og hurtig.

En annen etablert tilnærming til studiet av mestring går ut på å studere de psykologiske betingelsene for at noen mestrer utfordrende situasjoner bedre enn andre. Den kanadiske psykologen Albert Bandura har preget begrepet *perceived self-efficacy* som på norsk kan oversettes med *mestringstro*. Slik Bandura definerer begrepet, viser det til i hvilken grad man selv tror at man har evnen til å organisere og gjennomføre de handlingene som skal til for å nå et bestemt mål, det vil si å mestre noe (Bandura 1997, 3). Mestringstro er – kort og godt – troene eller tilliten til egen påvirkningskraft.

Graden av mestringstro hos en person vil i følge Bandura ikke i seg selv avgjøre om denne personen mestrer en oppgave eller ikke. Derimot vil graden av mestringstro ha betydning for den energien og pågangsmotet som en person møter en utfordring med. Mens en person med lav mestringstro i større grad vil forholde seg passivt, vente på at andre skal ordne opp, eller håpe at problemet skal forsvinne av seg selv, vil en person med høy mestringstro handle mer aktivt i forhold til utfordringen. Det gjelder også hvis han i utgangspunktet mangler de kunnskapene eller ferdighetene som skal til for å håndtere utfordringen. Da vil han forsøke å finne ut hvilke ferdigheter han trenger, og så tilegne seg dem. Karakteristisk for en person med høy mestringstro er også at han forsøker å lære av utfordringene han møter og av feilene han gjør, slik at han lykkes bedre neste gang.

Er du en personer med høy mestringstro, er derfor sannsynligheten for at du lærer av utfordringene du møter, større enn hvis du har lav mestringstro. Dette skjer riktig nok ikke av seg selv. Det krever – som man kan forstå – at de ressursene som skal til for å lære, faktisk er til stede, eller kan skaffes, i form av lærere, lærebøker, tilrettelegging, mv. I tillegg krever det at den enkelte er villig til å legge inn den nødvendige mengden tid og arbeid som læringen krever.

I følge Bandura er likevel graden av mestringstro nøkkelen til å forstå hvorfor noen utvikler større mestringsevne enn andre. Mestringstro er riktig nok er ikke det samme som mestring. Men den som har høy mestringstro, vil også med stor sannsynlighet være en som mestrer det han holder på med, eller han vil være på vei til å bli det. Fordi han har tro på sin egen evne til å få til ting, vil han gå inn i enhver utfordring med større energi enn andre, og han vil aktivt utforske det positive handlingsrommet en situasjon byr på, også når den byr på motstand og hindringer.

Forskning har også vist at det motsatte er tilfelle: Ansatte som står relativt likt når det gjelder faglig kunnskap og ferdigheter, kan likevel skille seg fra hverandre når det gjelder den faktiske utøvelsen av oppgavene de er satt til å utføre. Og forskjellene bunner i ulike grader av mestringstro: Jo mer mestringstro en ansatt har, desto større er sannsynligheten for at han også gjør en god jobb, særlig i stressede situasjoner eller i møte med problemer (Bandura 1988, 275; Bandura 1997, 443)



Med sin teori om mestringstro setter Bandura enkeltmennesket i sentrum for sin mestrings-teori. Samtidig påpeker han at de sosiale omgivelsene en person vokser opp i, og kulturen, for eksempel på arbeidsplassen, vil kunne bidra til å styrke eller svekke den enkeltes mestringstro (Bandura 1997, 15).

Personer som gjennom livet gjentatte ganger settes til å utføre oppgaver som de mislykkes i, vil for eksempel lett kunne utvikle manglende tro på egen mestringsevne (Bandura 1997, 18). Det er vanskelig å utvikle tro på seg selv hvis man alltid mislykkes i det man forsøker på. Det motsatte er også tilfelle. Den som ofte lykkes i det han prøver på, lærer gjennom erfaring at det nytter å prøve, og at han har de evnene og kreftene som skal til for å oppnå det han vil. Dette kan en god oppdrager eller en god lærer benytte seg av når han legger opp et læringsløp: Studenten må få oppgaver som er til enhver tid er tilpasset dyktighetsnivået han er på, slik at han alltid har en reell sjanse til å løse dem.

Vi påvirkes også av reaksjonene på det vi gjør. Møtes vi med manglende interesse, negativ kritikk eller andre former for negativ respons, er sjansen *mindre* for at vi utvikler positiv mestringstro, enn hvis vi belønnes med interesse og anerkjennelse, selv når vi lykkes med det vi gjør. Spesielt virkningsfulle blir de positive tilbakemeldingene hvis de fokuserer mer på den enkeltes evner enn selve arbeidet som gikk med til å frembringe det vellykkede resultatet. Hvis man sier til en person ”Det er klart du fikk til dette, du som er så flink!” bygger det opp mestringstroen mer enn om man sier ”Dette greide du fordi du jobbet så hardt.” (Henderlong og Lepper 2002; Katz, Assor m.fl. 2006). I den første setningen rettes fokus direkte mot evnene og ferdighetene til personen som roses. Han bekreftes ikke bare i at han gjør noe bra, men også at han er en *dyktig person*. Hører vi dette ofte, styrkes også troen på egen mestringsevne.

## Lazarus

I tillegg til Bandura regnes den amerikanske psykologen Richard S. Lazarus som en av de fremste representantene for den psykologiske forskningen på mestring. Lazarus er særlig opptatt av det som på engelsk betegnes som *coping*. Som vi så, har det engelske ordet *coping* to litt ulike betydninger. Det kan på den ene siden betegne det vi kan kalle hverdagsmestring, evnen til å løse problemer vi møter i hverdagen. I tillegg kan det noe i retning av ”å tåle” eller ”holde ut” (Longman dictionary of the English language 1984). Som vi skal se, spiller begge disse betydningene med hos Lazarus.

I Lazarus’ terminologi er *coping* noe som opptrer når en person møter indre eller ytre krav som han vurderer som vanskelige, samtidig som han er usikker på hvordan de skal håndteres. Ordet *coping* viser til de kognitive eller atferdsmessige responsene personen da mobiliserer for å håndtere disse kravene.<sup>4</sup> For å si det enkelt: *Coping* er ifølge Lazarus *alt en person gjør* for å håndtere en vanskelig situasjon, enten han handler aktivt på et ytre plan, eller han jobber

---

<sup>4</sup> Lazarus skriver: We define coping as constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person. (Lazarus and Folkman 1984, 141)

med seg selv mer på et indre plan. Begrepet *coping*, slik Lazarus bruker det, har altså en betydning som går i to retninger: En ytre og en indre.<sup>5</sup>

Den ytre betydningen er nok den som ved første blick synes å ligge tettest opp til det vi kaller mestring på norsk. *Coping* forstått som en ytre mestringsstrategi er nemlig noe vi aktiverer når vi møter ytre krav som virker uoverkommelige, men som vi likevel greier å håndtere gjennom en ekstra innsats på det ytre plan.

*Coping* forstått som en indre mestringsstrategi kan i utgangspunktet være vanskeligere å plassere i forhold til det norske mestringsbegrepet. Denne indre mestringsstrategien kan innebære alt fra mental tilbaketrekning eller endring av tankemønstre, til at man ganske enkelt forsoner seg med et problem og lærer seg å leve med det.<sup>6</sup> Og ved første blick er det kanskje ikke så lett å se at dette har noe med mestring å gjøre slik vi bruker ordet på norsk. Man oppnår jo ikke noe på et ytre plan. Felles for de indre mestringsstrategiene Lazarus snakker om, er at de utøves på et indre, mentalt plan, og at deres viktigste siktemål er å gjøre en vanskelig situasjon levelig eller tålelig.

Vi vil likevel hevde at også indre mestringsstrategier lik dem Lazarus beskriver under gitte betingelser kan inngå idet vi på norsk kaller mestring. Det sentrale spørsmålet er *hvordan* de brukes og i hvilket *omfang* – og i hvilken grad de integreres eller kombineres med ytre mestringsstrategier.

La oss ta en arbeidsplass som eksempel. På alle arbeidsplasser kan det oppstå problemer som en ansatt ikke ser seg i stand til å løse, eller perioder der det er ”for mye å gjøre”, det vil si at mengden arbeidsoppgaver overstiger ressursene som er tilgjengelig for å håndtere dem. I slike situasjoner kan det være at midlertidige, avgrensede tilbaketrekninger, ansvarsavgrensninger eller andre indre mestringsstrategier kan være et bidrag til å få arbeidstakerne helskinnet igjennom utfordringene. Utfordringene blir riktig nok ikke håndtert fullt ut. Men de blir håndtert *så godt det lar seg gjøre* med de ressurser man har. Det som skjer er altså at de ansatte trekker opp mentale grenser for seg selv: ” *Dette kan jeg ta ansvar for, mens dette andre kan jeg under de nåværende omstendighetene ikke ta ansvar for.*” Kanskje må de også gjennomføre en form for indre mental tilbaketrekning fra problemene som de *ser*, men som de innser at de ikke makter å håndtere på et ytre plan slik forholdene er. Samtidig som de ser problemene, må de være i stand til ikke å la dem gå (for mye) inn på seg.

I definisjonen av mestring som vi innførte over, hevdet vi at mestring innebærer virkeliggjøringen av mål som ansees som verdifulle. Hva slags mål er det som virkeliggjøres her? Det som virkeliggjøres er den ansattes evne til å ”overleve” i jobben, slik at kan bli værende i den over tid, og at utfordringene og ”kneikene” som arbeidshverdagen fører med seg, ikke bryter ham ned. Dette, kunne vi si, er mestring i et langsiktig perspektiv.

---

<sup>5</sup> Et annet sted beskriver Lazarus de to hovedstrategiene som problem-focused and emotion-focused coping (Lazarus 1991). Schwarzer klassifiserer i en senere publikasjon den første strategien under termen *mastery*, mens den andre rubriseres under *meaning*. I det første tilfellet søker man aktivt ytre oppgaveløsning, mens man i det andre tilfellet ”går i seg selv” og forsøker å se ting i et nytt perspektiv, det vil si at man primært jobber med meningsdimensjonen ved det man opplever (Schwarzer 2003).

<sup>6</sup> Lazarus skriver: By using the word manage, we [...] avoid equating coping with mastery. Managing can include minimizing, avoiding, tolerating, and accepting the stressful conditions as well as attempts to master the environment.. (Lazarus og Folkman 1984, 142)

Her kunne man selvsagt innvende at det ville vært bedre om den ansatte hadde tatt tak i ethvert problem som dukket opp, og løst det. Risikoen er imidlertid at en slik ambisjon lett fører til overbelastning, både fysisk og psykisk, som over tid kan føre både til utmattelse, sykemelding og utbrenthet. For virkelig å mestre jobben sin i betydningen å være i stand til å *bli i den* over tid, er det altså ikke alltid en strategi å satse på.

Samtidig kan de indre mestringsstrategiene også gå for lang. Hvis en ansatt i stedet for å håndtere utfordringer på et ytre plan, *alltid* tyr til mental tilbaketrekning eller ansvarsfraskrivelse, er det også vanskelig å se at det kommer noe positivt ut av det, annet en at den ansatte kanskje får et roligere liv. Skal vi snakke om jobbmestring, må vi kreve at det *også* oppnås noe på et ytre plan. På en eller annen måte må den ansatte *gjøre jobben sin* på en måte som har verdi for dem rundt ham.

God jobbmestring krever altså at en person er i stand til å kombinere både ytre og indre mestringsstrategier – i Lazarus' betydning av ordene – på måter som bidrar til at han *også* oppnår noe på et ytre plan. Han må kunne håndtere og løse utfordringene som oppstår i arbeidet på en måte som innebærer at de som er involvert, blir tilfreds. Men i tillegg – og dette minner Lazarus' teori om indre mestringsstrategier oss om – må han kunne prioritere mellom mer og mindre viktige oppgaver, og være i stand til å vurdere hvor han skal bruke kreftene sine, slik at de kommer best til nytte. Særlig i perioder med høyt "trykk", der antall oppgaver overstiger hva det er realistisk å håndtere, må den ansatte kunne prioritere bort oppgaver, sette dem "på vent", eller gi dem en minimumsløsning, og i tillegg tåle å være i stand til å tåle ubehaget dette eventuelt innebærer.

I bunn og grunn handler det om å forsøke å gjøre en så god jobb som mulig, samtidig som man ivaretar seg selv. Og det å ivareta seg selv på denne måten er verken egoistisk eller illojalt overfor arbeidsplassen. Det handler tvert imot om å "forvalte seg selv" slik at man blir i stand til å yte, ikke bare på kort, men også på lang sikt, slik at arbeidsplassen får nytte av en også i fremtiden. Lazarus' teori om indre mestringsstrategier minner oss om at det å mestre arbeidet ikke bare kan betraktes som noe isolert knyttet til én og én arbeidsoppgave. Mestring må også betraktes i et mer langsiktig perspektiv der evnen til å forvalte seg selv klokt, slik at man holder motivasjonen og arbeidsgleden og oppe over tid, er en viktig ingrediens.

## **Mestring og helse**

Det er vel kjent at et belastende arbeidsmiljø gir økt risiko for helseskader. Og det gjelder ikke bare belastninger i form av støy, støv, forurensning eller tunge løft. Også det psykososiale arbeidsmiljøet og måten arbeidet er organisert på, virker inn på helsen. For eksempel gir stress på arbeidet økt risiko for utvikling av hjerte- og karsykdommer (Karasek og Theorell 1990; Schneiderman, McCabe m.fl. 1992; Cohen 1996).

Det motsatte gjelder også: Et godt arbeidsmiljø med gode kollegarelasjoner, der de ansatte opplever at det får brukt evnene sine, utvikle seg som arbeidstakere og – ikke minst – at arbeidet de gjør er meningsfullt, gir økt motstandskraft mot en rekke sykdommer, og øker dermed sannsynligheten for bedre helse (Heaphy og Dutton 2008).

At det er en sammenheng mellom mestring og helse er også klart. Hvis vi begynner med å se på den *psykiske* helsen i forhold til mestringstro, viser store befolkningsundersøkelser at det er

en klar positiv korrelasjon mellom mestringstro og psykisk helse. Personer med høy mestringstro er blant annet mindre deprimerte og mindre plaget av angst (Luszczynska, Scholz m.fl. 2005).

Store befolkningsundersøkelser har også vist at det er en sammenheng mellom mestring og fysisk helse. Folk som opplever sviktende kontroll over livet sitt, det vil si manglende mestring, er for eksempel mer utsatt for infeksjoner, og hvis de blir syke, får sykdommene deres ofte et mer alvorlig preg (Peterson og Stunkard 1989; Schneiderman, McCabe m.fl. 1992; Cohen 1996). Hvis folk derimot opplever at de greier å håndtere utfordringene de møter, påvirkes de ikke negativt helsemessig av dem (Bandura 1997, 262).

Forskere har også gjennomført eksperimenter der mennesker som har blitt hindret i å mestre en situasjon, har fått kartlagt sine kroppslige reaksjoner mens eksperimentet foregikk. Slike eksperimenter har blant annet vist at manglende mestring fører til økt puls og forhøyet blodtrykk, som over tid igjen kan gi økt risiko for andre sykdommer (Bandura 1997, 263). Kroppens immunapparat, det vil si dens evne til å bekjempe infeksjoner, hemmes også av sviktende mestring. I et forsøk ble forsøkspersonene tilført forkjølelsvirus i form av infiserte nesedråper mens de aktivt ble hindret i å mestre situasjonen de befant seg i. De som ble hindret på denne måten ble hyppigere syke enn kontrollgruppen som ikke ble hindret på samme måte (Bandura 1994).

Det å jobbe for å øke de ansattes mestring i arbeidet er derfor viktig ikke bare av hensyn til de ansattes trivsel, eller fordi det gir bedre resultater for virksomheten. Også hensynet til de ansattes helse spiller inn. For bedrifter som ønsker lavt sykefravær og friske ansatte, er satsning på mestring en god investering.

## **Utbrenthet**

Et hovedpoeng som formidles gjennom Lazarus' forskning, er at det er viktig å sette grenser for seg selv. Det å ville for mye kan være risikabelt. Forskningen om utbrenthet viser nettopp det.

En pioner innen forskningen på utbrenthet er Herbert Freudenberger. Hans interesse for fenomenet ble vakt da han arbeidet på en helseklinikk i 1970-årene. Her la han merke til hvordan enkelte av kollegaene hans gikk fra å være motiverte og ivrige til å miste drivkraft og energi. Tilstanden de gikk inn i kunne også gi uttrykk som sinne, irritasjon og kynisme (Freudenberger 1974; Freudenberger og Richelson 1980). Freudenberger la merke til at denne tilstanden særlig rammet de som opplevde at de ikke maktet å leve opp til målene eller standardene de selv hadde satt seg i arbeidet. Det kunne altså se ut som om faren for utbrenthet økte i takt med kravene man stilte til egen innsats (Pines 1993; jf. også Karasek og Theorell 1990).

Den amerikanske psykologen Christina Maslach følger opp denne tanken. Hun påpeker at mange yrker er forbundet med stort ansvar, samtidig som ressursene til å løse oppgavene, er knappe. Det kan lett føre ansatte inn i en destruktiv prosess som kan lede til ulike grader av utbrenthet, preget av manglende tro på egne evner, eller emosjonell likegyldighet (Maslach 1985). Paradoksalt nok, kan også ansatte som går inn i slikt arbeidet med sterk motivasjon og høye faglige krav til seg selv, ha en større risiko for å bli utbrent, enn andre. En norsk studie

av elleve *engasjerte* sykepleiere i den kommunale pleie- og omsorgstjenesten, viste for eksempel at ni av de elleve pleierne som ble intervjuet i studien, hadde opplevd at engasjementet deres på et tidspunkt hadde brakt dem til randen av utbrenthet (Vinje 2007).

Andre forhold som kan lede til utmattelse og utbrenthet, og som forskningen har vært opptatt av, er mangel på positiv feedback, manglende opplevelse av å bli verdsatt og av å tilhøre et støttende arbeidsfellesskap og opplevelse av urettferdighet (Langballe 2008; jf. også Sørensen, Dahl-Jørgensen m.fl. 1998: 105ff).

## **Når troen på egen mestring går for langt: Skråsikkerhet og unnfallenhet**

Vi skal nå snu blikket og ta for oss en annen dimensjon ved mestring. I det følgende skal vi se på noen fenomener som kan komme i veien for den gode mestringen vi ønsker at ansatte i en bedrift skal utvikle. Ett eksempel er det som skjer når troen på egen mestring går for langt, når tilliten til egen mestring blir urealistisk høy, eller der opplevelsen av egen mestring ikke står i samsvar med den faktiske kvaliteten på oppgaveløsningene som utføres. Dette kan munne ut i en uheldig form for skråsikkerhet, eller det man med en mer teknisk term kaller ”overkonfidens”. Et annet eksempel er det som skjer når indre mestringsstrategier dominerer og fører til unnfallenhet. Noen ganger kan også de ansatte på en arbeidsplass gå sammen om å lage felles ”historier” som dekker til egne feil og mangler. Dette skal vi også se på, før vi går videre og skisserer hvordan slike problemer kan håndteres.

### **Problemet med skråsikkerhet**

Skråsikkerhet (eller overkonfidens) opptrer teknisk sett når en yrkesutøver som gjør en vurdering, tar en beslutning eller foretar seg en handling, er sikrere på at det hun foretar seg er riktig enn hun har grunnlag for. Dette kan gjelde legen som stiller en diagnose på bakgrunn av symptomer eller sikkerhetskontrolløren som plukker ut en ”vanskelig” person i køen til sikkerhetskontrollen fordi han er ”sikker på” at ”her er det noe mistenkelig”. Slik skråsikkerhet er ikke alltid lett å oppdage eller avsløre, hverken av oss selv eller andre. Studier som har observert skråsikkerhet har noen ganger gjort det gjennom å be flere leger stille diagnose på samme pasient, uavhengig av hverandre (se for eksempel Schwab 2008). Ofte stiller legene forskjellige diagnoser, samtidig som de er overbevist om at akkurat deres egen diagnose er riktig. Dette må logisk sett bety at et flertall av legene har større tro på sin diagnose enn de objektivt sett har grunn til. De er overkonfidente (Schwab 2008).

Det er særlig når vi står ovenfor situasjoner som er komplekse og lite forutsigbare, slik arbeid med mennesker ofte er, at det å være sikker i sin sak kan være problematisk. Verken legen eller sikkerhetskontrolløren kan helt vite hvem man har å gjøre med første gang de står ovenfor et menneske. Mens idrettsutøvere kan stå ovenfor svært krevende og kompliserte problemstillinger, som å reagere riktig på en farlig kontring, står de allikevel som regel ovenfor veldefinerte problemstillinger som de har opplevd tidligere. De vet hva det er riktig å gjøre. Dermed kan de også trene på det og slik utvikle et mer eller mindre automatisert responssett. Mange arbeidssituasjoner er imidlertid mer uforutsigbare. De inneholder problemstillinger som ikke er veldefinerte (Pena 2010). De har ikke én, og bare én, løsning, men mange, og hvis problemet endrer seg bare litt, kan det endre på hele bildet.

Problemstillinger knyttet til å forstå mennesker, er typisk slik. Når vi skal utlede folks intensjoner, må vi for eksempel gjøre det med utgangspunkt i hva vi observerer av atferd. Vi kan ikke se intensjonene direkte. Andre eksempler er politietterforskeren som leter etter lovbrutere med utgangspunkt i lovbruddet som er begått, mens leger forsøker å stille diagnoser med utgangspunkt i symptomer, og ofte et sett av symptomer som hver for seg kan inngå i en rekke ulike diagnoser.

Det problematiske med slike utfordringer er at vi lett kan forlede oss selv til å tro at vi forstår mer av situasjonen enn vi egentlig gjør, og dermed også at vi vet mer om hva vi *bør gjøre med den*, enn vi har grunnlag for. Dette har sammenheng med vårt psykologiske behov for å utvikle mestringstro som Bandura skisserer.<sup>7</sup> Vi har behov for å oppleve oss selv som kompetente, at vi skjønner hva situasjonen handler om, og hvordan vi skal handle i den. Det paradoksale er at overdreven mestringstro kan hindre oss i å bli kompetente på denne måten. Fordi vi er så sikre på at vi selv har rett, legger vi ikke merke til våre egne feil, vi mister muligheten til å lære gjennom erfaring, og vi stopper å utvikle oss.

En grunn til at vi ikke ser hvor komplekse og sammensatte – og dermed utfordrende – mange situasjoner er, er at de ved første blick tilsynelatende er enkle: De er gjentakelser av situasjoner man har opplevd før. Og fordi man oppfatter dem som gjentakelser, bruker man de samme strategiene i møte med dem. Men det å tenke at alt man opplever bare er varianter av noe man tidligere har opplevd, er ikke uten videre fruktbart. En nylig publisert doktorgrad påviser for eksempel at mye av sikkerhetsarbeidet som skjer på oljeboringsplattformer, hvor man øver på *typiske* ulykkessituasjoner, bidrar til å redusere oppmerksomheten mot mer utypiske situasjoner som kan oppstå. Man er så drillet i typiske ulykkessituasjoner, og bokstavelig talt mentalt innstilt på disse, at man tenderer mot å overse andre faresignaler som er mindre vanlige (Nævestad 2010). På en oljeboringsplattform kan en slik ensidighet få alvorlige konsekvenser. I andre yrker trenger ikke konsekvensene bli like alvorlige. Men også der kan overdreven vanetenkning i form av ”dette har jeg opplevd før” koblet til ”dette vet jeg hvordan jeg skal ordne”, føre til dårlig oppgaveløsninger som kunne vært unngått dersom den ansatte hadde vært mindre skråsikre på egen vurderingsevne

## Unnfallenhet

Et annet problem oppstår dersom man i for stor grad utvikler indre mestringsstrategier, slik vi var inne på under fremstillingen av Lazarus' begrep om *coping*. Det kan ende i unnfallenhet og ansvarsløshet. Det finnes også mange eksempler på at det i organisasjoner utvikles en kultur for kollektiv tilbaketrekning og ansvarsfraskrivelse. Det vil si at medarbeiderne lærer å *leve med* at de gjør en dårlig jobb, snarere enn å *lære av det*. Innen helsevesenet har vi for eksempel sett tilfeller hvor man rutinemessig har skjøvet på innkallingstidspunkter for kontrolloppfølging av pasienter som er behandlet for alvorlige lidelser. I stedet for å ta grep for å løse problemet, som er at man ikke greier å følge opp pasientene slik man bør, skyver man på innkallingstidspunktene for å pynte på bildet og gi inntrykk av at alt er i orden.

Såkalte *varslersaker* kan sees i lys av dette. Ofte handler slike saker om at enkeltpersoner bryter med kollektive unnfallenhetskulturer. Det er altså ikke bare ledelsens forsømmelser

---

<sup>7</sup> Bandura diskuterer for øvrig også dette problemet, se for eksempel (Bandura 1994).

man varsler om, men hele virksomhetens, inkludert kollegaenes, noe som kan fører til at varsleren opplever seg svært alene (Hetle, m flere, 2004).

Et viktig kjennetegn på unnfalleshetskulturer er at man, i stedet for å ta tak i feilene som blir gjort, utvikler ”forklaringer” rundt feilene slik at de ikke lenger fremstår som feil, men som noe annet. Et typisk eksempel er serviceansatte som gir brukerne – eller enkelte brukere – dårlig service, og der de samtidig lager en ”historie” om at det er ”riktig” å gi dem en slik dårlig service fordi brukerne på en eller annen måte ”fortjener det”. Eller vi har de ansatte på et sykehjem som ignorerer beboernes spørsmål om hjelp med den begrunnelsen at slik hjelp ville føre til at de ble ”bortskjemte” (Lee-Treweek 2003). I begge tilfeller konstrueres en fortelling om det som skjer, der de ansattes unfallenhet fremstår som noe annet enn unnfalleshet. Den fremstår som det motsatte, som noe riktig og legitimt, eller som noe de bare ”måtte” gjøre. Samtidig blir denne fortellingen i seg selv noe som hindrer dem som kunne ha ønsket å ta tak i problemet og gjøre noe med det.

En variant av dette er når man på en arbeidsplass etter en uønsket hendelse setter seg ned og utvikler en historie sammen om hva som skjedde som gjør hendelsen akseptabel. Tanken bak slike strategier er at de involverte lettere kan slippe taket i de vanskelige følelsene knyttet til hendelsen, og slik bevege seg videre.

Problemet med å konstruere historier på denne måten, spesielt hvis det gjøres utenom det som kan defineres som krisesituasjoner, er imidlertid at det hindrer oss i å se alt vi kunne gjort annerledes, og bedre, og skapt bedre *ekte* mestring. Det er vel kjent fra andre forskningsområder at historier og ”forklaringer”, er en sterk kilde til vår virkelighetsforståelse. De er med og former vårt syn på virkeligheten. Og jo mer en historie eller forklaring vinner fotfeste, desto mer utelukkes alternative forklaringer og alternative versjoner av hva som skjedde - og hvordan en utfordring kunne vært håndtert. Med andre ord, hvis man opplever at man har en god forklaring på noe, skal det mye til at man vurderer alternative forklaringer og tanker om hva man står ovenfor, selv om de alternative forklaringene kanskje hadde hatt større appell hvis de var blitt vurdert først<sup>8</sup>. Vi har med andre ord en tendens til å la oss overbevise av våre egne begrunnelser, og desto mer detaljerte de er, desto mer tror vi på dem.

Fallgrubene vi nå har sett på, handler alle om at vi lærer oss til å *leve med* feil vi er med å gjøre, fremfor å lære av dem. Noen av dem innebærer til og med at vi slutter å se dem som feil. Samtidig forteller disse fallgrubene, sammen med teoriene om mestring som vi gikk gjennom over, noe om hva vi kan gjøre hvis vi ønsker å utvikle ekte mestring i form av god oppgaveløsning.

En måte å gjøre dette på, er å organisere felles refleksjoner som gjør oss i stand til å lære av dårlig håndterte situasjoner, snarere enn å bortforklare dem. Hvordan det kan gjøres skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

---

<sup>8</sup> Sosialpsykologen Karl Weick påpeker at reaksjonene våre kan være tilfeldige i det de skjer første gang i en ny situasjon. Men gitt behovet vårt for å begrunne handlingene våre på sosialt plausible måter, vil vi ofte søke etter forklaringer på hva vi reagerte på og hva vi gjorde, som binder oss til nettopp denne reaksjonen, slik at vi fortsetter å reagere på samme måte neste gang. Dermed utvikles både et reaksjonsmønster og en bestemt virkelighet rundt det vi forholder oss til. Se for eksempel (Weick 2009).

## Den reflekterende praktiker - Donald Schön

Hvordan kan vi utvikle mestring og mestringstro uten å bli skråsikre? Hvordan kan vi utvikle konstruktive mestringsstrategier som ikke innebærer at vi bortforklarer feilene vi gjør, men bruker dem som grunnlag for læring, uten at det virker truende på oss som har begått dem?

I boka *Den reflekterende praktiker – hvordan medarbeidere tenker gjennom praksis (The reflective practitioner. How professionals think in action)*, diskuterer den amerikanske filosofen og organisasjonsforskeren Donald Schön hvordan man kan utvikle god praksiskunnskap hos seg selv eller andre, gjennom kritisk refleksjon over det man gjør (Schön 1983). Schön knytter ikke fremstillingen sin direkte til begrepet mesting. Likevel er det mulige å lese boka som et bidrag til diskusjonen om mestring ved at den tar opp hva vi kan gjøre for å bli bedre til å mestre det vi holder på med.

Boka har en teoretisk og en empirisk del. I den empiriske delen forteller Schön hvordan han fulgte en gruppe profesjonelle yrkesutøvere som skulle lære opp studenter – eller folk de var veiledere for – til å bli dyktige innen eget fag. Felles for disse profesjonelle yrkesutøverne var at de hadde oppnådd en type *mesterstatus* på sine respektive områder: De ble regnet som spesielt dyktige på sine felt. Det var også derfor de befant seg i rollen som veiledere. I tillegg jobbet de på områder der det ikke var nok å sitte inne med teoretisk kunnskaper. For å kunne gjøre en god innsats var det også påkrevet med en godt utviklet praksiskunnskap.

Hvordan ble så denne praksiskunnskapen utviklet? I et av eksemplene Schön forteller om, der en ung arkitektstudent ble veiledet av en erfaren arkitekt, la han merke til hvordan diskusjonen mellom de to vekslet mellom samtale og tegning. Studenten hadde i ukene før veiledningen arbeidet med et prosjekt i forbindelse med utdanningen, og nå satt hun med arkitekttegningene foran seg mens de diskuterte. Veilederen hadde med seg blyant og ark til å tegne på, og mens de diskuterte vekslet de med å studere tegningene som studenten hadde med seg, og med at veilederen tegnet nye skisser på blokken sin.

Eksemplet er interessant ikke bare fordi det viser hvordan ulike medier ble trukket inn i prosessen: tegningen og tale. Like viktig var det hvordan veilederen la opp samtalen, påpeker Schön. Han gikk ikke inn og fortalte studenten hva hun – etter hans mening – hadde gjort riktig eller galt. I stedet stilte han spørsmål som fikk studenten til å bli klar over hvilke valg hun hadde gjort under løsningen av oppgaven. Deretter påpekte han at det også hadde vært mulig å gjøre andre valg. Studenten hadde valgt å tegne bygningen hun arbeidet med som en stor L-form. Veilederen minnet om at det også gikk an å velge andre former, og foreslo noen for henne. Og for hver form undersøkte de hva valget ville føre til med hensyn til romfordeling, romstørrelser og andre forhold. Studenten fikk altså ikke tredd en bestemt løsning ned over halsen. I stedet bidro veiledningstimen til at hun ble dyktigere til å reflektere over sitt eget arbeid.

Og det er dette som mer enn noen annet kjennetegner en god praktiker, mener Schön. En god praktiker er en som hele tiden reflekterer på en bestemt måte over sitt eget arbeid. Grunnleggende sett handler dette om å ha en lærende holdning i alt man gjør, slik at enhver erfaring danner grunnlag for ny kunnskap. Når man arbeider gjelder det å gå fra å være suksess-orientert til å bli teori-orientert, sier Schön (1983, 58). Den som arbeider ut fra den



første orienteringen, gleder seg over suksess, men skuffes når han mislykkes. Han er ikke i stand til å se annet enn feil og svikt når han ikke får ting til. Til forskjell fra dette, tar den som arbeider teori-orientert fatt i det som skjer når han mislykkes, og forsøker å lære av det. Og i en viss forstand er han heller ikke så opptatt av om han lykkes eller mislykkes. Det viktige er hva han lærer av erfaringene han gjør seg, og hvordan han slik kan bli en bedre praktiker.

Schön peker også på hvordan læring fortsetter at man er i stand til å overraskes over ting som skjer. Overraskelsen forteller nemlig at noe *ikke* gikk som planlagt. Man forsøkte kanskje å få til noe, og la en plan for å få det til. Men så ble resultatet annerledes enn man hadde tenkt. Man overraskes av noe man ikke hadde forutsett. Og nettopp i denne overraskelsen ligger muligheten for læring (Schön 1983, 56). Det forutsettes da at man bruker overraskelsen som en drivkraft til å gå tilbake til hendelsen, reflektere over *hvorfor* det gikk annerledes, og tenke ut nye løsninger.

Dette har en viss likhet med det som skjer når forskere lanserer nye teorier og tester dem ut ved å gjøre eksperimenter, påpeker Schön. Denne likheten innebærer at også den reflekterende praktiker kan sees som en *forsker*. Han tester riktig nok ikke ut teorier på den måten tradisjonelle forskere gjør det. I stedet tester han ut strategier og løsningsforsøk med tanke på å finne ut hvordan de *virker*. Virker de etter hensikten, bekreftes de (slik teorier bekreftes når eksperimentet går som forventet), virker de ikke etter hensikten, avkreftes de (Schön 1983, 146).

Samtidig bygger strategiene praktiker prøver ut, også på en form for virkelighetsforståelse, påpeker Schön. Det gjelder også når praktiker ikke tenker over det. En lærer kan for eksempel ha en antakelse om at gutter som ser ut på en spesiell måte, er potensielle bråkemakere. Derfor behandle dem strengere enn andre. Og kanskje gjør han dette uten å tenke over nøyaktig hva han gjør, eller hvorfor han gjør det. Likevel ville han aldri ha gjort det han gjør, uten denne virkelighetsforståelsen.

For å betegne virkelighetsforståelser av denne typen, innfører Schön begrepet *teori-i-handling* (*theory-in-action*). *Teori-i-handling* er antakelser som ligger til grunn for, eller kommer til uttrykk gjennom det vi gjør, som i eksemplet over. Slik Schön ser det, bygger alt vi gjør på slike antakelser eller teorier om hvordan verden er ”skrud sammen”. For det meste er de noe vi ikke tenker over i detalj. Derfor er det vi tidligere har kalt ”tause”. De er likevel svært virkningsfulle. Og de kommer til uttrykk i alt vi gjør.

Det spesielle med den praktiske ”forskningen” som den reflekterende praktiker gjør, er at den også involverer egne teorier-i-handling. Dette er den reflektive praktiker klar over. Han trekker dem derfor inn i refleksjonene han gjør seg når han prøver ut ulike strategier og praktiske eksperimenter. Og han er villig til å bytte ut en *teori-i-handling* med en annen, dersom det er gode grunner for det.

Dette kaller Schön *reframing* (Schön 1983, 129). Kort sagt innebærer *reframing* å bytte ut en forståelsesramme med en annen. En reflekterende praktiker kan også gjennomføre reframinger på andre måter enn gjennom praktisk utprøving, nemlig som tanke-eksperimenter der han forsøker å se for seg i fantasien hvordan ting kunne ha fremstått annerledes hvis han

hadde byttet ut en forståelsesramme med en annen. Han gjennomfører altså en slags *virtuell eksperimentering* (Schön 1983, 135).

Det siste kjennetegnet på en reflekterende praktiker som vi skal se på, er at han gjennom sin virksomhet og erfaringer bygger opp et sett "eksempler" på hvordan situasjoner av ulike slag kan håndteres. Og det som etter hvert gjør han til en mester på sitt område, et delvis mengden av slike eksempler som han samler opp. Men like mye – eller mer -- er det måten han bruker eksemplene på som gjør ham til en mester. Hver gang et nytt problem dukker opp, går han lynraskt igjennom de ulike eksemplene han har bygget opp gjennom årene, på leting etter en – eller flere – som kan være anvendelige overfor det problemet som nå skal håndteres. Et eksempel har da to funksjoner: Det hjelper ham å "se" problemet som et problem av en viss type. Og det gir holdepunkter for hvordan det kan håndteres.

Samtidig ligger det i den reflekterende praktikerens reflekterende holdning at han også er åpen for at ingen av eksemplene er fullt ut dekkende for den nye situasjonen. Derfor er han også oppmerksom på alt som bryter med forventningene hans, og som overrasker. Og overraskelsen blir starten på en ny refleksjon som i neste omgang gjør ham til en enda bedre praktiker.

Over skisserte vi noen fallgruver man som ansatt eller arbeidsfelleskap kan falle i, som hindrer utvikling av ekte mestring i form av god oppgaveløsning. Den reflekterende praktiker, slik Schön beskriver ham, unngår disse fallgruvene av flere grunner.

For det første: Når han møter en utfordring, ser han ikke bare etter hvordan den ligner på situasjoner han har sett og håndtert før. Han ser også etter om det er noe nytt i situasjonen som gjør den annerledes, og krever andre grep enn dem han pleier å bruke. Dermed unngår han å fanges av de altfor enkle rutinene. Den reflekterende praktiker har også en positiv og interessert holdning til feil og mangler: I stedet for å "pakke dem inn", eller bortforklare dem, interesserer han seg for dem, og ser dem som viktige utgangspunkt for den læringen han streber etter. Dermed unngår han også den siste fallgruven vi beskrev over: skråsikkerheten. For mens den skråsikre tviholder på at han har rett, også når han ikke har det, inntar den reflekterte praktiker en grunnholdning til sin egen praksis som går ut på at det alltid er noe å lære. Fremfor å dekke til eller overse kompleksitet, tvetydigheter og uklarheter, forsøker han å få øye på nettopp dette, fordi det er i det komplekse, tvetydige og uklare at muligheten til ny læring ligger.

## **Den mestringsfremmende arbeidsplassen**

Hva kan vi lære av gjennomgangen vår så langt hvis vi vil legge til rette for økt mestring på arbeidsplassen? Det ville føre for langt å gi en utfyllende svar på dette spørsmålet her, men noen punkter kan vi ta med oss videre.

### **Pass på at nyansatte har -- eller gis -- utdanning og trening som også gir god praksiskunnskap**

De fleste på en arbeidsplass har en utdanning som gjør dem kvalifisert til jobben, og denne utdanningen har de tatt før de begynner i jobben. Mange utdanninger er imidlertid lagt opp

altfor teoretisk, og for mange er det første møtet med jobben krevende fordi de nå skal løse praktiske oppgaver som utdanningen ikke har forberedt dem godt nok til.

På en mestringsfremmende arbeidsplass tas det høyde for dette ved at nyansatte får tid til å sette seg inn i de praktiske arbeidsoppgavene, gjerne under veiledning av en mer erfaren arbeidstaker. Forskning har vist at den mest effektive måten å gjøre dette på, er gjennom en treleddet prosess: 1) Først viser den erfarne arbeidstakeren hvordan oppgaven løses, samtidig som han forklarer hva han gjør og hvorfor han gjør det. 2) Deretter forsøker eleven å utføre oppgaven selv. 3) Til sist evalueres innsatsen, det vil si at man sammen ser på hva eleven fikk til, og hva han må øve mer på. Dette kan også gjøres ved at øvelsen videofilmes, og at lærer og elev ser på opptaket sammen etterpå (Bandura 1997, 443ff).

Uansett hvordan man gjør det, er hovedsaken at man anerkjenner at utvikling av praksiskunnskap krever øvelse, og at det settes av ressurser til dette i form av tid og veiledning.

### **Tilpass arbeidsoppgaver og –utfordringer slik at alle har mulighet til å lykkes**

Troen på egen mestringsevne (eller det Bandura kaller mestringsstro) er en viktig komponent i utviklingen av mestring. Gjentatte personlige fiaskoer er en effektiv måte å drepe denne troen på. Derfor er det viktig å organisere arbeidet slik at alle får oppgaver som er tilpasset det de kan, slik at de har en reell mulighet til å lykkes (Bandura 1997, 106). Det betyr ikke at de bare skal få lette arbeidsoppgaver. Får man bare lette arbeidsoppgaver, blir arbeidet lett kjedelig, og man lærer ingenting. Men i den grad det kan styres, bør utfordringene være passe krevende. Løsningen av dem (eller de fleste av dem) må være innen rekkevidde. Utfordringene kan også med fordel være av varierende vanskelighetsgrad slik at man noen ganger må strekke seg ekstra for å lykkes, mens andre oppgaver kan løses med færre anstrengelser.

En forutsetning for å kunne organisere arbeidet slik er at det er satt av nok ressurser til å løse oppgavene som skal løses. Hvis for eksempel en arbeidsplass er underbemannet slik at det er flere oppgaver enn det er ansatte til å løse dem, skaper det ikke bare høyt arbeidspress og utmattelse hos de ansatte. Det at man ikke har tid til å gjøre en god jobb, og kanskje hele tiden må gå og kjenne på en følelse av å komme til kort, bidrar over tid til å underminere muligheten for at de ansatte får bygget opp god mestringsstro.

### **Skap et klima for gode, realistiske tilbakemeldinger**

Gode tilbakemeldinger styrker den enkeltes mestringsstro som er en betingelse for god mestring. Ved å skape et klima for gjensidig anerkjennelse, gjør man arbeidsplassen mestringsfremmende. Anerkjennelsen bør imidlertid ikke bare gis i forbindelse med godt utført arbeid. Det er like viktig å uttrykke at man ser på hverandre som dyktige og kompetente medarbeidere i generell forstand (Henderlong og Lepper 2002; Katz, Assor m.fl. 2006).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Det kan være flere grunner til at arbeidsplasser ikke er slik. Dårlig ledelse er en risikofaktor. Av og til hender det også at ansatte med dårlig faglig selvtilitt oppfatter dyktigere kollegaer som en trussel, og setter i gang sosiale utfrysningstaktikker for å holde dem nede. Er det mye dårlig selvtilitt blant de ansatte på en arbeidsplass,

Samtidig er det viktig å unngå at man blir så opptatt av anerkjennelse at man ikke ser og tar tak i de uløste utfordringene man har enkeltvis eller som arbeidsfellesskap. Den gjensidig anerkjennelsen bør derfor kombineres med en bevisst satsning på konstruktiv kritikk, utvikling og forbedring. Dette leder oss til neste punkt, som tar for seg *hvordan* man kan gjennomføre en slik satsning på kritikk, utvikling og forbedring.

### **Skap rom for felles læring gjennom refleksjon**

Refleksjon er ”kongeveien” til god mestring, i følge Schön. Ved å skape en kultur for felles refleksjon stimulerer man de ansatte til å gå inn i en prosess av kontinuerlig læring og utvikling mot bedre mestring. Som vi har sett, kan en slik prosess også hindre at de ansatte sammen eller hver for seg går i de fallgruvene vi beskrev over, for eksempel det at man bortforklarer feil og mangler.

Å skape en slik kultur for refleksjon gjøres lettest hvis man også lager konkrete møteplasser for refleksjon.<sup>10</sup>

Metoden for økt mestring som dette prosjektet bygger på, henter det meste av sin inspirasjon fra de to siste punktene. Det er fordi metoden vi bruker har fokus på ansatte på arbeidsplasser der det forutsettes at de har gått igjennom en form for grunnkurs eller grunnutdanning før de begynte.

I et senere kapittel skal vi presentere denne metoden i detalj, og vise hvordan den innebærer et forsøk på å omsette forskningen vi nå har sett på til et konkret og gjennomførbart tiltak som kan virkeliggjøres på alle arbeidsplasser. Før vi gjør det skal vi imidlertid kaste et blick på serviceyrkenes spesielle mestringsutfordringer, med et spesielt blick på de frontlinjeansatte innen serviceyrkene.

---

kan det derfor være vanskelig å skape en kultur av gjensidig anerkjennelse. Det kan også skje at enkeltansatte eller grupper av ansatte som har opparbeidet seg en status som dyktige, og som nyter godt av dette på ulike måter for eksempel gjennom høy lønn eller status, ikke så gjerne ser at andre er eller blir like dyktige, fordi det kan true deres egen privilegerte stilling. Dett er risikofaktorer som kan bidra til at arbeidsplasskulturen blir mestringshemmende, og ikke mestringsfremmende (Bandura 1997).

<sup>10</sup> Om betydningen av reflekterende arbeidsplasser, se også (Klemsdal 2006).

### 3. Mestringsutfordringer ved frontlinjen i moderne serviceyrker

Denne rapporten fokuserer på mestring hos frontlinjarbeidere i serviceyrker. I dette kapitlet skal vi si litt om hva som kjennetegner moderne serviceyrker generelt, og frontlinjearbeid for serviceansatte spesielt. Deretter skal vi se nærmere på noen av de sentrale mestringsutfordringene i disse yrkene.

#### Hva er et serviceyrke

Servicesektoren har i lang tid vært den raskest voksende sektoren i alle vestlige land, også Norge. Fra 1960 til 1995 økte andelen som var ansatt i serviceyrker i Norge fra 43 til 72 prosent. (Organisation for Economic Cooperation and development (OECD) 2000). Det er en sektor med stor betydning. Av hensyn til det store antallet ansatte som arbeider i serviceyrker, er det også en viktig sektor å forske på.

Begrepet servicearbeid slik det brukes i offentlige statistikker, dekker over et vidt felt av nokså forskjelligartede typer arbeid. Karakteristisk for ansatte i serviceyrker er likevel at de ikke produserer varer, men tjenester. Det kan være alt fra rengjøring og servering til pleie eller vakthold.

OECD opererer med fire typer servicearbeid (OECD 2000). For det første har vi de som i hovedsak produserer tjenester for bedrifter og organisasjoner, for eksempel i form av IT-støtte eller andre konsulenttjenester. For det andre har vi sosiale tjenester, som i hovedsak organiseres av det offentlige. Sykepleiere, hjelpepleiere og sosialarbeidere hører hjemme her. Begrepet distribusjonstjenester dekker varehandel og transport. Både butikkespeditionen og buss- og drosjesjåfører hører hjemme her. Til sist har vi de som tilbyr tjenester til personlig bruk, som frisører, ansatte i helsestudio eller rengjøringsbyrå som selger tjenester til private.

11

I denne rapporten er vi opptatt av servicearbeidet som også har karakter av å være frontlinjearbeid. Med frontlinjeansatte mener vi ansatte innen service som har en jobb som innebærer hyppig kontakt – ansikt til ansikt – med kunder eller brukere. Det kan være sykepleieren som tilbringer det meste av dagen med pasienter, det kan være resepsjonisten på et hotell eller det kan være en sikkerhetskontrollør i sikkerhetskontrollen på en flyplass. En studie fra 1997 viste at dette gjelder 60 prosent av alle kvinner som jobber innen service, og 36 prosent av alle menn (Forseth 2001, 117).

Hva kjennetegner så disse frontlinjeyrkene?

#### Ansikt-til-ansikt

For det første er yrkene ofte det vi kaller *relasjonelle*: De utøves i relasjon til andre mennesker, det vil si *brukerne* av servicetjenestene. Til forskjell fra for eksempel en snekker,

---

<sup>11</sup> Fordi denne måten å avgrense servicearbeid på fanger opp så mange ulike virksomheter, er den blitt kritisert for å være for utydlig og vag til å være særlig nyttig (Lyon 1994, 40). En alternativ tilnærming er å vektlegge hvordan alle – eller de fleste yrker – har en sruvedimensjon i seg, og heller vektlegge denne dimensjonen ved yrket, enn å snakke om egne serviceyrker (Brown, Fisk og Bitnes 1994; Grönroos 2007).

en regnskapsfører, en dataprogrammerer eller ingeniør, som arbeider med fysiske gjenstander eller symboler (tall, datakoder), arbeider frontlinjearbeiderne direkte ansikt-til-ansikt med brukerne av servicetjenestene.

Det å forholde seg til andre er riktig nok ikke det eneste frontlinjearbeidere gjør. De fleste frontlinjeyrker består også av faglig-tekniske oppgaver; sykepleiere må kunne ta blodprøver og holde orden på medisiner; innsjekkingspersonalet i innsjekkingssskrankene på en flyplass må kunne håndtere datasystemene som holder oversikt over seteplasser og flytider; sikkerhetskontrollørene på den samme flyplassen må ha et klart grep om reglene for hva det er lov å ha meg seg – og hva som er forbudt – gjennom sikkerhetskontrollen. Det spesielle ved frontlinjearbeidet er likevel at disse oppgavene alltid også utføres i konkrete møter med andre mennesker. Sykepleieren som tar en blodprøve, kan ikke ta en slik prøve uten også å etablere en relasjon til pasienten som prøven tas fra. Mannen i innsjekkingsssranken kan ikke sjekke inn en passasjer uten også å etablere en relasjon til denne passasjerens.<sup>12</sup>

Dette relasjonelle aspektet gjør at kvaliteten på ethvert stykke servicearbeid som utføres i frontlinjen, påvirkes fra to sider; ikke bare fra den ansatte, men også fra brukeren. Sykepleieren som skal ta en blodprøve er avhengig av at pasienten samarbeider for å få tatt blodprøven. Sikkerhetskontrollørene på flyplassen er avhengig av at passasjerene retter seg etter påbud og retningslinjer. Gjør de ikke det, skal sikkerheten likevel ivaretas. Men kvaliteten på serviceaspektet ved sikkerhetstjenesten må nødvendigvis endres når det kommer en vanskelig eller uhøflig passasjer. Det er ikke like lett å smile til en vanskelig passasjer som til en hyggelig.

## Uforutsigbarhet og ”øyeblikks”-fokus

Dette at servicearbeid i så stor grad utfolder seg i relasjon til brukerne av servicetjenestene, gir dette arbeidet en særegen uforutsigbarhet som ligger nettopp i det relasjonelle, og beror på at man aldri sikkert på forhånd kan vite hvordan brukeren vil agere, hvilke forventninger eller krav han har med seg, hva slags humør han er i, hva som vil kunne trigge følelsene hans, og hvordan han vil spille ut disse følelsene.

Et annet særtrekk ved servicearbeid som følger av det relasjonelle aspektet, er at arbeidet utfolder seg i brukermøter som er *tidsbegrenset*, og på en særegen måte er knyttet til øyeblikket. Det utfolder seg ”her og nå” i det direkte møtet med brukeren. Det innebærer at en utøver av et serviceyrke har noe til felles med det en skuespiller eller musiker opplever når han opptrer på scenen: Det er her og nå det gjelder. I hvert enkelt servicemøte har den ansatte bare en sjanse. Mislykkes han i å gi brukeren det han forventer eller har krav på, blir det mislykkede stående. I noen serviceyrker vil den ansatte riktig nok kunne møte brukeren igjen, og får dermed anledning til å rette opp igjen inntrykket han ga sist.<sup>13</sup> Slik er det for eksempel

---

<sup>12</sup> Et lignende men ikke helt identisk skille finner vi hos Normann som skiller mellom ‘core service’ and ‘peripheral’ or ‘additional services’ (Normann 1983, 37).

<sup>13</sup> Gutek m.fl. (1999) skiller mellom serviceyrker der man typisk møter brukeren bare en gang i korte møter (service encounters) og serviceyrker der man har anledning til å bygge opp en mer langvarig relasjon med brukeren (service relationships). Et eksempel på det første kan være innsjekkingspersonalet på en flyplass. Tjenesten som utføres er ofte relativt begrenset i omfang (det er én faglig-teknisk tjeneste som utføres, ikke flere), den utføres mange ganger etter hverandre, og hver serviceepisode har kort varighet. Det hele minner om en form for masseproduksjon. Og ofte er det slik at arbeidsoppgavene som utføres i prinsippet kan automatiseres

innen pleieyrkene, der man oftest etablerer mer langsiktige profesjonelle relasjoner til brukerne (tjenesterelasjon). I andre yrker derimot, som for eksempel salg eller flysikkerhet, møter man oftest den enkelte bruker bare én gang (servicemøte). Og enten man lykkes eller mislykkes i møtet, er det det som skjer der og da, den korte stunden servicemøtet varer, som blir stående.

Dette innebærer for det tredje at serviceyrker stiller et stort krav til åndsnærværelse og hurtighet, både i evnen til å gjøre vurderinger av hva som skjer, og hva som bør gjøres, og til å handle på bakgrunn av vurderingene man gjør seg. En snekker, en regnskapsfører, en dataprogrammerer eller ingeniør som møter en utfordring, kan som regel ta seg tid til å tenke igjennom ulike løsninger, diskutere dem med andre, eller rette opp feil han har gjort, hvis de oppdages i tide. En servicearbeider har som oftest ikke tid til dette. Han må handle raskt og løsningen må finnes innenfor det korte tidsrommet servicemøtet varer.

## **Komplekse utfordringer**

For det fjerde er servicearbeid ofte *komplekst* på den måten at den ansatte både må beherske flere typer ferdigheter samtidig (teknisk-faglige og relasjonelle) og kunne håndtere relativt komplekse situasjoner. En barnehageansatt må for eksempel mens han kler på et barn, også ha blikk for hva som skjer med de andre barna, og raskt kunne gripe inn dersom en farlig situasjon skulle utvikle seg. En salgsmedarbeider i en butikk må ofte kunne betjene en kunde samtidig som han relaterer seg til ventende kunder som er utålmodige, eller som bryter inn for å stille spørsmål.

Servicearbeid er også komplekst på andre måter. I møtet med en bestemt utfordring er det sjelden bare en mulig løsning. Som regel vil det finnes et repertoar av mulige løsninger. Hvordan møter man for eksempel den uhøflige kunden? Med vennlighet, med humor, med avvisning eller med en reprimande? Kanskje kan hver av disse strategiene virke på ulike kunder. Servicearbeiderens oppgave er å vurdere situasjonen og velge den strategien han tror vil fungere best overfor *denne* kunden i denne situasjonen.

## **Emosjonelt arbeid**

Over sammenlignet vi utøveren av et serviceyrke med en skuespiller. Det som kjennetegner skuespilleren når han står på scenen, er at han spiller en rolle som andre (manuset/regissøren) har formet for ham. Og oppgaven hans er å spille denne rollen så overbevisende som mulig. Dette innebærer også evnen til å spille ulike følelser: Er rollefiguren glad, må han spille glad. Uansett hva han selv måtte føle før han går på scenen, om han er nervøs, redd, sint eller deprimeret, må han legge alt dette bort idet han trer ut på scenen. Nå er det bare en ting som gjelder, nemlig å spille den glade rollefiguren så overbevisende som mulig.

Frontlinjearbeidere har også ofte et krav på seg om å spille ut bestemte følelser i jobben. Av en pleie- og omsorgsarbeider forventes det for eksempel en vennlig og omsorgsfull oppførsel

---

– slik for eksempel mye av den manuelle innsjekkingen som foregikk før i dag gjøres på automater. I følge Gutek er ansatte som møter brukerne på denne måten mer utsatt for stress og utmattelse, fordi arbeidet er mer monotont, og det er færre muligheter for selvbestemmelse og egenutvikling (Gutek, Bhappu, Liao-Troth og Cherry 1999, 48).

også i krevende situasjoner der en pasient viser en aggressiv eller provoserende atferd. I arbeidslivsforskningen satte den amerikanske sosiologen Arlie Russell Hochschild dette temaet på dagsorden da hun i 1983 ga ut boka *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Her innfører hun begrepet *emosjonelt arbeid* som i Hochschilds bruk viser til det som skjer når ansatte må regulere følelsene sine med henblikk på å fremstå med et bestemt følelsesmessig uttrykk i møtet med brukerne, uansett om vedkommende virkelig føler seg slik eller ikke. Som del av det emosjonelle arbeidet ligger også et mål om å fremkalle bestemte følelser hos brukerne, ved hjelp av dette emosjonelle uttrykket. På en arbeidsplass der ansatte forventes å utøve emosjonelt arbeid, er det altså ikke tilstrekkelig å komme ren og velstelt, og at man kler seg i tråd med normene på stedet. Den ansatte blir også – åpent eller underforstått – betalt for å smile, le, være høflig og omsorgsfull, eller kjølig, myndig og alvorlig (Hochschild 1983, 7). Det siste er like viktig som det første, for det er ikke bare i ”smileyarker” eller omsorgsyrker at det utføres emosjonelt arbeid. En politimann, en tollfunksjonær eller sikkerhetsvakt som har også et ideal å leve opp til når det gjelder uttrykk: Gjennom arbeidet forvalter han en autoritet som ikke er forenlig med et hvilket som helst følelsesmessig uttrykk (Cockburn 1991).

I begynnelsen fokuserte diskusjonen om emosjonelt arbeid i hovedsak på problemene ved slikt arbeid. Man antok at emosjonelt arbeid innebærer til at ansatte ofte tvinges til å undertrykke sine egentlige følelser, og man var opptatt av plagene dette kunne ført til i form av fremmedgjøring, stress eller såkalt emosjonell utmattelse (Morris og Feldman 1996). Tanken var at det å skulle uttrykke en følelse som avvek fra den man egentlig følte, ikke bare var et stykke arbeid som krevde energi, som derfor over tid kunne føre til utmattelse og utbrenthet, men også at det å ikke kunne ”være seg selv” i møte med brukerne, kunne oppleves som en ytterligere belastning.

I de senere år har det kommet en reaksjon mot denne ensidige negative vinklingen. Det hevdes at emosjonelt arbeid også kan være en kilde til arbeidsglede (Wouters 1989). Forskning har også vist at noen frontlinjearbeidere er glade for at de har en rolle å gå inn i når de er på arbeid – også når det innebærer bestemte følelsesmessige uttrykk. Rollen tjener som en beskyttelse i møtet med brukerne (Leidner 1993). Det at de har en rolle å gjemme seg bak, oppleves ikke som et problem, men som et vern. Rollen gjør det også mindre slitsomt å være på jobb fordi den er koblet til en lang rekke ferdig utviklede strategier for hvordan man kan møte utfordrende situasjoner. Dermed behøver man ikke ”finne opp hjulet på nytt” gang på gang eller bruke tid og krefter på å finne egne løsninger. Et annet forhold som påpekes er at samfunnet og arbeidslivet er inne i en utvikling der roller og relasjoner blir stadig mer uformelle. Dermed er det heller ikke et like stort press som før på at ansatte skal spille bestemte roller, og serviceansatte som ønsker å ha en mer personlig stil i jobben, kan i mange tilfeller tillate seg det.

## **Underordning**

Ordet service kommer fra det latinske ordet *servus* som betyr slave eller tjener. Dette peker mot det siste fellestrekket for serviceyrkene som vi skal løfte frem her, eller i hvert fall noen av dem, nemlig at de kan innebære en form for underordning (McDowell 2003; Nixon 2009). Akkurat som slaven eller tjeneren i gammel tid var underordnet den han tjente, risikerer



dagens frontlinjearbeidere å finne seg plassert i arbeidsforhold der de med eller mot sin vilje plasseres i en underordnet posisjon. Profesjonaliseringen av serviceyrkene kan i noen tilfeller tjener til å motvirke en slik underordning, og det samme gjør de norske likhetsidealene. Likevel dukker underordning opp som tema i studier av servicearbeid. Noen ganger kan det dreie seg om ledere eller arbeidsgivere som stiller krav til serviceansatte som oppleves som nedverdiggende, for eksempel hvis eieren av en nattklubb forlanger at de kvinnelige ansatte skal gå med klær som gjør dem tiltrekkende for de mannlige kundene. Men det kan like gjerne handle om brukerne av servicetjenestene som stiller urimelige krav, eller er klart uhøflige på en måte som man bare er i forhold til mennesker man ser ned på, som for eksempel når en mannlig kunde på en nattklubb klapper den kvinnelige kelneren på baken, eller når den gamle damen i butikken skjeller ut den butikkansatte fordi det er et eller annet hun ikke er fornøyd med.

I dagens situasjon rammer dette kvinnelige ansatte oftere enn mannlige, siden det er flere kvinner enn menn som jobber i frontlinjen i serviceyrkene (Forseth 2001). Samtidig risikerer frontlinjeansatte av begge kjønn å utsettes for denne typen nedverdiggelse. Av en britisk studie fremgår det at dette også er grunnen til at mange menn, særlig med arbeiderklassebakgrunn, holder seg unna disse yrkene. Det å måtte ta imot nedsettende kommentarer uten å få lov til å "ta igjen" slik de ville gjort utenfor arbeidet, sto i dyp motsetning til deres egen oppfatning av hva det ville si å være mann (McDowell 2003; Nixon 2009).

### **Sikkerhetskrollører som serviceansatte**

I studien som denne rapporten bygger på, har vi gjennomført forsøk blant sikkerhetskrollører ved to flyplasser i Norge. Ved første øyekast er ikke sikkerhetskrollørryrket et typisk serviceyrke. Mens de fleste serviceyrker er bemannet av kvinner, er flertallet sikkerhetskrollører menn (Forseth 2000; Snertingdal 2005). Og mens mange serviceansatte arbeider under mottoet "kunden har alltid rett", vil sikkerhetskrollørens arbeid svært ofte ha det motsatte utgangspunktet: Han er satt til å ivareta sikkerhet og skape trygghet, og for å få til dette må kunder og brukere rette seg etter hans anvisninger, eller etter regler som han håndhever på vegne av en oppdragsgiver. Denne autoritetsposisjonen – sammen med uniformeringen - gjøre også at han i folks øyne nok ofte har mer til felles med politi og tollfunksjonærer og andre offentlige myndighetspersoner enn de mer tradisjonelle representantene for serviceyrkene.

Ser vi nærmere etter finner vi imidlertid en rekke felles trekk mellom sikkerhetskrollørene og andre serviceansatte. For det første har sikkerhetskrollørene, til tross for at de ikke bare tillates, men også påbys å bære uniform, ikke andre fullmakter til maktutøvelse enn andre samfunnsborgere, det gjelder enten vi opptrer som privatpersoner eller jobber i et serviceyrke. Lovens nødverge- og nødrettsparagraf gir oss rett til å holde på en person som har begått en straffbar handling, til politiet kommer, men ikke til å gjennomføre andre former for frihetsberøvelse. Dermed er sikkerhetskrollørene i praksis ikke gitt andre fullmakter enn for eksempel betjeningen i en butikk, som også har rett til å holde tilbake butikktyver som tas på fersk gjerning.

Ser vi på andre serviceyrker, ser vi for øvrig at også de ofte omfatter vakt- eller sikkerhetsoppgaver lik dem sikkerhetskontrollørene har. Som eksempel kan vi nevne kabinpersonalet i et fly eller konduktøren i et tog. Begge har som en av sine hovedoppgaver å ivareta sikkerheten til de reisende. Også i en rekke andre serviceyrker er det å opprettholde orden eller forvalte lokale regler og forordninger en del av jobben.

En og studie av sikkerhetskontrollører og vektere fra 2005 viser dessuten at de ansatte i disse yrkene ser seg selv *også* som service-ansatte (Snertingdal 2005, 97). En av vekterne som ble intervjuet i studien sier det slik:

Overfor publikum skal vi gi service og kontroll. Service er at du skal være blid og koselig, for det er jo veldig mange som skal ut og fly og som kanskje er litt redde for å fly og hvis passasjerene møter en sur og sint vokter, blir det ikke noe bedre. (Snertingdal 2005, 97)

Studien viser at publikum også ser det slik at service hører med til disse yrkestakernes arbeidsoppgaver: For eksempel kan man spørre dem om veien, eller få andre typer veiledning. Alt i alt passer det derfor godt å si at sikkerhetskontrollører og vektere hører hjemme i den store familien av serviceyrket.<sup>14</sup>

## Oppsummering

Oppsummerende kan vi altså si at servicearbeid i frontlinjen er 1) relasjonelt, 2) ”her-og-nå-preget”, 3) komplekst, 4) preget av emosjonelt arbeid og 5) inneholder risiko for underordning. Noen serviceyrker, så som sikkerhetskontrolløryrket, kan også være kjennetegnet av en viss indre spenning i yrkesrollen på den måten at man både skal inneha den autoritet som er nødvendig for å ivareta sikkerheten, samtidig som det forventes at man skal yte hjelp service på andre måter.

Alt dette stiller spesielle utfordringer til servicearbeideren som ønsker å mestre arbeidet sitt. Det sier også litt om hva det vil si å mestre jobben for en servicearbeider. Mestring i en servicejobb innebærer blant annet å være i stand til å gjøre hurtige vurderinger i komplekse situasjoner, håndtere det emosjonelle arbeidet uten at det fører til emosjonelt utmattelse, ha strategier for å håndtere situasjoner der man plasseres i en underordnet situasjon, og ha strategier for å håndtere potensielle konflikter som ligger latent i egen yrkesrolle.

Hvordan oppleves dette i praksis? Og hva gjør serviceansatte i praksis for å løse disse utfordringene. Det skal vi se nærmere på i neste avsnitt, der vi skal se nærmere på en studie av serviceansatte innen luftfartsnæringen som ble gjennomført for noen år siden.

## Mestring i praksis – et eksempel fra luftfartsnæringen

Like etter at den nye hovedflyplassen på Gardermoen ble åpnet i 2000, kom det signaler om at mange av de ansatte følte seg stresset og slitne og at åpningen stilte større krav enn man

---

<sup>14</sup> Derfor er også de to selskapene som står som arbeidsgivere for sikkerhetskontrollørene og servicepersonalet i denne studien organisert i NHO Service.

hadde regnet med. Dette var bakgrunnen for at et forskerteam fra Arbeidsforskningsinstituttet ble invitert til å gjennomføre et forskningsprosjekt blant de frontlinjeansatte på flyplassen.<sup>15</sup>

Dette prosjektet er interessant og relevant for denne rapporten, fordi det ikke bare fokuserer på de frontlinjeansattes utfordringer, men også på hvordan de møtte disse utfordringene. Forskerne var, med andre ord, opptatt av hvilke strategier de ansatte tok i bruk for å håndtere arbeidshverdagen sin (Amble, Enehaug m.fl. 2003).

Over så vi at mange serviceansatte har en yrkeshverdag som er preget av rutine på den ene siden, der en viss type hendelser gjentar seg om og om igjen, samtidig som servicearbeid også i sin natur kan være kjennetegnet av komplekse problemstillinger der mange ulike hensyn må veies mot hverandre, og der det kanskje ikke finnes enkle fasitløsninger. Studien fra Gardermoen bekreftet dette bildet. De serviceansatte som ble intervjuet, opplevde at de aller fleste møtene med kunder og brukere gikk greit. Men noen få møter var utfordrende. Uten forvarsel kunne den ansatte finne seg i en situasjon som sto og ”vippet” mellom fiasko eller suksess, og der den ansatte kanskje hadde mindre en brøkdelen av et sekund til å respondere, og forhåpentligvis redde situasjonen slik at utfallet ble vellykket for de involverte. Det kunne dreie seg om en kunde som reagerte utypisk på stress, en beruset passasjer, et barn som reiste alene eller en koffert som var blitt borte. Og selv om disse episodene ikke var mange, de utgjorde kanskje bare to-tre av hundre, viste det seg at de påvirket trivselen hos de ansatte i svært høy grad (Amble, Enehaug m.fl. 2003).

Hvordan håndterte de ansatte disse utfordringene? Etter å ha fulgt med i arbeidet til de frontlinjeansatte og samlet inn data på forskjellige måter, kom forskerne frem til at de ansatte gjorde bruk av tre grunnleggende strategier for å håndtere yrkeshverdagen. Strategiene kan illustreres gjennom tre typiske representanter for disse strategiene; entusiasten, surferen og dirigenten.

Entusiasten fremstår som en positive, pågående medarbeider som står på i jobben. I vanskelig situasjoner gir han ” hele seg” for å redde en vanskelig situasjon, for eksempel få en sur, sint kunde til å bli tilfreds og komme tilbake til selskapet ved en senere anledning. Mange entusiaster føler imidlertid at vanskelige episoder tapper dem for krefter. Og selv om det går bra til slutt, ligger episoden ofte i ettertid og ”gnager”. Derfor risikerer også entusiastene å bli stadig mer sliten av jobben.

Noen av disse utvikler seg til å bli surferen. Surferen har lært at skal han overleve i jobben, lønner det seg ikke å gå for sterkt opp i den. Litt distanse til kundene og utfordringene som dukker opp, er bedre. Denne avstanden kan surferen skape ved å stemple de vanskelige passasjerene som dumme eller idiotiske. Ofte er surferen også rask til å avvise eller ”vifte” de vanskelige kundene videre. I stedet for å ta en diskusjon med en passasjer om hvor stor

---

<sup>15</sup> Det ble valgt å fokusere på ansatte i fire flyselskap der man trakk inn de fleste posisjonene langs ”tjenestekjeden”, fra innsjekk til ankomst, inkludert skiftleder, trafikkpersonale i innsjekk, gatemanager og assistent og crew-ansatte.

håndbagasjen kan være, slipper han passasjerene videre og regner med at andre ordner opp. Det siste er også en av grunnene til at de som bruker denne strategien kalles surfer. De ”surfer” på problemene uten å løse dem, og lar andre ta belastningen.

Den tredje og siste strategien som forskerne fant, ble kalt dirigent-strategien. Et av de viktigste kjennetegnene ved en dirigent, er at han fanger opp potensielle utfordringer tidlig, og griper inn slik at de ikke utvikler til store problemer. Selv om dirigenten ikke alltid får det til, forsøker han konsekvent å fange opp signaler og forebygge problematisk episoder. Når han ikke klarer det, har han et repertoar av knep som han improviserer med.

Dirigenten forteller at dette skaper en helt spesiell arbeidsglede. Det å kunne ”lande” en turbulent situasjon, gjerne ved bruk av improvisasjon, oppleves positivt og inspirerende. Dirigenten forteller også om en egen glede ved å reflektere over hva han gjør i forskjellige sammenhenger, og at han eksperimenterer med nye måter å løse gamle problemer på. Enkelte dirigenter forteller at de gleder seg til de vanskelige hendelsene, nettopp fordi de bryter rutinene og gir mulighet til å prøve nye framgangsmåter.

Dirigenten har også lært å trekke grenser i jobben på en positiv måte. Han kjenner sin egen tålegrense, og forsøker å ikke krysse den. I forhold til utfordringene knyttet til emosjonelt arbeid, er dirigenten selektiv med hensyn til hvem han gir ekstra oppmerksomhet, og hvem som ikke får det. Han forsøker å prioritere dem han tror kan gi noe positivt tilbake, og som dermed kan tilføre ham den energien som han trenger. I flykabinen får for eksempel forretningsmannen som flyr ofte, og som bare vil ha en avis, lov til å være i fred, mens et eldre ektepar som er på feriereise og gjerne vil ha kontakt, får mer oppmerksomhet, og gleder til gjengjeld den ansatte med ros og positiv tilbakemelding.

Entusiasten, surferen og dirigenten er navn på strategier, ikke mennesketyper. Forskerne fant at de fleste av de ansatte kunne veksle mellom alle de tre strategiene, selv om de nok brukte én av dem mest. Ikke overraskende fant forskerne også at dirigentstrategien var mest utbredt blant de mest erfarne ansatte. Mange av dem hadde begynt i arbeidet som entusiaster, men hadde blitt mer og mer slitne – på grensen til utbrenthet. Til slutt innså de at de var nødt til å skifte stil dersom de skulle orke å forsette i bransjen. Fra å være en sliten entusiast ble de mestrende dirigenter. Noen av surferne hadde for øvrig også begynt som entusiaster, men hadde i stedet for å bli dirigenter valgt surferstrategien som utvei.

I de tre strategiene gjenfinner vi flere sentrale aspekter fra forskningen om mestring som vi gikk igjennom i et tidligere kapittel. La oss begynne med entusiasten. Fra forskning om mestring og utbrenthet vet vi at ansatte som stiller store krav til seg selv, samtidig som de har vanskelig med å sette grenser for seg selv, i større grad enn andre risikerer å bli slitne og utbrente. Entusiasten er nettopp en slik ansatt. Dermed er det ikke overraskende at entusiastene i studien fra Gardermoen rapporterte at de ofte ble slitne av arbeidet.

I den andre strategien – surferens – gjenfinner vi mange av de indre mestringsstrategiene som beskrives av Lazarus. Det handler om å distansere seg fra utfordringene og å fraskrive seg ansvar. På denne måten blir arbeidet lettere å holde ut. Men surferen bruker disse indre mestringsstrategiene uten i tilstrekkelig grad å kombinere dem med ytre mestringsstrategier.

Han er i liten grad en positiv bidragsyter til arbeidsmiljøet – og er til liten hjelp for kollegaene når problemer oppstår.

I tillegg følger surferen en logikk som går ut på at bare kunder eller brukere som oppfører seg bra, har rett på god service: Kunder eller brukere som ikke oppfører seg bra, har plassert seg i en situasjon der de ikke lenger har et slikt krav. Denne logikken gjør det mulig for den ansatte å trekke seg tilbake fra vanskelige møter med kunder eller brukere uten å føle at han svikter eller mislykkes i jobben. I stedet opplever han det som rett og rimelig at han trekker seg tilbake på denne måten. Og skaper det en negativ opplevelse hos brukeren, er det ikke hans feil. Brukeren har seg selv å takke.

Dette er et eksempel på den type bortforklaringer vi tok for oss tidligere, der ansatte konstruerer fortellinger som får egne svikt til å fremstå ikke bare som nødvendige, men som legitime.

Endelig har vi den tredje strategien som ble identifisert av forskerne fra Arbeidsforskningsinstituttet; dirigentstrategien. Dirigenten har mange trekk fra det Schön beskriver som den *reflekterende praktiker*. Vi har eksempel dirigentens glede over å reflektere over hva han gjør i forskjellige sammenhenger, og det at han eksperimenterer med nye måter å løse gamle problemer på. På samme måte som Schöns reflekterende praktiker, er dirigenten en ”forsker”. Han utvikler strategier og løsningsforsøk med tanke på å finne ut hvordan de virker. Virker de etter hensikten, bekrefte de (slik teorier bekrefte når eksperimentet går som forventet), virker de ikke etter hensikten, avkrete de (Schön 1983, 146). Som den reflekterende praktiker har dirigenten også bygd opp et repertoar av det Schön kaller *eksempler* på hvordan situasjoner av ulike slag kan håndteres. Når et nytt problem dukker opp, går han lynraskt igjennom disse eksemplene i tanken på leting etter en – eller flere – som kan være anvendelige.

Dirigenten har også lært å bruke indre mestringsstrategier (Lazarus og Folkman 1984) på en måte som er mer fruktbar enn den vi finner hos surferen på den måten at de hos dirigenten balanseres i forhold til mestring på et *ytre plan*. Ved hjelp av distansering og ansvarsavgrensing beskytter dirigenten seg selv, ikke for å slippe unna alt som er vanskelig, men slik at han får brukt kreftene på de utfordringene som han *velger* å prioritere. Som vi ser har dirigenten også bygd opp en avansert evne til å foreta slike prioriteringer: Han velger bevisst ut hvilke utfordringer han skal ta fatt i og hvilke han skal la ligge.

## Avslutning

I dette kapitlet har vi sett på hva som menes med et serviceyrke, og hvilke utfordringer som kjennetegner slike yrker, særlig blant dem som jobber i frontlinjen i slike yrker. Oppsummerende kan vi altså si at servicearbeid i frontlinjen er 1) relasjonelt, 2) ”her-og-nå-preget”, 3) komplekst, 4) preget av emosjonelt arbeid og 5) inneholder risiko for underordning. Noen serviceyrker, så som sikkerhetskontrolløyrket, kan også være kjennetegnet av en viss indre spenning i yrkesrollen på den måten at man både skal inneha den autoritet som er nødvendig for å ivareta sikkerheten, samtidig som det forventes at man skal yte hjelp service på andre måter.

Alt dette stiller spesielle utfordringer til servicearbeideren som ønsker å mestre arbeidet sitt. Det sier også litt om hva det vil si å mestre jobben for en servicearbeider. Mestring i en servicejobb innebærer blant annet å være i stand til å gjøre hurtige vurderinger i komplekse situasjoner, håndtere det emosjonelle arbeidet uten at det fører til emosjonell utmattelse, og ha strategier for å håndtere situasjoner der man plasseres i en underordnet situasjon, og ha strategier for å håndtere potensielle konflikter som ligger latent i egen yrkesrolle.

Vi har også sett på en studie som kartlegger hvordan dette kan oppleves i praksis. En studie av serviceansatte innen luftfartsnæringen som ble gjennomført for noen år siden identifiserer også tre strategier som de ansatte har tatt i bruk i møtet med disse utfordringene. Hvis vi fastholder at mestring forutsetter en viss balanse mellom indre og ytre mestringsstrategier, er det bare den tredje av de identifiserte strategiene som kan kalles en mestringsstrategi. Vi kan også slå fast at denne strategien på de fleste sentrale punkter overlapper med det Schön kaller den reflekterende praktiker.

Av dette kan vi trekke følgende konklusjon: hvis målet er å utvikle gode mestringsstrategier blant ansatte i frontlinjen i serviceyrkene, gjelder det å skape gode arenaer for refleksjon, slik Schöns teori om den reflektive praktiker impliserer. I neste kapittel skal vi presentere et konsept for en slik arena.

## 4. Et konsept for å videreutvikle mestring

Prosjektet som denne rapporten handler om gikk ut på å utvikle og prøve ut et konsept for økt mestring for ansatte i frontlinjeyrker i servicesektoren. Den faglige gjennomgangen vi har hatt så langt danner den teoretiske rammen rundt denne utviklingen, særlig gjelder det Schöns teori om den reflektive praktiker. Utviklingen drar også veksler på en del andre teoretiske innspill som vi ennå ikke har nevnt, men som vi skal komme tilbake til under.

Utviklingen av det omtalte konseptet begynte ikke på bar bakke. Noen av forskerne som var med på forskningsprosjektet på Gardermoen i 2000 (Amble, Enehaug m.fl. 2003), hadde nemlig allerede utviklet et kursopplegg for økt mestring som var prøvd ut i flere runder innen pleie- og omsorgssektoren. (Amble og Gjerberg 2003; Amble og Gjerberg 2006; Amble og Gjerberg 2007; Amble og Gjerberg 2009; Amble 2010). Kursopplegget som ble utviklet i forbindelse med dette prosjektet, bygger på dette første kurskonseptet, med noen endringer og tilpasninger. I dette kapitlet skal vi skissere noen av hovedtrekkene ved kursopplegget vi tok i bruk, i lys av den teoretiske gjennomgangen vi har hatt.<sup>16</sup>

Kort oppsummert var mestringskurset slik det var ved oppstarten av prosjektet, bygd opp på denne måten:<sup>17</sup>

- Det etableres en mestringsgruppe. En mestringsgruppe består av mellom fire og åtte kollegaer, som møtes omtrent hver annen uke, fra en til to timer hver gang.
- Deltakerne i mestringsgruppa får utlevert et loggskjema, og får beskjed om at dersom de møter en utfordrende situasjon i arbeidshverdagen, skal de rapportere om hendelsen ved hjelp av loggskjemaet. Skjemaet inneholder rubrikker der arbeidstakeren skal beskrive hva som skjedde, hva han selv gjorde i situasjonen, hva han observerte og tenkte, hvordan han vurderer sin egen innsats i ettertid, og hva han tenker han eventuelt kunne gjort annerledes.
- Hvert mestringsmøte begynner med en runde der de som er med kort foreller om hvilke utfordrende hendelser de "har med seg" til møtet, og gruppen velger ett av dem som man så sammen går nærmere inn på.
- Den som hadde med hendelsen som ble valgt, gir en kort presentasjon av hendelsen med støtte i loggskjemaet.
- Gruppen stiller utdypende spørsmål til hendelsen.

---

<sup>16</sup> Lesere som er fortrolig med ulike former for kollegaveiledning eller mentorvirksomhet, vil også kjenne igjen trekk ved metoden som er beslektet med disse og andre former for veiledning, jf.f.eks.(Aili, Persson og Persson 2004; Bern, Gloppen og Sivertsen 2009; Stålsett 2009). Det vil føre for langt å gjennomføre en systematisk sammenligning av veiledningsformer her.

<sup>17</sup> Kursopplegget ble endret og justert underveis i prosjektet i lys av de erfaringene vi gjorde. Dette var også noe av hensikten med prosjektet. Vi kommer tilbake til dette senere i rapporten.

- De andre deltakerne forteller om lignende hendelser de har vært med på, og hvordan de ble håndtert.
- Gruppen lanserer andre, alternative forslag til håndteringer.
- Alle forslagene og eksempler på håndteringer som legges frem, blir undersøkt i forhold til sterke og svake sider.
- Den enkelte gruppedeltaker bestemmer selv hvilke av innspillene som kommer frem han vil ta med seg tilbake til arbeidet og prøve ut.
- Etter møtet prøves denne løsningen ut i praksis. Erfaringene fra denne utprøvingen rapporteres tilbake til gruppa på et senere møte.

Det er flere grunner til at kursopplegget ble designet på denne måten. La oss ta noen hovedpoenger:

### **Valg av eksempel**

Et sentralt premiss ved designet av kursopplegget var hentet fra Gardermo-studien, nemlig at det var relativt få hendelser i løpet av arbeidsdagen som var krevende, men at mye avhang av hvordan de ble løst. For selv om disse episodene kanskje utgjorde bare to-tre av hundre, viste det seg også at de påvirket trivselen hos de ansatte i svært høy grad (Amble, Enehaug m.fl. 2003). Metoden var derfor lagt opp på en måte som oppfordret deltakerne til å finne frem til noen av disse sjeldne, men vanskelige episodene, og jobbe med dem.

### **Lære å reflektere.**

Møtene i kursopplegget består i hovedsak av samtale mellom deltakerne etter angitte retningslinjer, som en fasilitator har i oppgave å styre samtalen etter. Den avgjørende hensikten med disse retningslinjene er å få deltakerne til å reflektere over egen praksis. Dette valget ble gjort fordi vi mener Schön har rett i at refleksjon over egen yrkespraksis er den beste måten å utvikle denne praksisen på. I en viss forstand kunne vi derfor si at det viktigste med kurset er å øve opp deltakernes refleksjonsevne, samt å tilby en arena for slik refleksjon.

### **Loggskjemaet**

Det finnes i prinsippet to måter å reflektere over egen praksis på: 1) Man kan gjøre det individuelt eller sammen med andre som også tok del i det som skjedde, mens man fremdeles er i situasjonen eller like etterpå, 2) eller man kan gjøre det sammen med andre etter at situasjonen har funnet sted, enten disse andre tok del i det som skjedde eller ikke. Av praktiske grunner – fordi det er lettest å organisere – valgte vi det siste alternativet.

En slik tilgang krever imidlertid stor nøyaktighet når det gjelder å beskrive hendelsen man skal reflektere over. Det var noe av grunnen til at vi introduserte loggskjemaer der de som hadde opplevd noe de ønsket å ta opp, skulle beskrive hendelsen med egne ord før de møtte opp i mestringsgruppa.



## **Man lærer av å sette ord på egne erfaringer.**

Tanken bak å be deltakerne gi en skriftlig beskrivelse av de utfordrende hendelsene de ønsket å ta opp, før de møtte opp i mestringsgruppa, var delvis at vi tenkte det ville hjelpe dem å finne de gode beskrivelsene som kunne danne utgangspunkt for gode refleksjoner i gruppa. Vi vet nemlig at det å skrive ned noe man har opplevd ofte bidrar til at beskrivelsen blir bedre enn når man bare gir en spontan muntlig gjengivelse av den. Mens man sitter og skriver, tvinges man til å tenke over det man har opplevd på en grundigere måte enn man vanligvis gjør – og dermed finne bedre beskrivelser.

En slik skriveprosess kan også kalle frem noe av den refleksjonsevnen som mestringskurset tar sikte på å utvikle. Ved å skrive om en hendelse, tvinges man til å se for seg hendelsen på nytt. Idet man leter etter hvilke ord man skal bruke til å beskrive hendelsen med, blir man *også* stimulert til mer kritisk å ta stilling til hva som egentlig skjedde: Var kunden uhøflig eller nedlatende? Gikk han i sine egne tanker? Eller var det en annen grunn til at han bare gikk forbi meg uten å hilse? Når man skal skrive om hendelsen i ettertid og velge hvilke ord man skal bruke, tvinges man til å ta stilling til slike spørsmål – og dermed reflektere over hendelsen gjennom en indre refleksjon.

Lykkes man med å skape en slik indre refleksjon hos den som fyller ut loggskjemaet, oppnår man at det allerede på dette trinnet i prosessen skjer en viktig form for læring som man kan bygge videre på i samtalen i gruppa.

## **Å lære av hverandre samtidig som man driver virtuell eksperimentering**

Da vi først begynte å tenke på å designe et kurs for økt mestring, tenkte vi at det viktigste var å samle deltakerne i kurset på en arena – det vil si mestringsmøtet – der de fikk mulighet til å lære av hverandre. En god mestringsgruppe skulle derfor settes sammen av både mer og mindre erfarne arbeidstakere, bestemte vi, slik at de mindre erfarne kunne lære av dem med mer erfaring.

Vi ser ikke bort fra at slik læring kan finne sted under et mestringsmøte. Men inspirert av Schöns teori om den reflekterende praktiker, vektlegger vi i dag også et annet aspekt ved det som kan skje når mennesker møtes for å reflektere over sin yrkespraksis, nemlig det Schön kaller *virtuell eksperimentering* (Schön 1983, 129). Med virtuell eksperimentering mener vi her det som skjer når man går igjennom en situasjon i tankene – alene eller sammen med andre – og deretter forsøker å se for seg hvordan situasjonen kunne ha utviklet seg annerledes hvis man hadde endret på en eller flere aspekter ved situasjonen, særlig det man selv gjorde. Man utfører altså en serie tanke-eksperimenter der man spør seg: ”Hva ville skjedd hvis jeg i stedet for å handle slik jeg gjorde, gjorde *dette*?”

Gjennom en slik prosess oppnår man to ting: For det første utvikler man det Schön kaller eksempler, det vil si mulige forbilder eller strategier for hvordan man kan løse en bestemt utfordring ved å følge en bestemt løsningsstrategi. Enda viktigere er det imidlertid at man samtidig også utvikler det som aller mest kjennetegner den reflekterende praktiker, nemlig den særegne *tankemessige fleksibiliteten* som er hans ”adelsmerke”. Denne fleksibiliteten gir ham ikke bare evnen til å veksle mellom ulike eksempler eller løsningsstrategier når han

møter en utfordring. Den gir også tanken hans den nødvendige fleksibilitet til å utvikle nye strategier når de gamle ikke duger.

Med andre ord: Den gir han den evnen som vi også fant hos dirigentene i Gardermo-studien, der vi så at noe av det som kjennetegnet dirigentene, var at de hadde en egen glede ved å reflektere over hva de gjorde i forskjellige sammenhenger. Ikke bare eksperimenterte de med nye måter å løse gamle problemer på: Enkelte dirigenter gledet seg til de vanskelige hendelsene, nettopp fordi de ga en mulighet for å utvikle og prøve nye framgangsmåter (Amble, Enehaug m.fl. 2003).

For å stimulere til at gruppen kommer i gang med virtuell eksperimentering, kreves det imidlertid at den styrer unna en del fallgruver. Det gjelder særlig hvis gruppa har medlemmer som er vant til å bruke noen av de mer destruktive samtalestrategiene som vi så på over, som å *bortforklare* egne feil og svakheter, eller ved å fremstå som skråsikre. Et grep vi innførte for å hindre dette, og stimulere til kreativ refleksjon, var å kreve at alle innspill til hvordan man burde handle i vaskelige situasjoner, skulle analyseres ved at man undersøkte sterke og svake sider ved dem.

### **Å lete etter styrker og svakheter**

Ved å be deltakerne i mestringsgruppa se etter sterke og svake sider ved løsningsforslagene som legges frem, sies det mellom linjene at ingen løsningsforslag er ”perfekte”. Får man en god diskusjon om dette, blir det i stedet synlig hvordan alle løsningsforslag er mer eller mindre gode, og at man i siste instans må velge, ikke det ”perfekte”, men det best mulige. Resultatet av diskusjonen kan også bli at det er delte meninger om hva det best mulige er. Alt dette vil kunne bidra til å motvirke skråsikkerhet.

Grepet med å be om en diskusjon rundt sterke og svake sider, ble også valgt av en annen grunn. Når man oppfordres til å si på hvilken måte et løsningsforslag er bra – eller ikke så bra – stimuleres man til å tenke igjennom hva man mener med at noe er bra. Man bringes altså inn i en tankeprosess der man beveger seg mot de mer generelle forståelsesrammene som man opererer innenfor, eller det Schön kaller *frames*, og som kan innbefatte både de teoriene man har om hva god oppgaveløsning er, eller generelle normer eller verdier. Når dette legges frem i gruppa, og det åpnes for respons fra de andre, kan man i tillegg oppnå å få en felles diskusjon om disse rammene, verdiene eller normene. Det vil si: Grunnleggende forståelsesrammer som man ellers aldri snakker om, blir brakt frem i lyset og undersøkt. Dermed oppstår det også en mulighet for å ettertenke og for å tydeliggjøre sider ved hendelser og situasjoner som man vanligvis ikke fokuserer på. Dette bidrar til ytterligere perspektivbevegelse og kreativitet i forhold til oppgaveløsning.

### **Læringen tilpasses lokale utfordringer uten fasitsvar**

Mange av de utfordringene som ansatte i serviceyrker og lignende yrker møter i hverdagen, har ingen enkle fasitsvar. De oppstår plutselig, de er komplekse og sammensatte, og en god håndtering av dem krever at man forsøker å ivareta en lang rekke ulike hensyn *samtidig*, uten at det kanskje lar seg gjøre å ivareta alle like godt. Det finnes altså ingen enkle, entydige oppskrifter på hvordan de best kan løses. Derfor er det heller ikke lett å lage håndbøker eller

tradisjonelle kurs bygget opp av forelesninger som kan være til hjelp i møte med slike utfordringer.

Mestringsgruppen ble designet nettopp for å kunne møte disse utfordringene. Det at man i gruppen skulle fokusere på egne, selvopplevde utfordringer fra arbeidshverdagen, var et bidrag til det. Det var deltakernes egne erfaringer i all sin kompleksitet, som skulle stå i sentrum for oppmerksomheten. Det at man i gruppa også sikter mot å få frem og diskutere flere løsningsforslag, var tenkt som et annet bidrag. Diskusjonene i gruppa skulle muliggjøre en form for læring som var tilpasset den kompleksiteten deltakerne erfarte.

En ytterligere grunn til å legge opp arbeidet på denne måten, var at vi ønsket å utvikle en kunnskap som var tilpasset de lokale forholdene. Når man bruker standardiserte håndbøker eller lærebøker i opplæringsammenheng, vil innholdet alltid "treffe" de lokale forholdene i større eller mindre grad, men sjelden helt. Og slik må det være. Bøkene er jo ikke skrevet for en enkelt leser eller en enkelt arbeidsplass, men for mange, og derfor må de også være generelle nok til å kunne være interessante for mange. Noe av det samme gjelder når man får inn eksperter utenfra til å holde foredrag eller forelesninger. Det de bidrar med er ofte både interessant og nyttig, men heller ikke dette er alltid så godt tilpasset de lokale forholdene.

I mestringsgruppa skulle læringen som fant sted være tilpasset de lokale forholdene, både ved at deltakerne tok utgangspunkt i lokale, selvopplevde utfordringer, og ved at læringen som skjedde skulle være knyttet til spørsmålet om hvordan disse lokale utfordringene best kunne håndteres med de ressursene som var tilgjengelige lokalt.

Folk som sendes på kurs av arbeidsgiver, forteller ofte at kursene er interessante, men at det ikke alltid er så lett å se hvordan man kan bruke det man har lært i sitt eget arbeid. I mestringsgruppa skulle man unngå dette. Her skulle man gå "rett på sak", det vil si, på det arbeidstakerne erfarte som reelle utfordringer, og som det derfor også ble opplevd som avgjørende å gjøre noe med.

### **Å sette ord på egne erfaringer "letter på trykket"**

I Gardermoen-studien gikk det frem at mange som hadde opplevd vanskelige episoder, gikk og tenkte på dem i ettertid på en måte som tappet dem for krefter. Det er vel kjent at vanskelige episoder kan virke på denne måten. Det er det som blant annet ligger bak den rutinemessige bruken av såkalt *debriefing* i en del yrker, hvor den som har opplevd noe vanskelig får lov til å snakke om det han har opplevd med en leder, en psykolog eller prest, eller en annen som går inn i rollen som samtalepartner (se f.eks. Anderson, Tedfeldt m.fl. 2009). Å få snakke om det man har opplevd på denne måten, letter på trykket, og gjør at man raskere får lagt det vanskelige bak seg.

Selv om den primære målsettingen med mestringsgruppa er læring, tenkte vi at den også skulle gi rom for en slik form for debriefing, dersom noen hadde bruk for det. Vi var forberedt på at de utfordrende hendelsene som ble lagt frem, i noen tilfeller kanskje ville være *mer* enn bare utfordrende: Vi ville møte hendelser som hadde vakt sterke følelser, og der tankene om det som skjedde hadde fortsatt å surre og gå lenge etter at selve hendelsen var over. I så fall tenkte vi at samtalen i mestringsgruppa kunne ha en debriefende effekt, også uten at debriefingen ble gjort til et eksplisitt poeng.

## **Samsnalking gir bedre samarbeid og kollektiv mestring**

En av de tidlige erfaringene fra arbeidet med å etablere mestringsgrupper i pleie- og omsorgssektoren, var at samtaler i gruppe bidro til styrking av kollegafellesskapet. For selv om mange av dem som var med i gruppa jobbet sammen til daglig, viste det seg at ikke alle kjente hverandre like godt. Mestringsgruppa var altså en måte å bli bedre kjent på. Gjennom samtaler ble deltakerne tryggere på hverandre og det generelle tillitsnivået mellom de som var med økte. Ikke bare forsto man mer av hvorfor de andre opptrådte slik de gjorde. Man fant det også lettere å ta kontakt og samarbeide når man etter deltakelsen i mestringsgruppa var tilbake i hverdagen på jobben. Man fikk altså som gruppe en økt grad av kollektiv mestring, det vil si at man som kollegagruppe gjorde en bedre jobb *sammen*.

En grunn til at vi designet mestringsgruppene som vi gjorde, var også ønsket om å stimulere til en slik form for kollektiv mestring. Mestringsgruppa skulle altså ikke bare ha et individuelt fokus med utgangspunkt i den enkelte deltakers mestringsutfordringer. Den skulle også gi rom for samsnalking og gjennom dette skape økt kjennskap og tillit mellom medlemmene, noe som i neste omgang kunne gi økt kollektiv mestring.

## 5. Prosjektets gang

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for hvordan prosjektet forløp i praksis, det vil si hvordan deltakerne ble rekruttert, hvem som var med, og litt om de organisatoriske rammene mestringsgruppene ble organisert innenfor.

Da prosjektet skulle etableres så vi opprinnelig for oss at flere grupper fra ulike serviceyrker skulle inkluderes i prosjektet – men med fokus på yrkesgrupper som befant seg på eller like ved en flyplass. Vi så for oss følgende grupper som mulige deltakere:

- Resepsjonsansatte, hotell
- Innsjekkingspersonale, flyplass
- Gatepersonale, flyplass
- Sikkerhetskontrollører, flyplass
- Stuere, flyplass

I utvelgelsen av bedrifter som kunne være aktuelle som deltakere i prosjektet, hadde vi kontakt med følgende landsforeninger og kontaktpersoner i NHO:

NHO Luftfart v/ Synnøva Aga

NHO Reiseliv v/ Hilde Veum

NHO Service v/ Laila Windju og Terje Nygaard

Til tross for massiv rekrutteringsinnsats, og med god hjelp fra NHOs landsforeninger, viste det seg å være svært vanskelig å rekruttere bedrifter. Noe av grunnen var at finanskrisen som slo inn mens den innledende rekrutteringen foregikk, bidro til at flere av dem vi kontaktet, så seg tvunget til å redusere bedriftens satsning på utviklingsarbeid. En annen grunn var at flere bedrifter vi tok kontakt med, var i omstillings- fusjonsprosesser som gjorde det vanskelig å forplikte seg til å delta i prosjektet.

I samråd med NHO Luftfart ble det for eksempel bestemt å invitere Widerøe Handling Gardermoen til å delta i prosjektet. Bedriften svarte positivt på vår forespørsel, og planleggingen var i god gang da det ble bestemt at bakketjenestene på Gardermoen skulle omorganiseres, og i praksis overtas av SAS Ground Services. En stund så det ut som om prosjektet likevel kunne igangsettes, men da det viste seg at de ansatte skulle gjennom en egen kurspakke i forbindelse med omorganiseringen, fant de ansatte selv ut at de ikke hadde overskudd til samtidig å delta i prosjektet vårt.

I samråd med NHO Reiseliv ble det like før sommeren 2008 også opprettet kontakt med tre større hotellkjeder i Oslo med tanke på å inkludere de resepsjonsansatte ved hotellene i prosjektet. En av kjedene svarte umiddelbart at de ikke hadde anledning til å delta. En annen av kjedene svarte at de kunne delta, forutsatt at andre kjeder ble med. Da den siste kjeden etter

lang betenkningstid takket nei til tilbudet, ga vi opp ytterligere forsøk på å rekruttere flere hotellkjeder. Alle de tre kjedene vi kontaktet gjorde for øvrig oppmerksom på at det er forbundet med store utfordringer å frigjøre tid til at ansatte kan delta i prosjekter lik det vi planla å sette i gang.

I samråd med NHO Service ble det vedtatt å invitere Securitas, som på det tidspunktet organiserte sikkerhetstjenestene på Gardermoen og Torp, med i prosjektet. Begge steder fikk vi positive svar. Og med utgangspunkt i den positive responsen fra Torp, ble en første utprøving av mestringsgruppe-konseptet gjennomført der i 2008. Kort tid senere ble imidlertid sikkerhetstjenestene på Gardermoen overført til G4S Aviation Security AS. Vi tok kontakt også med dette selskapet og fikk god respons, og prosjektoppstart ble deretter planlagt til 2008 også på Gardermoen. På grunn av at den faktiske overtakelsen ble mer krevende enn planlagt, maktet imidlertid ikke organisasjonen å gjennomføre oppstarten av prosjektet vårt som avtalt, og den ble derfor utsatt til 2009.

### **Kort beskrivelse av gruppene som deltok**

Den første utprøvingen av mestringsgruppa fant sted på Torp i 2008. Deltakerne her var i hovedsak ansatte i sikkerhetskontrollen. Andre runde ble gjennomført på Gardermoen fra juni 2009 til desember 2009. I første omgang bestemte man etter ønske fra bedriften (G4S) å inkludere gruppen av *vaktledere* i prosjektet. Vaktlederne hadde da funksjon som førstelinjeledere, det vil si at de befant seg på det første ledelsesnivået over sikkerhetskontrollørene. De fleste vaktlederne var lokalisert til den sentrale sikkerhetskontrollen, der de hadde ansvar for den løpende driften av slusene. Noen vaktledere var også lokalisert andre steder på flyplassen, som på uteområdene med ansvar for å kontrollere varetransport til og fra flyplassen. Vaktledernes oppgave var generelt å se til at sikkerhetskontrollørene utførte oppgavene sine, og til å assistere dem i problematiske situasjoner som for eksempel når en vanskelig passasjer krevde ekstra oppmerksomhet.

Gruppen av vaktledere besto totalt av litt over 20 personer som var delt inn i fire skift, som hvert besto av 5-6 personer. Arbeidet var organisert slik at det til enhver tid var ett skift på jobb.

Grunnen til at man ønsket å inkludere vaktlederne i den første runden av mestringsprosjektet, var en idé om at man på denne måten skulle gi dem kompetanse til å lede/fasilitere mestringsgrupper med *sine* sikkerhetskontrollører etter avsluttet kurs. Vaktlederne ble derfor invitert til å delta i mestringsgruppene med to siktemål:

- 1) Å prøve ut mestringsgruppa som et forum for å utforske og lære av egne utfordringer i arbeidet.
- 2) Å lære å lede/fasilitere egne mestringsgrupper.

Hvert av de fire skiftene med vaktledere som deltok i den første runden av mestringsprosjektet, møttes totalt fire ganger, noen også fem ganger. Målet var at alle skulle ha fem møter, men på grunn av sykdom og uforutsette hendelser lot ikke dette seg gjøre. Det første møtet fant for tre av gruppene sted i juni 2009, mens de siste møtene ble avsluttet et halvt år

senere i desember 2009. Alle skiftene hadde både mannlige og kvinnelige vaktledere, og gruppene hadde for det meste god aldersspredning. Noen av de eldste hadde en lang karriere som sikkerhetskontrollører bak seg. Andre hadde hatt andre yrker før de begynte som sikkerhetskontrollører. Noen av deltakerne med utenlandsk bakgrunn hadde høyere utdanning fra hjemlandet. Alt i alt fremsto de samlet som ressurssterke og kompetente deltakere.

Den tredje og siste runden i prosjektet fant sted første halvår 2010. Planen var nå å etablere grupper som gjenspeilte teamene i sikkerhetskontrollen, og der hver gruppe skulle ledes av en vaktleder som var blitt utdannet til fasilitator i den forrige runden. I mellomtiden hadde det imidlertid funnet sted en radikal omorganisering i organisasjonen som innebar at flertallet av de tidligere vaktlederne ikke lenger var "tilgjengelige" for prosjektet: Noen hadde sluttet, andre hadde fått jobb andre steder i organisasjonen. Av de omtrent tjue deltakerne i annen runde, var det bare to som fremdeles hadde stillinger som gjorde det naturlig å inkludere dem i det videre prosjektet. Dermed fikk vi bare to grupper som etter planen skulle delta i den tredje runden av utprøvingen. Hver gruppe skulle etter planen ledes av en intern fasilitator fra andre runde.

Gjennomføringen av denne siste utprøvingen ble imidlertid også hemmet av flere faktorer. For det første viste det seg at den ene av de to interne fasilitatorene fikk mye sykefravær i den perioden prosjektet skulle løpe, slik at gruppen hans måtte ledes av oss forskerne, i stedet for å ha en leder fra bedriften. Det var altså bare i den andre gruppen vi fikk gjennomført prosjektet etter forutsetningene. Men på grunn av ferieavvikling fikk også denne gruppen vansker med å møtes etter oppsatt møteplan. Flere av møtene som var planlagt, måtte avlyses. Dermed ble hele gjennomføringen av utprøvingen amputert. Vi gjorde likevel interessante erfaringer i denne gruppa, som vi kommer tilbake til under.

En ambisjon med prosjektet som vi imidlertid *ikke* fikk oppfylt slik vi hadde tenkt, var den som var knyttet til *måling* av mestring. Målet var her å utvikle et måleinstrument som skulle måle arbeidstakers opplevelse av mestring i arbeidet. Instrumentet skulle også fange opp mulige sammenhenger mellom slike mestringsopplevelser og helse/nærvær. Måleinstrumentet skulle ha form av et kortfattet spørreskjema, og det skulle også kunne brukes til å si noe om den eventuelle effekten deltakelse i mestringsgruppa hadde på opplevelsen av mestring i arbeidet.

Dersom vi skulle ha gjennomført denne delen av prosjektet etter planen, måtte vi hatt langt flere deltakere enn vi faktisk fikk. Problemet var at vi – selv etter massiv rekrutteringsforsøk – fikk alt for få deltakere i prosjektet. Bedre ble det ikke av at de mange planlagte gruppene på Gardermoen i den tredje planlagte runden av utprøvingen på grunn av intern omorganisering ble redusert til to, hvorav bare den ene gjennomførte prosjektet som planlagt. Alt dette skyldtes forhold vi ikke rådde over.

Vi utarbeidet likevel et skjema basert på måleinstrument som ble prøvd ut. En nærmere beskrivelse av dette skjemaet sammen med våre erfaringer og konklusjoner, følger senere.

Den viktigste leveransen fra prosjektet er imidlertid kurshåndboka som har utviklet seg kontinuerlig gjennom hele prosjektperioden på den måten at den er blitt gjort til gjenstand for

kontinuerlige revisjonen og forbedringer, utført på bakgrunn av erfaringene vi har gjort. Kurshåndboka i sin endelige versjon er vedlagt denne rapporten i appendiks 1.

## **Forskningsetikk**

Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombudet for forskning, og er i samsvar med personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.



## 6. Sikkerhetskontrollørens opplevelse av egen arbeidshvedag

Selv om det ikke inngikk i prosjektet å gjennomføre en empirisk studie av sikkerhetskontrollørens arbeidssituasjon, brukte vi likevel noe tid på å spørre prosjektdeltakerne om hvordan de opplevde arbeidshverdagen sin. Gjennom hendelsene som ble lagt frem i mestringsmøtene fikk vi også et inntrykk av dette.

I det store og hele ga prosjektdeltakerne uttrykk for at de trivdes i jobben. De var stolte av arbeidet de utførte, og fremsto som motiverte til å gjøre en god jobb. Særlig fortalte de om glede og overskudd knyttet til episoder der de hadde greid å løse en utfordring på en kreativ og smidig måte gjennom å yte noe ekstra, og der de var blitt belønnet med smil og tilfredshet fra fornøyde passasjerer. Dette samsvarer godt med funnene fra den forrige Gardermoundersøkelsen (Amble, Enehaug m.fl. 2003).

Samtidig var det også tydelig at enkelte opplevde en jevn og kontinuerlig slitasje i jobben. En viktig slitasjefaktor var passasjerer som etter sikkerhetskontrollørens oppfatning opptrådte respektløst og nedlatende. Dette kunne komme til uttrykk i form av slengbemerkinger, eller med gester og ansiktsuttrykk som uttrykte at de oppfattet sikkerhetskontrollørene som "tapere" med lav eller ingen utdanning, og en forestilling om at sikkerhetskontrollørene jobbet som sikkerhetskontrollører, fordi de ikke fikk noen annen jobb. En sikkerhetskontrollør fortalte at han ved en anledning var blitt kalt "hjernedød". Sikkerhetskontrollørene opplevde også at enkelte av passasjerene ikke anerkjente den myndigheten de hadde i kraft av jobben sin, og at passasjerene derfor verbalt eller på andre måter forsøkte å ignorere eller sabotere kravene til sikkerhet som ble stilt.

Et særtrekk ved jobben til sikkerhetskontrollørene i sikkerhetskontrollen er at den inkluderer oppgaver som mange av de reisende irriterer seg over. Dermed øker risikoen for negative reaksjoner fra passasjerer og andre brukere. Det kan for eksempel dreie seg om en passasjer med knapp tid som er redd for å miste flyet, eller som ganske enkelt misliker å bli kontrollert. Passasjerene reagerer også hyppig negativt når det i kontrollen oppdages at de har med seg gjenstander som det er ulovlig å ha med i håndbagasjen, og som de kanskje må levere fra seg. I slike situasjoner blir enkelte også aggressive. En sikkerhetskontrollør forteller:

Innimellom har jeg kjent at knytteneven nærmest henger i lufta.

Også andre ansatte på flyplassen som kanskje går gjennom kontrollen mange ganger hver dag, kan utgjøre en utfordring for sikkerhetskontrollørene. Enkelte sikkerhetskontrollører mener til og med at det er her de *vanskeligste* episodene opptrer, ved at enkelte rett og slett ber om å bli fritatt for kontroll. De mener selv at de som ansatte blir mistenkeliggjort gjennom kravet om kontroll, eller de uttrykker misnøye på andre måter overfor de stadige kontrollene som reglene påfører dem. Her er en oversikt over de viktigste utfordringene sikkerhetskontrollørene opplevde:

- Passasjerer som ikke vil levere fra seg for store kvanta væske.
- Passasjerer som har med seg andre ulovlige gjenstander i håndbagasjen som de ikke vil gi fra seg.
- Passasjerer som ikke er villige til å la seg etterkontrollere etter å ha gått gjennom metalledektoren.
- Passasjerer som etter å ha nektet etterkontroll, forsøker å bevege seg inn i de lukkede avgangssonene på flyplassen.
- Passasjerer som er synlig beruset og som ikke vil rette seg etter sikkerhetspersonalets anvisninger.
- Passasjerer som er voldelige eller truer med vold.
- Passasjerer som kommer med kvinnediskriminerende eller rasistiske bemerkninger eller som selv anklager sikkerhetspersonalet for rasisme (rammer sikkerhetspersonale av alle nasjonaliteter og hudfarger).
- Passasjerer som snakker et språk som ingen i sikkerhetskontrollen behersker, og som derfor ikke forstår hva de blir bedt om å gjøre.
- Berusede eller voldelige personer som er til sjenanse andre steder på flyplassen, særlig i den åpne sonen i innsjekking/ankomstområdet.
- Passasjerer som kommer så sent til innsjekking at de ikke får sjekket inn bagasjen, og som blir bedt av innsjekkingspersonalet om å ta med seg all bagasjen gjennom sikkerhetskontrollen (i strid med regelverket).
- Passasjerer som får akutte helseproblemer inne på flyplassområdet.
- Sikkerhetskontrollører som havner i konflikt med andre ansatte
- Andre typer konflikter mellom ansatte, enten internt eller i forhold til andre ansattegrupper på flyplassen.
- Ansatte som ikke retter seg etter leders korreksjon.

Andre slitastressfaktorer som nevnes er lav bemanning, skifte av arbeidsgiver som følge av hyppige anbuds konkurranser, og andre typer omorganiseringer.

Responsen på disse utfordringene fra sikkerhetskontrollørens side varierer, men i samtalen i gruppene var det særlig én respons som ble artikulert, og til dels med stor kraft: Den gikk ut på at man i mange situasjoner ikke hadde annet valg enn "å tåle" ubehaget i jobben, og at dette var noe de hadde lært seg. Over tid ble man "hardhudet", ble det sagt. Krenkende kommentarer fra passasjerer og andre gikk etter en stund "inn det ene øret, og ut det andre".

Og slik måtte det være: Det gikk ikke an å være følsom i denne jobben. Slik uttrykker en av sikkerhetskontrollørene det:

Du bygger opp din egen psyke ved å jobbe her. Du blir litt nonsjalant og tøff.  
Du blir jævla sterk.

Denne strategien har elementer i seg av det Lazarus beskriver som indre mestringsstrategier. Den innebærer at man gjør seg ”ufølsom” overfor krenkelser ved at man forsøker å overse dem, eller ved at man ikler seg en nøytral fasade i møte med krenkelsene, noe som også kan sees som en form for emosjonelt arbeid. Vårt inntrykk er at det siste er en strategi som i noen tilfeller kan fungere bra i kombinasjon med mestringsstrategier på et ytre plan: Å opptre non-responsivt og nøytralt bidrar for eksempel til at situasjonen ikke trappes opp.

Samtidig er det klart at det her utføres et emosjonelt arbeid som for noen oppleves slitsomt. Tøffheten man tar på seg, er en tøffhet man egentlig ikke liker. Dessuten er det ikke alltid like lett å virkelig overse krenkelsene man utsettes for. Selv om man spiller uberørt, svir det å bli sett ned på. Her er noen sitater som uttrykker sikkerhetskontrollørenes opplevelser:

Løsningen ligger i å heve seg over det, men i deg selv har du det ikke like bra.

Problemet er at du kan ta med deg denne holdningen ellers i livet. Man blir ubevisst mer hardfør.

Når du tar på deg uniformen, tar du på deg en rolle, men du klarer ikke helt å legge den av deg når du tar av deg uniformen.

Det er også mulig å tolke de sterke utsagnene om at ”man ikke bryr seg” som en form for utbrenthet (Freudenberger 1974; Freudenberger og Richelson 1980). En av sikkerhetskontrollørene representerer kanskje en slik utbrenthet når hun sier at hun har sluttet å bry seg om det ubehagelige hun opplever. Ingen ting går lenger inn på henne:

Jeg tror jeg er herdet. Jeg blir bare kaldere og kaldere. Jeg blir ikke bare rolig, men nonsjalant.

I forlengelsen av dette observerte vi også hos enkelte det vi oppfattet som en overdrevent sterk skråsikkerhet på at det man gjorde i møtet med vanskelige utfordringer var det ”eneste rette”, og en tilsvarende sterk skepsis til at mestringsgruppene kunne bidra til økt læring.

Alt dette tolket vi som tegn på at sikkerhetskontrollørene i arbeidet sitt var under press, og at det var store forskjeller i måten hver enkelt taklet dette presset på. Det alle var enige om, var imidlertid at miljøet og samholdet blant de ansatte i det store og hele var positivt.

## **Hvilke muligheter har sikkerhetskontrollørene til å snakke om faglige utfordringer**

Før vi startet opp med mestringsgruppene, var vi interessert i å sjekke ut i hvilken grad sikkerhetskontrollørene allerede hadde formelle eller uformelle fora der de samtalte om utfordringer i jobben, delte erfaringer, eller der det foregikk andre former for læring. Svarene på dette varierte noe, men vi konkluderte likevel med at det på forhånd ikke fantes systematiske

arenaer for arbeidsplasslæring på noen av stedene vi oppsøkte. I den grad slike samtaler fant sted, var de et resultat av spontane, personlige initiativ. Muligheten for å ha slike spontane samtaler – og kvaliteten på dem – avhang også av tid og rom, det vil si i hvilken grad arbeidsplanene ga tid til det, og i hvilken grad man fant egnede steder for samtaler.

Innenfor disse rammene er det enkelte av sikkerhetskontrollørene som i utgangspunktet var godt fornøyde med mulighetene til å diskutere faglige utfordringer, og som også fortalte at de hadde utbytte av slike samtaler. På Torp var de mest tilfredse, noe som trolig henger sammen med at det er en relativt liten flyplass med få ansatte og lokaler som ga de ansatte rom til å trekke seg tilbake når de hadde behov for å snakke sammen. På Torp hadde for eksempel vaktlederne egne kontorer i andre etasje, som var lett tilgjengelige fra avgangshallen, noe som også gjorde det praktisk for sikkerhetskontrollører med problemer å oppsøke en vaktleder for samtaler.

På Gardermoen varierte det mer hva slags erfaringer sikkerhetskontrollørene hadde. Noen fortalte at de hadde en kultur for å ta opp og diskutere vanskelige situasjoner i det de oppsto eller like etterpå, det vil si i selve arbeidssituasjonen, og at de ofte hadde gode samtaler om dette med kollegaene, uten at de gjorde noe vesen ut av det:

Når vi prater, så stiller vi spørsmål og tar opp ideer uten å tenke over det. Vi har en sånn dialog hele tida. Og vi kommer med ideer: Hvorfor gjorde du det sånn? Men uten å tenke over at det er det vi gjør.

Andre klager over mangelen på nettopp slike samtaler, og forklarer at de er vanskelige å få til både fordi man i perioder er underbemannet, for eksempel på grunn av sykdom, eller fordi man ikke har noen steder å ha samtalen. I selve sikkerhetsslusen er man for eksponert overfor passasjerene, og på pauserommet er det alltid andre til stede som kan høre hva som blir sagt. Dermed avstår man fra å invitere til samtaler om vanskelige ting, kanskje fordi man er redd for å blottlegge egen svakhet, eller fordi man kvier seg for å ta opp andre potensielt følsomme problemstillinger. Et annet problem er at man innen hvert team tar pauser etter tur. Det innebærer at man sjelden har pause sammen med de andre kollegaene i teamet.

Disse utfordringene i forhold til å finne tid og rom til samtaler med kollegaene om problemer som oppstår, er også grunnen til at det store flertallet av dem vi snakket med var positive til mestringsgruppene og anledningen til å ta opp faglige spørsmål og lære av hverandre på en mer systematisk måte. Det gjaldt særlig etter at de hadde gjort egne erfaringer i gruppene.

## 7. Erfaringer og resultater

### **Oppstarten – forventninger og motivasjon**

Før de kom til det første møtet i mestringsgruppa hadde alle deltakerne fått tilsendt informasjon om hvordan arbeidet i og rundt gruppene skulle legges opp: De hadde fått et kurshefte der opplegget for møtene var beskrevet i detalj, og de hadde fått i oppgave å finne hver sin utfordrende episode som de skulle fylle ut et loggskjema for, og ta med til møtet.

Til tross for en del klare fellestrekk fremsto de ulike gruppene som deltok i prosjektet likevel som relativt forskjellige da de møtte frem til det første møtet. Hver gruppe fremsto med sin egen ”gruppekultur”, som trolig kan forklares både med henvisning til medlemmenes personlighet og til gruppas historie. Holdningen de markerte i forhold til å delta i mestringsgruppa varierte også noe. Noen fremsto som positive og motiverte. Andre fremholdt at de ikke oppfattet opplegget som særlig relevant, og at de ikke regnet med å få utbytte av å delta. To argumenter ble fremmet til støtte for dette mer skeptiske synet. Det første gikk ut på at de gjennom en lang yrkeskarriere var blitt ”utlært”, det vil si at de hadde så mye erfaring at de nå mestret alle utfordringer de møtte, i den grad de da lot seg mestre. Det andre gikk ut på at man etter mange år i jobben var blitt så ”hardhudedet” at man ikke lenger lot ubehageligheter gå inn på seg. Dermed hadde man heller ikke noe behov for å snakke om dem.

Endelig var det noen som oppfattet mestringsgruppene som irrelevante fordi skiftet de tilhørte, i følge dem selv, allerede hadde en god kultur for å ta opp problemer, snakke om dem, og løse dem, når de oppsto. De hadde altså ikke noe behov for enda et forum der de kunne ta opp slike hendelser.

Alle hadde likevel forberedt seg godt til det første gruppemøtet, og de fleste hadde loggført en hendelse som de ønsket å ta opp. Og selv de mest skeptiske inntok en *avventende* snarere enn en avvisende holdning med hensyn til egen deltakelse: De ville ”gi opplegget en sjanse”, og se hva de fikk ut av det.

Som vi straks skal se, økte også motivasjonen da de kom i gang og gjorde egne erfaringer i gruppene.

### **Å snakke seg engasjerte**

Første samling hadde som viktigste siktemål å gi deltakerne et overblikk over metoden som mestringsgruppene bygger på, samt erfaring med metoden. Det var to forskere fra AFI til stede, én som fasilitator for samtalen, og én som referent.

Den viktigste erfaringen som ble gjort, har med engasjement å gjøre. I alle gruppene, selv der det i utgangspunktet var størst skepsis, snudde stemningen raskt i det samtalen begynte og refleksjonen kom i gang. I alle gruppene genererte samtalen både engasjement og etter vår oppfatning, også god læring.

Vi ser dette i sammenheng med at deltakerne fikk snakke om sine egne erfaringer, og at det ble appellert til deres egen evne til problemløsning. Metoden som ble brukt innebærer ikke at fremmede eksperter kommer utenfra og belærer folk hva de skal tenke eller gjøre. Det er deres egne historier og analyser som står i sentrum.

Erfaringer fra andre dialoger har vist hvordan dette både bidrar til å skjerpe oppmerksomheten til deltakerne, og skape engasjement og motivasjon (Svare 2006; Svare 2010). Det er flere grunner til dette. En grunn har å gjøre med relevans: Når samtalen bygger på selvopplevde eksempler, øker sannsynligheten for at den oppleves som relevant, og at den dermed også blir mer interessant og motiverende. En annen har å gjøre med det personlige tilsnittet som samtalen får i kombinasjon med det narrative elementet som samtalen starter ut fra: Utfordringen som skal tas opp til diskusjon, presenteres gjennom en *fortelling* fortalt av en kollega der man får innblikk både i hendelsesforløpet i den utfordrende episoden, og tankene og følelsene som utspilte seg underveis. Selv den enkleste fortelling vil i en sammenheng som dette ofte få en dramatisk nerve, som bidrar til å fange oppmerksomheten og skape en lyttende og konsentrert stemning. Sist men ikke minst virker det motiverende at man selv oppfordres til å bruke sin erfaring og/eller tenke kreativt for å finne strategier som kan brukes i møtet med den omtalte utfordringen.

Den mest interessante erfaringen ble gjort i den gruppa som også møtte opp med størst skepsis i det første møtet. En av deltakerne la frem en fortelling om en utfordring han hadde opplevd for en tid siden, og der han mer eller mindre alene hadde taklet en kompleks og relativt kritisk hendelse der liv og helse sto på spill. Under selve episoden hadde han operert under et høyt stressnivå, og når han nå gikk gjennom hendelsesforløpet på nytt, kom en del av de samme følelsene tilbake. I refleksjonen etterpå inntok de andre gruppemedlemmene i hovedsak en støttende rolle. De undersøkte de ulike handlingsvalgene som var blitt gjort i forhold til hvilke muligheter situasjonen faktisk hadde bydd på, og ble enige om at vaktlederen hadde løst saken på den best mulige måten.

Da møtet var over kom hovedpersonen med et dypt, lettelsens sukk, og meldte at: ”Det hadde vært godt å snakke om det”. Han opplevde det også positivt at de andre bekreftet at han hadde løst utfordringen godt.

I dette tilfellet kom man ikke frem til noen alternative håndteringer på utfordringen som var lagt frem. Men diskusjonen ble likevel opplevd som lærende fordi man sammen gikk gjennom et hendelsesforløp og sammen kom frem til at handlingene som ble utført, var de best mulige. Slik var det også i mange av de andre mestringsmøtene. Hvordan dette ble reflektert inn i det metodiske opplegget skal vi komme tilbake til under.

I det følgende skal vi se mer på de ulike trinnene i mestringsgruppemøtet, og ta for oss hvilke erfaringer vi gjorde med de enkelte trinnene.

## **Loggen**

Deltakelse i mestringsgruppene forutsatte at deltakerne før hvert møte registrerte utfordrende situasjoner de hadde erfart ved å fylle ut et loggskjema. Skjemaet inneholder rubrikker der den enkelte skulle beskrive hva som hadde skjedd, hva han selv hadde gjort i situasjonen, hva

han hadde observert og tenkt, hvordan han hadde vurdert sin egen innsats i ettertid, og hva han hadde tenkt kunne gjøres annerledes.

Som vi alt har vært inne på, hadde vi flere grunner til å inkludere dette loggskjemaet i metoden. For det første håpet vi at skriveerfaringen skulle utgjøre starten på en refleksjonsprosess. I tillegg er loggskjemaet formet slik at det tvinger den som skriver til å belyse viktige dimensjoner ved hendelsen som ellers lett ville kunne ha blitt glemt. Når loggskjemaet siden brukes som grunnlag for presentasjonen av episoden i gruppa, sikrer skjemaet på denne måten til at episoden presenteres med en rekke viktige momenter på plass, slik at utgangspunktet for diskusjonen blir bedre.

I gjennomføringen av gruppemøtene viste det seg at mange *ikke* hadde fylt ut loggskjemaet før møtene. Noe av grunnen som ble oppgitt for dette, var at mange strevde med å finne episoder eller hendelser som passet inn i mestringskonseptet slik det var blitt beskrevet. Dette kommer vi tilbake til under. En annen – og trolig like viktig grunn – var at mange fant det vanskelig å finne tid til loggskrivning i en hektisk arbeidshverdag. Å skrive logg forutsetter tid og rom til å sette seg ned og tenke over hva man skal skrive, noe mange ikke opplevde at de hadde. Dette kan sees i lys av at sikkerhetskrollørmiljøet var preget av kulturelle normer som gikk ut på at man ikke skulle bruke fritiden til å utføre oppgaver knyttet til jobben. Dermed følte det heller ikke naturlig å skrive logg etter arbeidstid.

Et viktig mål med utprøvingen av mestringsprosjektet var å finne en metode som var robust nok til å fungere innenfor er normal arbeidssituasjon. Da vi registrerte sikkerhetskrollørenes problemer med å finne tid til å skrive logg, valgte vi derfor å ikke presse dem på dette punktet. I stedet valgte vi å stille dem fritt: De ble oppfordret til å bruke skjemaet, men deltakelsen i gruppa ble ikke gjort avhengig av at man hadde registrert hendelser ved hjelp av loggskjemaet.

I stedet ga vi skjemaet en annen viktig funksjon: Når noen hadde med seg en episode de ønsket å ta opp i gruppa, og de ikke hadde loggført episoden på forhånd, ba vi fasilitator bruke skjemaet som en *intervjuguide* under presentasjonen av episoden. Dermed oppnådde vi noe av det som hadde vært den opprinnelige intensjonen med å ta skjemaet i bruk: Spørsmålene i loggskjemaet bidro til at viktige dimensjoner ved hendelsen som ble lagt frem, ble belyst allerede i den første fremleggelsen. Dermed bidro skjemaet til å sikre at episoden ble presentert på en måte som ga et godt utgangspunkt for den videre diskusjonen.

## Valg av hendelser

Da vi i invitasjonen til den første gruppa i den første runden av mestringsprosjektet skisserte hva slags hendelser eller episoder vi ønsket at deltakerne skulle ”ta med seg” til mestringsgruppa, ba vi dem ta hensyn til følgende punkter:

- Historien skal ta utgangspunkt i noe du har opplevd i jobben, gjerne i møte med en kunde, kollega eller bruker.
- Det kan være en hendelse som vakte ubehagelige følelser hos deg eller som

tappet deg for energi.

- Kanskje syntes du at det var flaut, ergelig eller irriterende at du ikke fikk det til.
- Kanskje brukte du mye tid i dagene etterpå til å tenke over det som skjedde, men uten at det nødvendigvis hjalp så mye.

I formuleringen av disse punktene tok vi utgangspunkt i det man hadde funnet i den tidligere Gardermoen-studien (Amble, Enehaug m.fl. 2003) at om lag to-tre av hundre episoder er vanskelige på den måten at man kanskje ikke greier helt å møte utfordringene i dem, og at man kanskje går og tenker på dem i ettertid, og bruker energi på dette. Tanken var at punktene skulle hjelpe deltakerne å finne slike episoder, og at det var episoder som dette som egnet seg for behandling i mestringsgruppa.

I tillegg kunne vi si at punktene bidrar til et *individuell fokus*: Det er den enkelte ansattes mangel på mestring som vektlegges. Og det er historier om dette punktene bidrar til å identifisere. Med dette kunne vi også si at spørsmålene i hovedsak også impliserer en teori om mestring som noe individuelt, noe den enkelte selv sørger for, i motsetning til kollektiv mestring der samspillet med andre kollegaer er viktig.

Derfor understreket vi også i ”bestillingen” at utfordringene vi ønsket å diskutere skulle være av en slik art at den enkelte – problemeieren – selv kunne ”gjøre en forskjell” i løsningen av problemet. Vi skrev:

I det daglige arbeidet vårt møter vi en rekke forskjellige utfordringer, problemer eller ting vi gjerne vil ha endret på. Kanskje synes du at du tjener for dårlig, eller at sjefen din er for lite lydhør. Men det er ikke nødvendigvis slik at alt du reager negativt på eller føler behov for å kritisere eller endre på, egner seg til å tas opp i mestringsgruppa. Når du skal finne et case som du vil ta opp, bør du finne frem til utfordringer eller episoder som det er mulig for deg å gjøre noe med på arbeidet slik det faktisk er, uten at det krever at du får bedre betalt eller at du får en ny sjef. Det gjelder å finne situasjoner eller utfordringer der du tenker at din egen håndtering av situasjonen faktisk kan gjøre en forskjell.

En siste faktor som var underforstått i ”bestillingen” var at vi ønsket historier om utfordringer som var relativt ferske, det vil si utfordringer som historiefortelleren ønsket hjelp til her og nå, slik at han kunne ta med seg resultatene fra gruppediskusjonen tilbake til arbeidet og prøve ut nye løsninger der.



I hvilken grad kom sikkerhetskontrollørene med historier som passet til kriteriene?

Svaret på dette spørsmålet er ikke enkelt og entydig. For det første viste det seg at mange av episodene som ble lagt frem lå et stykke tid tilbake i tid. For det andre viste det seg at mange av de problematiske situasjonene som ble beskrevet, også var blitt løst, og ofte på ganske fruktbare måter. Historiene uttrykte nok at historiefortelleren hadde opplevd noe som vanskelig da selve hendelsen fant sted. Men samtidig var situasjonen blitt håndtert rimelig bra. Derfor hadde man også lagt hendelsen bak seg. Historiene ble altså ikke fortalt fordi historiefortelleren hadde et opplevd behov for å få innspill og råd fra de andre om hvordan en aktuell utfordring skulle håndteres, i hvert fall var det vanskelig å se et slikt behov. Når de likevel kom med dem, var det mer fordi de var bedt om å legge frem historier om utfordrende episoder, og disse var de eneste de kom på.

Helt entydig var riktig nok ikke denne trenden. Noen av utfordringene som ble tatt opp var ferskere, og var knyttet til episoder som nylig hadde funnet sted. I ett tilfelle tok man til og med opp en pågående sak, en personalsak som strakk seg over flere uker, og der man brukte mestringsmøtene til å reflektere over ulike aspekter ved saken underveis, og hvor særlig én av gruppedeltakerne var tungt involvert, det vil også si at han hadde et sterkt behov for å ta opp saken, og satte stor pris på å ha en dialog om den med de andre i gruppa.

Dette reiser imidlertid et annet problem ved mange av historiene som ble tatt opp: De handlet ikke om en persons utfordring med å håndtere en vanskelig kunde eller en vanskelig situasjon. I stedet refererte historiene til komplekse situasjoner og komplekse utfordringer der *mange aktører* opptrådte i ulike roller, og der de på forskjellige måter bidro til problemene som ble beskrevet. Slik avvek også historiene fra et av de andre punktene på lista med kriterier som vi gjenga over: Der var det forutsatt at historiene som skulle tas opp i mestringsmøtet, hadde fokus på historiefortellerens egen mestring – eller mangel på mestring – av en relativt enkel situasjon, typisk i møtet med en kunde eller bruker. Og det skulle være en utfordring som det i prinsippet var mulig for historiefortelleren å løse. I stedet fikk vi altså fortellinger om komplekse problemer, der mange var involvert, og der historiefortelleren bare delvis hadde kontroll med begivenhetenes gang.

Som forskere spurte vi oss hvordan vi skulle forholde oss til dette. Skulle vi insistere på at vi bare ville ha fortellinger om utfordringer som passet inn i den opprinnelige malen, eller skulle vi åpne for at også andre fortellinger kunne legges frem. Vi ble enige om at vi også ville godta andre typer case. Denne beslutningen bygde på en erfaring vi gjorde, nemlig at man også i diskusjonen av andre typer episoder eller utfordringer så at det oppsto samtaler der deltakerne lærte av hverandre. For eksempel kunne det ligge mye læring i å diskutere en vellykket håndtering av en utfordring, særlig i det man skulle begrunne *hva* det var ved den som var vellykket. Noen ganger kom det også i slike samtaler opp forslag til alternative håndteringer, for selv om alle var enige om at utfordringen var håndtert bra, var det også enkelte som mente at de ville ha håndtert den annerledes. Dermed oppsto det levende diskusjoner om alternative håndteringer, akkurat slik vi ønsket.

## Spørsmålsrunden - konkretiseringen

Metoden vi brukte i mestringsmøtene la opp til at deltakerne skulle stille spørsmål til historien før man gikk videre med analyser, vurderinger og forslag til alternative håndteringsmåter. Det viktigste formålet med denne fasen var å gjøre historien rikere på detaljer og mer konkret, slik at den etterfølgende samtalen skulle bli mer kvalifisert. For vår erfaring er at uansett hvor grundig den første fremleggelsen er, og uansett hvor lojalt de har holdt seg til loggskjemaet, har historien etter den første presentasjonen alltid huller og uklårheter.

Blir man løsningsorientert for tidlig – begynner man for tidlig å snakke alternative løsninger uten at alle relevante faktorer er lagt på bordet – ender man dessuten fort opp med å lansere forslag til løsninger som ikke er relevante, nettopp fordi man ikke vet nok om den opprinnelige situasjonen og hva som faktisk var utfordringen i den. Man går også glipp av den læringen som ligger i å være konkret og detaljert når man beskriver en situasjon, og å lære seg til å forholde seg til problematiske situasjoner i all sin kompleksitet.

I praksis viste det seg at det å stille spørsmål til episodene som ble lagt frem, var noe av det gruppedeltakerne strevde aller mest med. De fikk det rett og slett ikke til. De første gangene var det nesten ingen som var i stand til å stille utdypende spørsmål til situasjonen som ble lagt frem. I stedet gikk de lynraskt inn og begynte enten å *vurdere* historien som nettopp var lagt fram og håndteringen den fortalte om, eller de kom med egne innspill til løsning eller andre kommentarer av typen ”dette var bra” eller ”en gang opplevde jeg noe lignende og da gjorde jeg sånn” eller ”det der går det ikke an å bry seg om”. Det var akkurat som om de var så raske til å ”forstå” hva caset handlet om, at de ikke så noen grunn til å utforske det nærmere.

Dette er et vanlig fenomen. Det bunner i vårt *behov* for å forstå, og vårt behov for å tro at vi har oversikt – også når vi ikke har det. Og det er et behov som ofte er til mer skade enn gagn fordi det stopper oss i å utforske de situasjonene vi er satt til å håndtere. Derfor la vi i gruppene stor vekt på at det skulle stilles utdypende spørsmål til alle episodene som ble lagt frem, og vi tillot ikke møtet å fortsette før det ble gjort. Ofte var den eneste måten å få gjort det på at vi – forskerne – ”viste” hvordan man skulle gjøre det ved å stille spørsmål selv. Gradvis begynte da også gruppedeltakerne å se verdien av dette. Et gruppe medlem ga for eksempel følgende kommentar:

Når du tar opp et problem og det blir ”pellet i beten” [fordi de andre stiller utdypende spørsmål] så sitter det jo: Du husker hva som blir sagt.

Og en annen brøt begeistret ut – etter en lang spørsmålsrunde der historien var blitt beriket med flere og flere detaljer:

Nå er det som om jeg ser det hele for meg!

## Om utviklingen av kurshåndboka

Kurshåndboka er kanskje den viktigste leveransen fra dette prosjektet. Gjennom den lever prosjektet videre, og forhåpentligvis vil boka danne utgangspunkt for etablering av nye mestringsgrupper også etter at prosjektet er avsluttet.

Tanken har vært at slike etableringer skal kunne skje uten konsulent- eller forskerstøtte. Det har derfor vært et viktig anliggende å utvikle en kurshåndbok som på en kortfattet og effektiv måte kan tjene en slik hensikt.

I tråd med dette er kurshåndboka blitt revidert gjennom hele prosjektet i lys av de erfaringene vi har gjort i gruppene. Særlig gjelder dette den delen som tjener som støtte for gjennomføringen av selve mestringsmøtet. Denne delen har form som en ”dreiebok” som fasilitator kan ha liggende foran seg, og hvor det – punkt for punkt – anvises hva som skal skje gjennom møtet i form av ”oppgaver” som gruppa skal løse.

Denne dreieboken er også blitt revidert en rekke ganger gjennom prosjektet. I alt ble det laget fire versjoner av den. Grunnlaget for revisjonene var våre observasjoner i møtene av hvordan dreieboka fungerte. Ga den tilstrekkelig støtte? Organiserte den møtet på en optimalt produktiv måte? Skapte den rom for den læringen vi ønsket å oppnå?

Generelt har endringene som ble gjort hatt preg av:

- Forenkling
- Spissinger og presiseringer
- Forsterket vektlegging av positiv kritikk og forbedringsforslag

Det første utkastet til dreiebok var relativt omfattende. Her ble prosessen beskrevet med stor detaljgrad, prosessen var delt inn i mange punkt, og i tillegg var det lagt til ekstra råd og vink til fasilitator i egne tekstrammer som var spredt utover i teksten.

I prosessen der dreieboka ble prøvd ut i praksis, erfarte vi at noen av punktene i dreieboka enten ikke fungerte, eller ikke fungerte *godt nok*, enten fordi deltakerne fant det vanskelig å følge dem, fordi de var for upresise, eller fordi de ikke ga opphav til produktive responser eller refleksjoner. Disse ble da erstattet med nye, som ble testet ut, og enten revidert videre – eller beholdt.

Da vi skulle prøve ut kurshåndboka, opplevde vi altså at dreieboka ikke fungerte etter hensikten. Fremfor å være en støtte under møtet som skapte produktive refleksjonsprosesser, opplevde vi at den virket forstyrrende og hemmende på samtaleflyten. Vi la for eksempel merke til at fasilitator i stedet for å ha oppmerksomheten rettet mot gruppa og samtalen, satt og sjekket med dreieboka og hadde oppmerksomheten mot den, og at møtet fikk preg av ”regelrytteri” der fasilitator delte ut oppgaver som gruppa løste i en viss forstand, men på en teknisk og overflatisk måte, og uten at det ble gode refleksjoner ut av det. En annen måte å si det på, er at den sterke detaljeringsgraden bidro til en form for ”tapping” av energi. Fremfor å gi liv og energi til dialogen, noe som i neste omgang kunne ha bidratt til økt læring, skjedde det motsatte. Samtalen falt på en måte sammen, den ble ”flat”, ukonsentrert – og vi opplevde at det kom lite ut av den.

Alt i alt ledet dette frem til en viktig innsikt: Hvis hensikten var å skape gode, engasjerte og produktive refleksjoner, var det nødvendig å designe en dreiebok med enklere og færre oppgaver enn dem vi først hadde prøv oss med. Fremfor å lesse på med oppgaver og gode råd, begynte vi derfor en prosess der vi søkte å redusere antallet oppgaver i dreieboka ned til et

nivå som vi forsøkte å gjøre optimalt på den måten at oppgavene skulle være 1) enkle å følge, 2) de skulle ikke virket forstyrrende eller energireduserende på samtalen, samtidig som de også i størst mulig grad skulle 3) stimulere til gode, produktive refleksjoner. I korthet lette vi altså etter en dreiebok som var enkel, bærekraftig og produktiv på den måten at den stimulerte til refleksjoner som var engasjerte og som ga en tydelig læringseffekt. For å oppnå dette, fant vi ut, måtte dreieboka legges tettere opp til dagligspråkets logikk, og til metodiske og analytiske grep som deltakerne allerede var fortrolige med.

### **Litt om endringene som ble gjort**

Den delen av dreieboka gjennomgikk færrest forandringer var den som angir hva som skal skjer i den første delen av møtet. Det at møtet begynner med presentasjoner av episoder – og valg av én episode – med etterfølgende faktaspørsmål fra gruppa, har ligget fast gjennom hele prosessen.

Derimot har det vært flere justeringer i dreieboka for den delen av møtet som åpner for *diskusjonen og refleksjonen* rundt den valgte episoden. Denne delen av møtet er også den mest utfordrende. Dreiebokas oppgave er her å legge føringer for en felles refleksjon i gruppa som gir mest mulig læring. Som vi alt har antydnet, var det ikke klart fra starten hvordan det best skulle skje.

I den første versjonen av dreieboka, ble gruppen ikke oppfordret til å reflektere nærmere over episoden som var lagt frem etter at spørsmålsrunden var avsluttet. I stedet ble de instruert som følger:

Begynn kommentar-runden med å be de andre i gruppa fortelle om de har opplevd noe lignende som det som skjer i caset, det vil si om de kjenner igjen utfordringen fra sin egen erfaring. Har de slike erfaringer, kan de samtidig fortelle hvordan de har håndtert utfordringen tidligere.

Metoden innebar altså at man gikk direkte inn i en søken etter alternative og bedre håndteringer, og at man i kombinasjon med dette inviterte gruppedeltakerne til å komme med nye historier, denne gangen basert på *deres* erfaringer.

Grunnen til at vi først valgte dette grepet var todelt. For det første ønsket vi å hindre en altfor kritisk eller belærende holdning til episoden som nettopp var presentert, slik vi hadde erfart at enkelte hadde en tendens til. Den andre var at vi tenkte at vi ville oppnå mest og best læring for den enkelte hvis gruppa ble et forum for *erfaringsdeling*.

I praksis skapte dette imidlertid ingen god dialog. Det som skjedde, var for det første at oppmerksomheten for raskt ble trukket bort fra den opprinnelige episoden. Den ble på en måte hengende i lufta, uten at noen tok tak i den. Særlig for historiefortelleren opplevdes nok dette som underlig, men også for de andre. For hadde man ikke nettopp sittet og tegnet opp

episoden i detalj? Hadde man ikke nettopp blitt oppfordret til å stille spørsmål til den for at alle skulle se den levende for seg? Og så skulle man bare slippe den igjen og gå videre til *andre* episoder?

Et annet problem oppsto gjennom måten dreieboka formulerte oppgaven på: Det ble spurt om noen i ”gruppa [har] [...] opplevd noe lignende som det som skjer i caset”. Men hva er en ”lignende” episode?

Som vi snart oppdaget, inneholdt de innledende episodene som ble lagt frem for refleksjon, nesten alltid sammensatte og komplekse utfordringer. I en og samme episode kunne det opptre en passasjer som var beruset, som snakket dårlig engelsk, som hadde med seg forbudte gjenstander i håndbagasjen, og som ble truende eller voldelig når sikkerhetspersonalet snakket til ham. Når de andre i gruppa ble bedt om å finne *lignende* episoder, var det noen som fant episoder der passasjeren hadde med seg forbudte gjenstander, noen som tok fram episoder der passasjeren snakket dårlig engelsk, mens andre fortalte om voldelige episoder de hadde opplevd. Alt i alt førte dette til en samtale som hele tiden ”hoppet” tematisk fra tema til tema, og det var ofte lite som knyttet refleksjonene som oppsto til den innledende episoden, som var den man faktisk skulle reflektere over.

I forsøket på å håndtere dette ble det i neste revisjon av dreieboka innført et nytt analysepunkt der man som første punkt i refleksjonen over caset fikk denne oppgaven:

## Hva slags problem er det egentlig episoden inneholder?

Når episoden er behørig presentert, er det tid for å se nærmere på den. Hva slags problemer eller utfordringer inneholder den egentlig?

Ofte vil nemlig et case inneholde mer enn ett problem.

---

### Eksempel

I det en passasjer skal gjennom sikkerhetskontrollen flyplassen, finner sikkerhetskontrolløren som sjekker ham en flaske sjampo i håndbagasjen hans, som han etter reglene ikke får ha med seg. Når sikkerhetskontrolløren påpeker dette, blir mannen rasende, og nekter å levere sjampoflasken fra seg. Han er også tydelig beruset, og kritikken han retter mot sikkerhetskontrolløren, som er mørk i huden, har tydelige rasistiske undertoner.

Bare i denne korte lille historien, kan vi skjelve tre forskjellige problemer eller utfordringer.

- 1) Passasjeren har med seg en forbudt sjampoflaske som han nekter å gi fra seg.
- 2) Han er beruset.
- 3) Han kommer med rasistiske kommentarer.

Alt dette er utfordringer som sikkerhetskontrolløren blir stilt overfor.

- 
- Bruk gjerne eksemplet over til å gjøre klart for gruppa hvordan et case kan inneholde flere problemer eller utfordringer.
  - Få gruppa til å diskutere hvorvidt det caset som nå blir diskutert, inneholder flere problemer/utfordringer.
  - Hvis det inneholder flere slike problemer/utfordringer bør den som la frem caset velge ett problem eller utfordring som fokus for den videre diskusjonen.
  - Ikke gå videre før et slik fokus er valgt.

Målet med dette nye punktet i dreieboka var å hindre at refleksjonene skulle bli altfor springende og fragmentariske. Det viste seg imidlertid at dette analysepunktet ga lite i praksis. Det som i teorien virket som et fornuftig grep, fungerte ikke riktig i gjennomføringen. Det

hele ble for teknisk og abstrakt. Grepet innebar en *for* sterkt innsnevring av perspektivet, bort fra det opprinnelige mangfoldet som historien hadde.

Vi hadde altså identifisert to problemer:

- 1) Den opprinnelige historien ble gjort irrelevant fordi den ble forlatt for fort.
- 2) Oppgavene vi formulerte virket ikke i praksis.

Utfordringen vi sto overfor var å finne oppgaver som både var enklere og lettere å gjennomføre og samtidig ga opphav til gode refleksjoner. I dette inngikk det også å la den opprinnelige episoden spille en mer fremtredende rolle gjennom hele møtet. Løsningen ble som følger:

Etter at episoden var behørig presentert og utdypet gjennom påfølgende faktaspørsmål, ble gruppen først bedt om gå inn og peke på *hva som var blitt håndtert bra* i denne episoden. Eller for å si det samme på en litt enklere måte: De ble oppfordret til å gi saklig begrunnet ros og bekreftelse til kollegaen som hadde lagt frem episoden. Slik ble det formulert:

#### **Hva var bra med håndteringen som ble iverksatt?**

- Nå skal det fokuseres på håndteringen som ble iverksatt.
- Først skal fortelleren få si hva han syntes var bra.
- Så skal de andre i gruppa peke på det de synes var bra - med begrunnelse.
- Sørg for at alle får komme med minst ett innspill.

Dette grepet ble valgt av flere grunner. For det første bidrar det til det motsatte av det som kan skje når ”gode råd” får en person til å føle seg liten. Nå blir han i stedet minnet om det han kan, og får bekreftelse fra de andre på at han – i hvert fall et stykke på vei – er en kompetent person. Og dette er viktig. Som vi var inne på over, har forskning vist at et arbeidsmiljø der kollegaene fremhever og anerkjenner de andre når de gjør noe bra, er et mestringsfremmende arbeidsmiljø. Vi påvirkes av reaksjonene vi får på det vi gjør. Møtes vi med manglende interesse, negativ kritikk eller andre former for negativ respons, er sjansen mindre for at vi utvikler oss til gode mestere, enn hvis vi belønnes med interesse og velbegrunnet anerkjennelse (Bandura 1997, 15; Henderlong og Lepper 2002; Katz, Assor m.fl. 2006).

I tillegg kan det ligge mye læring i å fokusere på det som er vellykket, og ikke bare det som er vanskelig. Når man fremhever noe som bra, sier man nemlig indirekte, at dette kan man også gjøre en annen gang, hvis en lignende situasjon skulle dukke opp.

I tillegg viste det seg at det var lett for gruppedeltakerne å gjennomføre dette nye grepet. Det ga også energi i samtalen. De likte å rose hverandre. Og for den som ble rost, virket rosen til å bekrefte og trygge opplevelsen av å være en kompetent ansatt. Samtidig ble det lagt opp til at man i rosen av kollegaen ikke bare skulle si hva man mente var bra, men også *hvorfor* man

mente det var bra. Dermed hindret man at rosen ble falsk eller tom: Det metoden etterspurte, og det som kom frem, var saklig begrunnet positiv respons.

Ikke på noe punkt under mestringsmøtet åpnet dreieboka for kritikk av historiefortelleren. I stedet la vi inn et punkt der denne ble invitert til å *kritisere seg selv*, ved å si hva han selv ikke var fornøyd med i håndteringen han hadde gjort. Gjennom dette ønsket vi å stimulerer til selvkritikk, noe vi ser som en viktig forutsening for å bli bedre til å mestre arbeidet. Gjennom selvkritikk går man kritisk gjennom sin egen håndtering og peker ut for seg selv de punktene som må forbedres dersom håndteringen skal bli bedre.

Neste oppgave i dreieboka var å åpne for innspill til andre og alternative håndteringer. Igjen la vi opp til at episodefortelleren skulle slippe til først. Deretter fikk resten av gruppa slippe til. Det ble holdt åpent om forslagene skulle bygge på egne erfaringer, eller om de skulle fremkomme som originale, kreative bidrag til nye problemløsninger. Det viste seg at nettopp en slik åpenhet ga opphav til gode samtaler. Noen av de mest produktive refleksjonene gruppene hadde, kom nettopp i denne delen, etter at vi hadde justert metoden i denne retningen.

Alt i alt endte vi dermed med en metode som var enkel, logisk, lett å forstå, lett å huske, og som ga opphav til gode refleksjoner. I korthet ble metoden lagt opp slik:

1. Episoden presenteres.
2. Episoden utdypes gjennom faktaspørsmål.
3. Gruppa fremhever hva episodefortelleren gjorde bra, og hvorfor.
4. Episodefortelleren (først) og gruppa (deretter) foreslår og diskuterer alternative og bedre håndteringer.

Mer om hvordan dreieboka ble utformet til slutt kan du se i appendiks 1 til denne rapporten der kurshåndboka er gjengitt i sin helhet.



## 8. Hva sitter de igjen med?

Som tidligere nevnt var det viktigste målet med dette prosjektet å utvikle et robust og produktivt kurskonsept for utvikling av bedre individuell og kollektiv mestring i arbeidet. For å oppnå dette ble det gjennomført kontinuerlige evalueringer gjennom hele prosjektperioden, både i form av uformelle, muntlige evalueringer etter hvert mestringsmøte, og i form av spørreskjemaserte evalueringer. I dette kapitlet skal vi først ta for oss noen hovedpunkter fra de muntlige evalueringene. Deretter skal vi se på resultatene fra den spørreskjemaserte evalueringen.

Som sagt over besto den typiske dynamikken i et mestringsmøte av at en innledende skepsis ble avløst av et stigende engasjement, som bidro til at deltakerne nesten alltid gikk fornøyde og motiverte fra møtet. Hva var det så de fikk ut av samtalen som ga et slikt resultat? En faktor vi alt har påpekt, er det motiverende i at de fikk snakket om selvopplevde utfordringer på en måte som oppmuntret deres egen kompetanse. Men der er også mulig å peke på andre faktorer som bidro til engasjement, læring og tilfredshet. La oss se på noen av disse faktorene.

### **Når de andre bekrefter at løsningen er god**

Som vi var inne på over, handlet mange av historiene som ble lagt frem i gruppemøtene om utfordringer som på sett og vis var ”avsluttet” på den måten at de lå langt tilbake i tid, og at de den gang de var aktuelle, var blitt håndtert rimelig bra. Og ved første blick er det kanskje ikke så lett å se hvilket utbytte gruppene kunne ha av å ha en samtale om slike tilbakelagte episoder.

Det vi fant var imidlertid at det kunne det ligge mye læring i å diskutere vellykkete håndteringer av tidligere utfordringer. Det gjaldt særlig når man også ble bedt om å begrunne *hva* det var ved håndteringen som hadde vært vellykket. Noen ganger førte dette også til levende diskusjoner om alternative håndteringer. Men også når det *ikke* skjedde, og man ”bare” endte med å nå frem til en felles vurdering om at episoden var blitt håndtert bra, kunne vi observere at samtalen hadde et læringsutbytte. Delvis lå dette i at den som hadde fortalt historien, og som hadde fått sin egen innsats ”dissekert” og vurdert, var blitt bekreftet i at innsatsen han hadde gjort var bra. Flere som opplevde nettopp dette, fortalte etterpå at det hadde vært et skikkelig ”løft” å oppleve samtalen i gruppa og konklusjonen den nådde frem til. For dermed fikk de bekreftet sin egen kompetanse. Kanskje hadde de heller ikke vært like ferdige med den tidligere episoden som de hadde gitt uttrykk for. I så fall var bekræftelsen de hadde fått fra gruppa enda mer verdifull.

At slike utfall ikke bare var et resultat av at de andre i gruppe var ”greie”, viser dette sitatet:

Når Knut begynte å legge fram caset, så tenkte jeg med en gang at han burde løst det på en annen måte. Men etter at vi hadde tatt den fram og dissekert den grundig, tenkte jeg annerledes: At måten han gjorde det på, var fornuftig.

Den andre gevinsten diskusjoner som dette kunne gi, var at gruppa sammen ble enige om hva en god håndtering av en bestemt type utfordring kunne være. Dermed var det skapt et grunnlag for kollektiv mestring som kunne komme til nytte ved en senere anledning.

## **Fleksibilitet**

Da vi tidligere presenterte teorien rundt Schöns reflekterende praktiker, la vi vekt på at mestring forutsetter en viss fleksibilitet i evnen til å veie ulike håndteringer opp mot hverandre, og eventuelt også utvikle nye. Det samme så vi i presentasjonen av ”dirigenten” fra den tidligere Gardermoen-studien. Noe av det som ga energi til samtalene i mestringsmøtene var også en voksende erkjennelse av viktigheten av en slik fleksibilitet. Når deltakerne forsto at det ikke handlet om å finne den ene ”perfekte” håndteringen, men snarere om å utvikle en fleksibel vurderingsevne som kunne tilpasses stadig nye utfordringer, begynte de også å oppfatte sitt eget arbeid som mer interessant.

I den grad dette var en innsikt gruppene utviklet, var det *de selv* som gjorde det gjennom egne refleksjoner – vi ga ingen instruksjer. Det skjedde for eksempel i en gruppe der man diskuterte hvorvidt man skulle være streng og autoritær eller om man heller skulle bruke humor som virkemiddel i møtet med en bestemt type vanskelige passasjerer. Konklusjonen var at ”det kommer an på”. Noen ganger kunne det lønne seg å være streng. Noen ganger kunne man komme langt med humor. Mens i andre tilfeller igjen var det også mulig å være ”streng på en blid måte”. Nettopp denne konklusjonen virket svært motiverende på gruppa, som fikk blikk for nødvendigheten av å gjøre kontekst-tilpassede vurderinger før egne håndteringsforsøk ble igangsatt.

## **Å lære nye grep**

I noen av gruppediskusjonen utviklet man helt nye kollektive håndteringsstrategier sammen, noe som også skapte engasjement. Eller det var møter der et medlem i gruppa fortalte om noe han brukte å gjøre, som umiddelbart ble omfavnet av de andre som en ”smart” ting som de også ville forsøke når anledningen presenterte seg. Et slikt ”grep” var å ta en telefon til vaktentralen når man hadde en vanskelig passasjer foran seg, og sørge for at denne passasjeren overhørte samtalen. Dette kunne ha en svært beroligende effekt på passasjeren, hadde en sikkerhetskontrollør erfart, ikke på grunn av det som ble sagt, men gjennom bevisstheten om at sikkerhetskontrolløren hadde et støtteapparat i ryggen som kunne aktiveres.

I en annen gruppe identifiserte deltakerne en (for dem) ny strategi i møtet med vanskelige passasjerer. Når en sikkerhetskontrollør opplever å komme i konflikt med en passasjer, skal han gi tegn til to andre sikkerhetskontrollører som skal komme og ta over, og selv skal han så trekke seg tilbake. Tanken er at han ved selv å trekke seg tilbake, bidrar til å dempe konflikten, mens det faktum at det kommer to nye sikkerhetskontrollører, skal gi sikkerhetskontrollørkollektivet større autoritet, slik at passasjeren konkluderer med at han må rette seg etter kravene han blir stilt.

Det å finne frem til nye grep på denne måten, ble også opplevd engasjerende og bidro til å gi diskusjonen energi.

Her er noen flere sitater som uttrykker hva deltakerne fikk ut av mestringsgruppemøtene:

- Jeg synes det har vært lærerikt. Det er sjelden vi har anledning til å gjøre dette, sitte sammen og sette ord på det.
- Positivt å føle at man har noen i ryggen.
- Det gir gjensidig tillit. Vi har hverandre.
- Fint å se hvordan man kan grave i historiene og få frem alt mulig.
- Ja, man kommer litt dypere. Hvis du setter av en time kommer du dypere og får frem flere sider enn hvis du bare snakker om det i bua.
- Jeg husker jo situasjonen bedre etter å ha tatt den opp, slik at jeg er bedre forberedt på liknende situasjoner i fremtiden.

## Spørreskjemaevalueringen

Et viktig formål med mestringsgruppene er å gi deltakerne en økt opplevelse av mestring i arbeidet. For å undersøke om de som deltok i prosjektet opplevde en slik bedring, ble det gjennomført en måling av den enkeltes mestringsopplevelse både ved kursoppstart og ved avslutningen av kurset. Ved kursavslutningen ble det i tillegg føyet til noen spørsmål der deltakerne ble spurt hva de mente om kurset og hva slags utbytte det hadde gitt.

Spørreskjemaene ble ikke registrert på navn. Svarene var altså anonyme. Derimot ble de samlet og analysert gruppevis, slik at det er mulig i ettertid å regne ut svargjennomsnittene for hver gruppe separat.

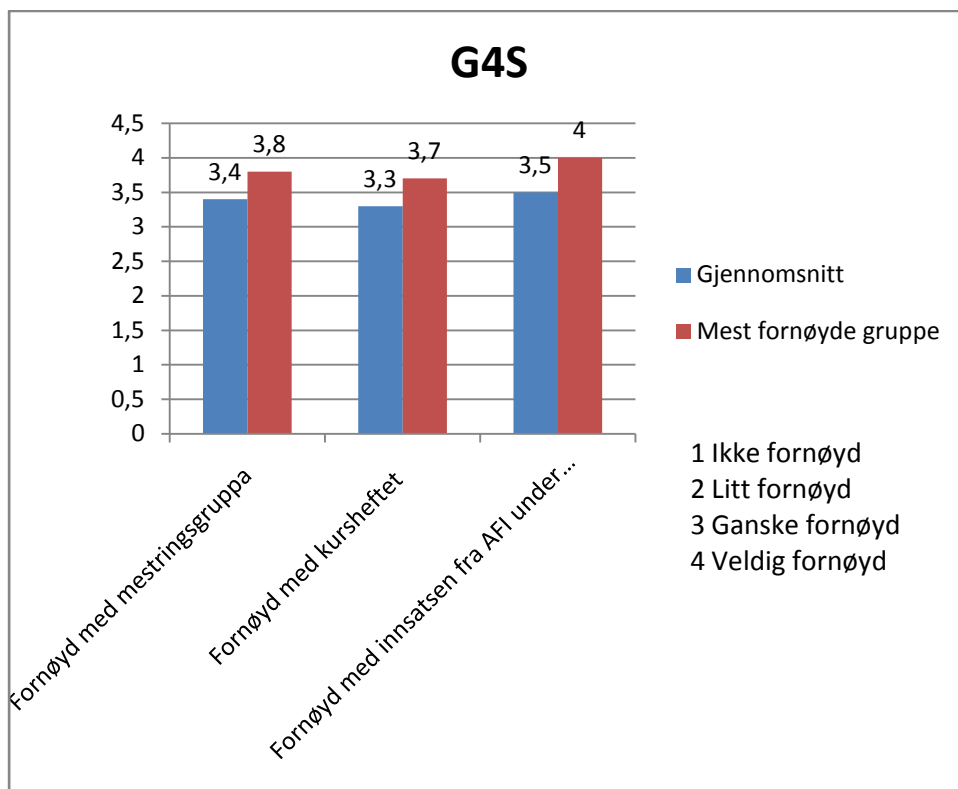
Av de fire gruppene som deltok i første runde på Gardermoen, fylte tre ut skjemaene *både* ved oppstarten og avslutningen. Dette ble gjort i forbindelse med gruppemøtene. Den fjerde gruppa fikk skjemaene som skulle fylles ut tilsendt i posten sammen med ferdig utfylte og frankerte svarkonvolutter etter avslutningen, men disse ble ikke sendt i retur. Vi fikk dermed de facto ingen sluttevaluering fra denne gruppa. Det betyr at det i presentasjonen under ligger til grunn svar fra tre av gruppene i første runde på Gardermoen.

I det følgende skal vi først ta for oss svarene på spørsmålene om hva prosjektdeltakerne fikk ut av kurset. I neste og siste kapittel skal vi så ta for oss resultatet av mestringsmålingene.

Vi begynner med de tre spørsmålene:

- Hvor fornøyd var du i det store og hele med mestringsgruppa?
- Hvor fornøyd var du med kursheftet?
- Hvor fornøyd var du med innsatsen fra forskerne fra AFI under møtene?

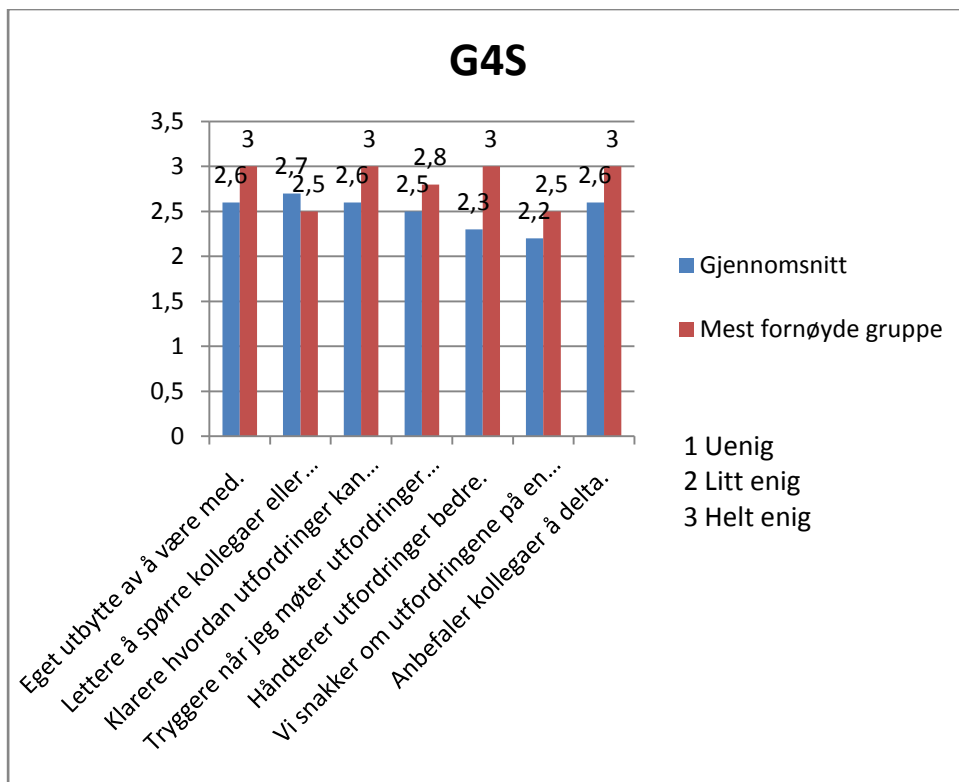
Som figuren under viser, ligger tilfredsheten med kurset i de tre gruppene som gjennomførte evalueringen ved kursets avslutning, i gjennomsnitt mellom 3 og 4, hvor 3 representerer ”ganske fornøyd” mens 4 representerer ”veldig fornøyd”. Som det fremgår av figuren, er det et visst avvik mellom gruppene. Noen grupper er mer fornøyde, mens andre er mindre tilfredse. De blå (lyse) søylene representerer gjennomsnittet for alle de tre gruppene samlet, mens de røde (mørke) representerer gjennomsnittet i den mest fornøyde gruppa.



Av de tre faktorene som ble målt, er det mest tilfredshet knyttet til innsatsen fra de to AFI-forskerne som fasiliterte gruppemøtene.

Når vi sammenligner dette resultatet med feltnotatene vi gjorde underveis, ser vi at det er en klar sammenheng mellom den motivasjonen vi kunne spore i de enkelte gruppene, og tilfredsheten slik den ble målt i sluttevalueringen. Den gruppa som fremsto som mest motivert fra starten av, og som også var preget av den beste gjennomgående stemningen i de påfølgende møtene, var også den som krysset av for best tilfredshet på evalueringsskjemaet.

Evalueringsskjemaets hadde også spørsmål som forsøkte å innkretse *hva slags utbytte* deltakerne opplevde å ha hatt av være med på kurset. Grafikken under sammenfatter svarmønsteret:



Her er påstandene de skulle ta stilling til i sin helhet:

- Jeg kjenner at jeg har hatt utbytte av å være med i mestringsgruppa.
- Det er lettere å spørre kollegaer eller ledelsen om hjelp når jeg trenger det.
- Diskusjonene vi hadde i gruppa har gjort det klarere for meg hvordan jeg kan møte bestemte utfordringer på en bedre måte.
- Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at jeg føler meg tryggere når jeg møter bestemte utfordringer i jobben.
- Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at jeg nå håndterer bestemte utfordringer i jobben bedre.
- Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at vi snakker om utfordringene i jobben på en annen måte enn før.
- Jeg anbefaler gjerne andre kollegaer å delta i en mestringsgruppe som den jeg deltok i.

Som vi ser, ligger gjennomsnittet for alle tre gruppene samlet et sted mellom ”litt enig” og ”helt enig”. Gjennomsnittet for den mest fornøyde gruppa ligger på ”helt enig” på fire av

faktorene som måles. Disse faktorene har også høye skår når vi ser på gjennomsnittet for alle gruppene samlet. Det gjelder:

- Jeg kjenner at jeg har hatt utbytte av å være med i mestringsgruppa
- Diskusjonene vi hadde i gruppa har gjort det klarere for meg hvordan jeg kan møte bestemte utfordringer på en bedre måte.
- Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at jeg nå håndterer bestemte utfordringer i jobben bedre.
- Jeg anbefaler gjerne andre kollegaer å delta i en mestringsgruppe som den jeg deltok i.

Skårene på tre første punktene indikerer at gruppedeltakerne opplever at de har fått bedre mestringsevne av å være med på opplegget, og at de samtidig gjerne anbefaler andre å være med på et lignende opplegg.

## 9. Gir mestringsgrupper bedre mestring?

Et viktig formål med mestringsgruppene er å gi deltakerne en økt opplevelse av mestring i arbeidet. For å undersøke om de som deltok i prosjektet opplevde en slik bedring, ble det som sagt gjennomført en måling av den enkeltes mestringsopplevelse både ved kursoppstart og ved avslutningen av kurset.

Skal man måle mestring, må man først ha et begrep om hva slags mestring man skal måle. Som vi så i første del av denne rapporten, finnes det ikke noe opplagt, entydig svar på hva dette er. En viktig distinksjon som man for eksempel må ta stilling til, er om man skal måle mestring i form av ytre oppgaveløsning, det vil si evnen til å løse oppgaver på en tilfredsstillende måte på et ytre plan, eller om man skal måle bruken av det Lazarus kalle indre mestringsstrategier.

Tidligere, da begrepet mestring i hovedsak var knyttet til håndverksmestrenes produksjon av gjenstander, var det en komité av etablerte mestre som avgjorde om en kandidat (lærling) som aspirerte til status som mester, mestret faget godt nok til at han kunne tilkjennes en slik tittel. Det skjedde i praksis ved at de undersøkte gjenstander han hadde laget for å forsikre seg om at de hadde tilstrekkelig god kvalitet. I dagens moderne praksisutdanninger skjer noe lignende når studenten avlegger en praktisk prøve, der en eksamenskommisjon observerer innsatsen og vurderer om den er god nok til at kandidaten kan bestå.

Dette er imidlertid svært krevende vurderingsformer, og når man i dag skal måle mestring på arbeidsplassen, velger man derfor i hovedsak andre – mindre ressurskrevende – metoder. Dette gjør man også fordi man er interessert i å måle andre dimensjoner ved mestringen, for eksempel den enkeltes mestringsstro, eller hvilke *strategier* for mestring som tas i bruk. Det vanlige er derfor å bruke spørreskjema baserte metoder, der man gjennom å stille et sett med spørsmål kartlegger faktorer som ansees som relevante i forhold til det man vil finne ut.

### **Utviklingen av spørreskjemaets spørsmål for måling av mestring**

Ved oppstarten av vårt prosjekt, viste en litteraturgjennomgang at det var utviklet flere spørsmålsbatterier som var relevante i forhold til vårt prosjekt, det vil si at de måler faktorer relatert til mestring.<sup>18</sup> Et spørsmålsbatteri betyr i denne sammenhengen en samling spørsmål som er formulert slik at svarene på dem *samlet* foregir å si noe om hvor personen som svarer, ligger an i forhold til en skala. Innenfor arbeidslivsforskningen er det utviklet mange slike batterier (også kalt indekser) som måler for eksempel i hvilken grad en arbeidstaker trives på arbeidsplassen, i hvilken grad han er motivert for arbeidet sitt, eller i hvilken grad han er i faresonen for å bli utbrent.

Disse batteriene har normalt gått igjennom en omfattende kvalitetssikringsprosess, der de er blitt prøvd ut og justert i flere omganger og etter spesielle prosedyrer, med henblikk på å gjøre dem til troverdige og pålitelige måleredskaper, det vil si at de tilfredstiller kravene til validitet og reabilitet. Reabilitet angår for eksempel såkalt test-retest-reabilitet, det vil si at

---

<sup>18</sup> For en bredere gjennomgang av slike skalaer, se Lopez (2003).

resultatet når man måler et utvalg flere ganger under like betingelser bør være omtrent det samme: En annen type reabilitet er intern konsistens, det vil si hvordan ulike deler (spørsmål) av et måleinstrument måler ulike aspekter av *det samme fenomenet*. Ett mye brukt mål på den interne konsistensen er Cronbach's  $\alpha$  (alfa), som måler den interne konsistensen mellom alle faktorene i skalaen samtidig (Spector 1992).

Validiteten til en skala angår spørsmålet om skalaen virkelig måler det den gir seg ut for å måle. Når man i forbindelse med intelligenstester stiller spørsmål om testene virkelig måler intelligens, er det derfor *validiteten* til testene det reises debatt om. Spørsmålet til validiteten til en skala berører derfor ofte den mer grunnleggende filosofiske debatten om hva et fenomen er, eller hvordan vi skal definere det i den sammenhengen vi er interessert i. Og den berører hvilke spørsmål det er relevant å stille for å komme på sporet av dette fenomenet, slik vi velger å definere det (Spector 1992). Det gjelder også når vi skal måle mestring. Det er noe av grunnen til at vi i denne rapporten har brukt såpass mye tid på å definere hva vi legger i begrepet mestring.

For å teste en skalas reabilitet, er det nødvendig med store utvalg. Det vil si at man må la en stor gruppe mennesker svare på spørreskjemaet som er utviklet, før man kan gå inn og begynne å analysere dataene man har samlet inn med hensyn til skalaens reabilitet. Vurderingen av en skalas validitet er mer basert på begrepsmessige analyser og refleksjoner. Fordi vi i dette prosjektet ikke har kunne etablere et godt nok datagrunnlag, har det ikke vært mulig for oss å vurdere ulike skalaers reabilitet opp mot hverandre. I stedet har vi basert valgene våre mer på kriteriet om validitet, og tatt utgangspunkt i skaler som har vært testet for reabilitet i andre sammenhenger.

I studien som dette prosjektet bygger på, har vi i hovedsak vurdert tre skaler:

- Ralf Schwarzers skala for “general self-efficacy”
- Ralf Schwarzers subskala for “proactive coping”
- QPS Nordic's mestringsskala

### **Ralf Schwarzers skala for “general self-efficacy”**

Skalen bygger på Banduras definisjon av self-efficacy som vi i rapporten har oversatt med *mestringstro*, selv om en bedre oversettelse kanskje er *troen på* eller *tilliten til egen påvirkningskraft*. Skalaen ble først utviklet i Tyskland i 1981 av Matthias Jerusalem og Ralf Schwarzer og har vært benyttet i en rekke studier med til sammen flere hundre tusen respondenter. Skalen er nærmere presentert på websiden <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>. Se også (Schwarzer 1993; Luszczynska, Gutierrez-Dona m.fl. 2005; Luszczynska, Scholz m.fl. 2005). Skalaen er oversatt til Norsk av Espen Røysamb ved Universitetet i Oslo og finnes i en kort og lang versjon. Her er den lange versjonen bestående av ti spørsmål. Respondentene bes krysse av for hvor riktige eller gale utsagnene er som beskrivelser av seg selv. Svaralternativene er helt galt, nokså galt, nokså riktig og helt riktig. Her er påstandene man bes ta stilling til:



1. Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok.
2. Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.
3. Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine.
4. Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte.
5. Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner.
6. Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det.
7. Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter fordi jeg stoler på mestringsevnen min.
8. Når jeg møter et problem, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.
9. Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut.
10. Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det.

Den korte varianten består av spørsmålene 1, 2, 4, 7 og 9. Studier har vist at den korte varianten også gir rimelig godt resultat.<sup>19</sup> Alle de ti spørsmålene ble inkludert i vårt spørreskjema, men omformulert slik at de ble orientert over mot arbeid, slik:

1. Jeg klarer alltid å løse vanskelig problemer på jobben hvis jeg prøver hardt nok.
2. Hvis noen motarbeider meg på jobben, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.
3. Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine på jobben.
4. Jeg føler meg trygg på at jeg vil kunne takle uventede hendelser på jobben på en effektiv måte
5. Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner på jobben.
6. Jeg kan løse de fleste problemene som dukker opp på jobben, hvis jeg går nok inn for det.
7. Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter på jobben fordi jeg stoler på mestringsevnen min.
8. Når jeg møter et problem på jobben, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.
9. Hvis jeg er i knipe på jobben, så finner jeg vanligvis en vei ut av det.
10. Samme hva som hender på jobben så er jeg vanligvis i stand til å takle det.

---

<sup>19</sup> Jf. Espen Røysamb, *Om Generalized Self-Efficacy (GSE) GSE-10 og GSE-5*, upublisert manus.

Grunnen til at denne skalaen ble tatt inn i skjemaet, er som følger: Selv om spørsmålene er designet for å måle mestringstro, fanger det etter vår vurdering også godt opp de ulike aspektene ved det vi på norsk kaller mestring. Spørsmålene har nemlig fokus både på troen på eller tillit til egen mestringsevne, og på (vellykket) oppgaveløsning og måloppnåelse. Det siste gjelder særlig spørsmålene 1, 2, 3, 4 og 8. Den korte varianten av skalaen tar også med seg tre av disse spørsmålene.

## Proactive coping

Det andre spørsmålsbatteriet som ble brukt, er hentet fra en annen skala utviklet av Swartzter og kollegaer<sup>20</sup>. Det måler det som på engels kalles ”proactive coping”, det vil si evnen til å forutse og handle i forhold til kommende ufordringer, eller nærmere bestemt i hvilken grad man selv vurderer om man har denne evnen. Skalaen er definert av fjorten spørsmål, hvorav vi har brukt åtte. Disse er oversatt, og gitt en orientering i forhold til arbeid. Tabellen over viser de åtte originalspørsmålene oversatt og tilpasset:

I am a "take charge" person.	På jobben er jeg en ”ta-ansvar”-person.
I try to let things work out on their own. (-)	Når det er problemer på jobben, satser jeg på at de løser seg av seg selv. (-)
After attaining a goal, I look for another, more challenging one.	Når jeg har nådd et mål på jobben, ser jeg etter et nytt og mer utfordrende mål.
I often see myself failing so I don't get my hopes up too high. (-)	Når jeg har problemer på jobben, tenker jeg; ”Dette greier jeg aldri.” (-)
I like challenges and beating the odds.	Jeg liker utfordringer på jobben.
I visualise my dreams and try to achieve them.	Jeg forsøker å gjøre det klart for meg hva som kreves for å lykkes på jobben
When I experience a problem, I take the initiative in resolving it.	Når jeg møter et problem på jobben, tar jeg initiativ til å løse det.
I turn obstacles into positive experiences.	Jeg forsøker å lære av problemene på jobben, slik at jeg kan unngå dem en annen gang.

Svaralternativene er helt galt, nokså galt, nokså riktig og helt riktig. Spørsmålene som har (-) etter seg, rekodes i svarene slik at svaralternativene får samme rekkefølge fra negativ til positiv som i de andre spørsmålene.

De følgende spørsmålene var med i den opprinnelige skalaen, men ble ikke brukt:

<sup>20</sup> Dette er en subskala som inngår i en mer omfattende proactive coping inventory, utviklet av Esther Greenglass, Ralf Schwarzer og Steffen Taubert, Freie Universität Berlin, 1999, se Schwarzer (2003) eller følgende websider:  
[http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s\\_knoll\\_coping.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_knoll_coping.pdf)  
[http://userpage.fu-berlin.de/~health/pci\\_faq.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/pci_faq.pdf)

- Despite numerous setbacks, I usually succeed in getting what I want.
- I try to pinpoint what I need to succeed.
- I always try to find a way to work around obstacles; nothing really stops me.
- When I apply for a position, I imagine myself filling it.
- If someone tells me I can't do something, you can be sure I will do it.
- When I have a problem, I usually see myself in a no-win situation. (-)

De seks siste spørsmålene ble valgt bort fordi det de spør etter, til dels alt er dekket i de åtte oversatte, og fordi vi ikke ønsket å gjøre spørreskjemaet for lang. De åtte ble valgt fordi de relaterer seg til egenskaper som vi tenker er sentrale for ansatte i servicesektoren som mestrer arbeidet sitt.

## **QPS-Nordic**

QPS-Nordic er sprunget ut av et prosjekt igangsatte av Nordisk Ministerråd i 1994 med målsetting om å bedre den vitenskapelige kvaliteten og sikre sammenlignbarhet i målinger og data om psykologiske, sosiale og organisasjonsmessige faktorer i arbeid.

Instrumentet som er resultatet av arbeidet, et generelt nordisk spørreskjema for kartlegging av psykologiske og sosiale forhold i arbeid (General Questionnaire for Psychological and Social factors at work, QPSNordic), omfatter de viktigste psykologiske og sosiale faktorene i arbeid. Reliabiliteten og validiteten for QPSNordic, og tilhørende skalaer, er blitt undersøkt i flere studier. Se <http://www.stami.no/?nid=16034&lcid=1044> for mer informasjon.

QPSNordic består av spørsmål om følgende psykologiske og sosiale faktorer i arbeidet: ulike aspekter ved jobbkrav og kontroll, rolleforventninger, forutsigbarhet og mestring av arbeidet, sosialt samspill, lederskap, gruppearbeid, organisasjonsklima, hvor viktig jobben er for den enkelte, engasjement i organisasjonen, arbeidsmotivasjon, og samspill mellom arbeid og privatliv. Temaområder og skalaer i QPSNordic er gruppert etter henholdsvis oppgavenivå, gruppe- og organisasjonsnivå og individnivå i tabell 1. (Skogstad, Knardahl m.fl. 2001)

Tabell 1. Nivåer i QPSNordic spørreskjemaet, klassifisert etter begrepsnivå.

Oppgavenivå (tabell 13)	Gruppe- og Organisasjonsnivå (tabell 14)	Individnivå (tabell 15)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobbkrav</li> <li>• Kontroll i arbeidet</li> <li>• Rolleforventninger</li> <li>• Forutsigbarhet i arbeidet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosialt samspill</li> <li>• Lederskap</li> <li>• Kommunikasjon</li> <li>• Organisasjonskultur og klima</li> <li>• Gruppearbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engasjement i organisasjonen</li> <li>• Mestring av arbeidet</li> <li>• Preferanser for utfordringer</li> <li>• Forutsigbarhet, individuelt</li> <li>• Arbeidsmotivasjon</li> <li>• Hvor viktig jobben er</li> <li>• Samspill mellom jobb og privatliv</li> </ul>

Vi vendte oss i utgangspunktet til mestringsspørsmålene i QPS Nordic med stor interesse, blant annet fordi det er et måleinstrument utviklet i Norden på nordiske språk. Dermed var vi også interessert i å se om det fanget opp andre aspekter ved mestring enn de andre instrumentene vi hadde sett, som fokuserte på de engelske begrepene *self-efficacy* og *proactive coping*. Som vi alt her vært inne på, har ingen av disse begrepene en betydning som direkte sammenfaller med det norske *mestring*. I den engelske presentasjonen av QPS Nordic der bakgrunnsforståelsen av de ulike faktorene i spørreskjemaet presenteres, velges da også *mastery*, og ikke *coping* eller *self-efficacy* som overordnet begrep, definert slik:

“Mastery” refers to the perception that one’s responses produce a desirable outcome or result. Mastery is the development of expectancies of a positive response outcome, and is differentiated from the process of responding to demands, which is commonly termed “coping”. (Nordisk råd 1997, 63)

Definisjonen har her fokus på måloppnåelse, eller rettere sagt, på den enkeltes persepsjon av egen måloppnåelse. Dette inngår også som et viktig element i den definisjonen av mestring vi tar utgangspunkt i i studien som denne rapporten beskriver. Når det kommer til stykke blir definisjonen likevel for snever i forhold til vår mestringsforståelse. Grunnen er QPS Nordic’s mestringsbegrep ser bort fra alt ved det norske mestringsbegrepet som fanges opp av det engelske *coping*, det vil si alt en aktør *gjør* for å håndtere en situasjon, og også fra det som fanges opp av begrepet *self-efficacy*, som riktig nok ikke er det samme som mestring, men likevel er en betingelse for mestring. Selve måten mestring måles på i QPS Nordic forekommer også noe snever. Her fokuseres det på to faktorer, (a) graden av samsvar mellom oppfattede krav og oppfattet jobbutførelse, og (b) kvaliteten på feedback. Dette leder til følgende spørsmål i QPS Nordic:

- Er du fornøyd med kvaliteten på arbeidet du utfører?
- Er du fornøyd med mengden arbeid du får gjort?
- Er du fornøyd med din evne til å løse problemer som dukker opp?

- Er du fornøyd med din evne til å ha et godt forhold til dine arbeidskollegaer?
- Får du informasjon om kvaliteten på arbeidet som du utfører?
- Kan du selv umiddelbart avgjøre om du har gjort godt eller dårlig arbeid?

Svaralternativer er meget sjelden eller aldri, nokså sjelden, av og til, nokså ofte, meget ofte eller alltid.

Vi avsto derfor å bruke dette batteriet inn i vårt eget spørreskjema, bortsett fra det siste som vi tok med, fordi det fanger opp et aspekt vi også var interessert i. I tillegg tok vi med noen enkeltspørsmål fra andre seksjoner i QPS Nordic-skjemaet, det vil si disse som faller inn under kategorien ”jobbkrav”:

- Er arbeidsoppgavene dine for vanskelige for deg?
- Utfører du arbeidsoppgaver som du trenger mer opplæring for å gjøre?
- Er arbeidet ditt utfordrende på en positiv måte?
- Opplever du arbeidet ditt som meningsfylt?
- Krever jobben din at du lærer deg nye kunnskaper og nye ferdigheter?

Grunnen til at de ble tatt med, var at vi ønsket å se hvordan svarene på dem de korrelerte med svarene på de andre mestrings spørsmålene. Var det for eksempel slik at de med høye skår på mestringsstro også skåret høyt på opplevelse av mening? Og hadde de med for vanskelige arbeidsoppgaver mer eller mindre mestringsstro enn de andre?

En faktor vi selv føyde til i skjemaet, ble formulert gjennom påstanden ”Jeg får energi av å jobbe”. Dette var med utgangspunkt i resultatet fra den første Gardermo-undersøkelsen, der det kom frem at visse former for mestrings skapte en spesiell form for energi. Vi ville nå se om det var noen sammenheng i hvordan folk svarte i forhold til denne påstanden, sammenlignet med de andre spørsmålene.

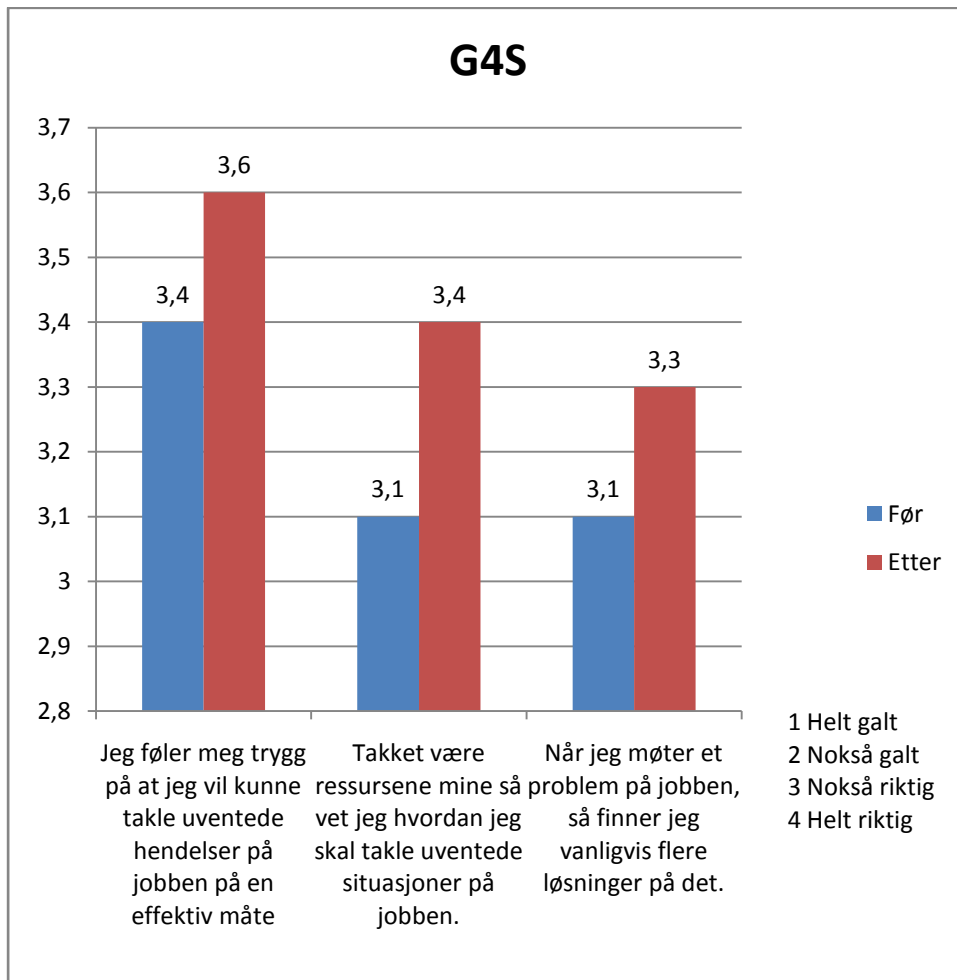
Spørreskjemaet er i sin helhet gjengitt i appendiks 2.

## **Resultatet av de spørreskjemabaserte mestringsmålingene**

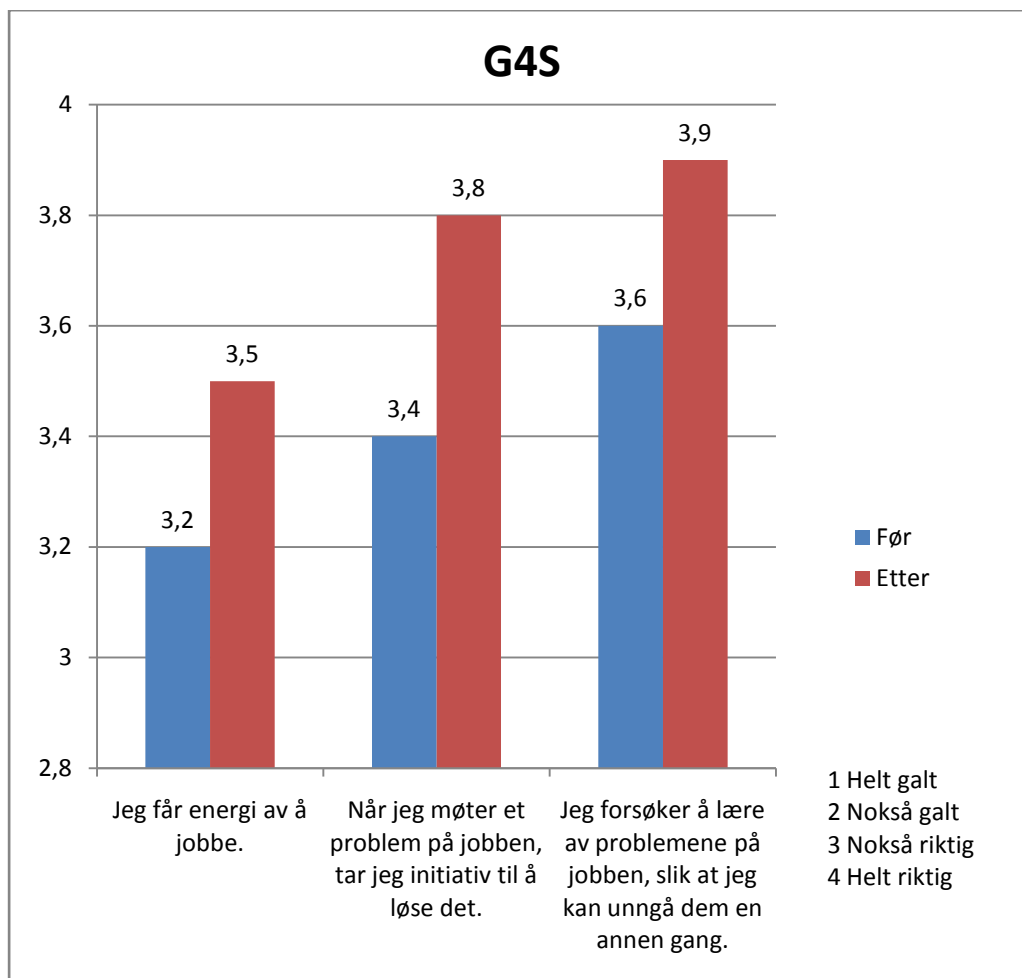
Det ble foretatt to ”mestringsmålinger” ved hjelp av det utviklede spørreskjemaet, blant de samme gruppene som vi refererte til over, første gang ved innledningen til det første møtet i mestringsgruppen, andre gang ved avslutningen. Dersom deltakerne ga mer positive svar på spørsmålene som ble stilt *etter* at kurset var ferdig, enn før det var begynt, kan det sees som en indikasjon på at det har foregått en positiv utvikling i opplevelsen av egen mestrings i den perioden som kurset dekket.

I det følgende skal vi først se på hvert enkelt spørsmål for seg. I svarene på noen av disse spørsmålene var det liten eller ingen endring å spore, men på flere av svarene kan man

registrere en positiv økning. Diagrammet under viser utviklingen i svarene på tre av spørsmålene:



De blå (lyse) søylene representerer her gjennomsnittet i de tre gruppene som deltok i hele evalueringprosessen før kurset startet opp, mens de røde (mørke) representerer gjennomsnittet i de samme gruppene etter at kurset var avsluttet. Som vi ser, har den gjennomsnittlige skåren steget med 0,2-0,3 prosentpoeng. Det samme gjelder spørsmålene i grafikken under:

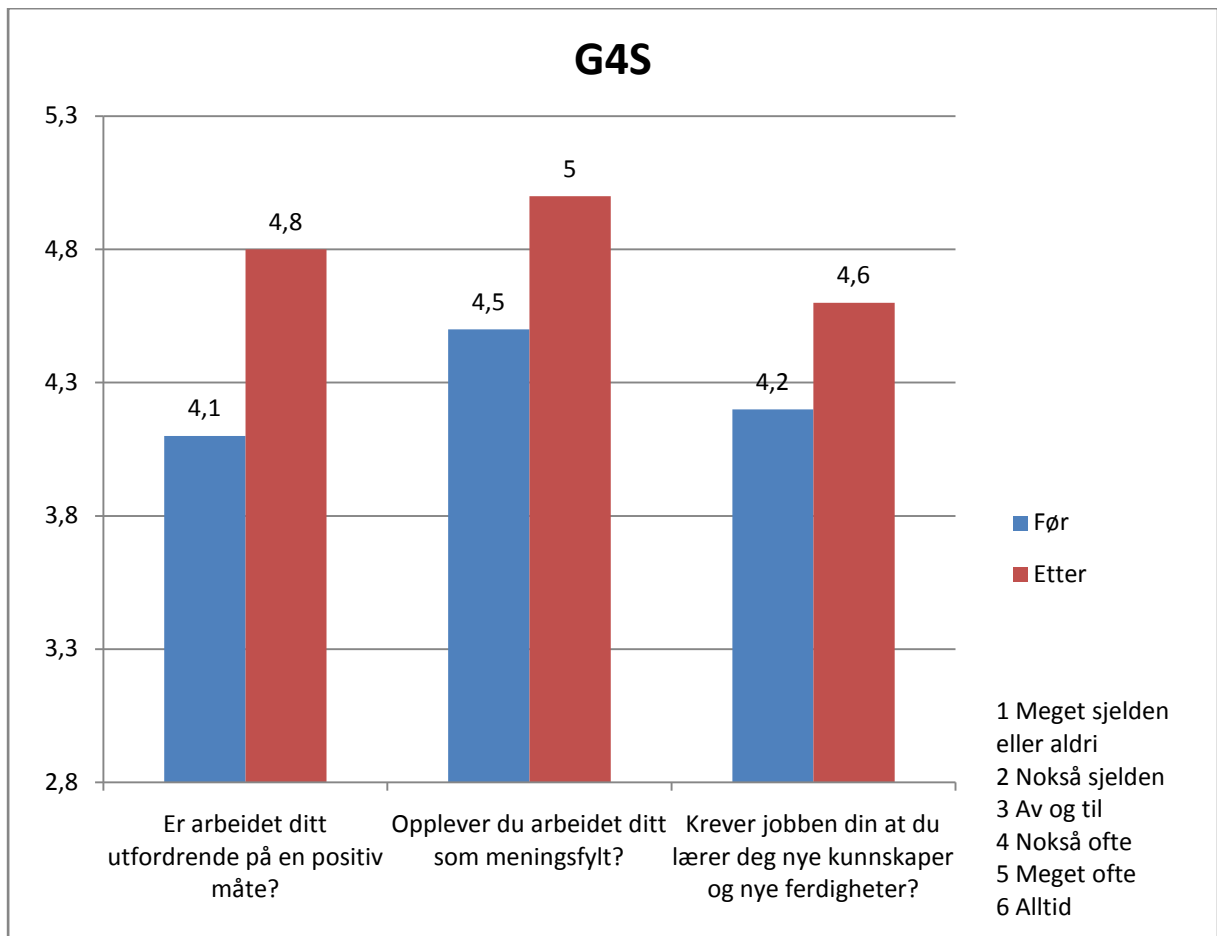


Her har den gjennomsnittlige skåren steget med 0,3-0,4 prosentpoeng. Grafikken over lar oss også se hvilke mestringfaktorer gruppedeltakerne oppfatter at de skårer best på. Alle svargjennomsnittene befinner seg innenfor intervallet mellom ”nokså riktig” og ”helt riktig”, men følgende tre punkter skårer noe bedre enn de andre:

- Jeg føler meg trygg på at jeg vil kunne takle uventede hendelser på jobben på en effektiv måte.
- Når jeg møter et problem på jobben, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.
- Jeg forsøker å lære av problemene på jobben, slik at jeg kan unngå dem en annen gang.

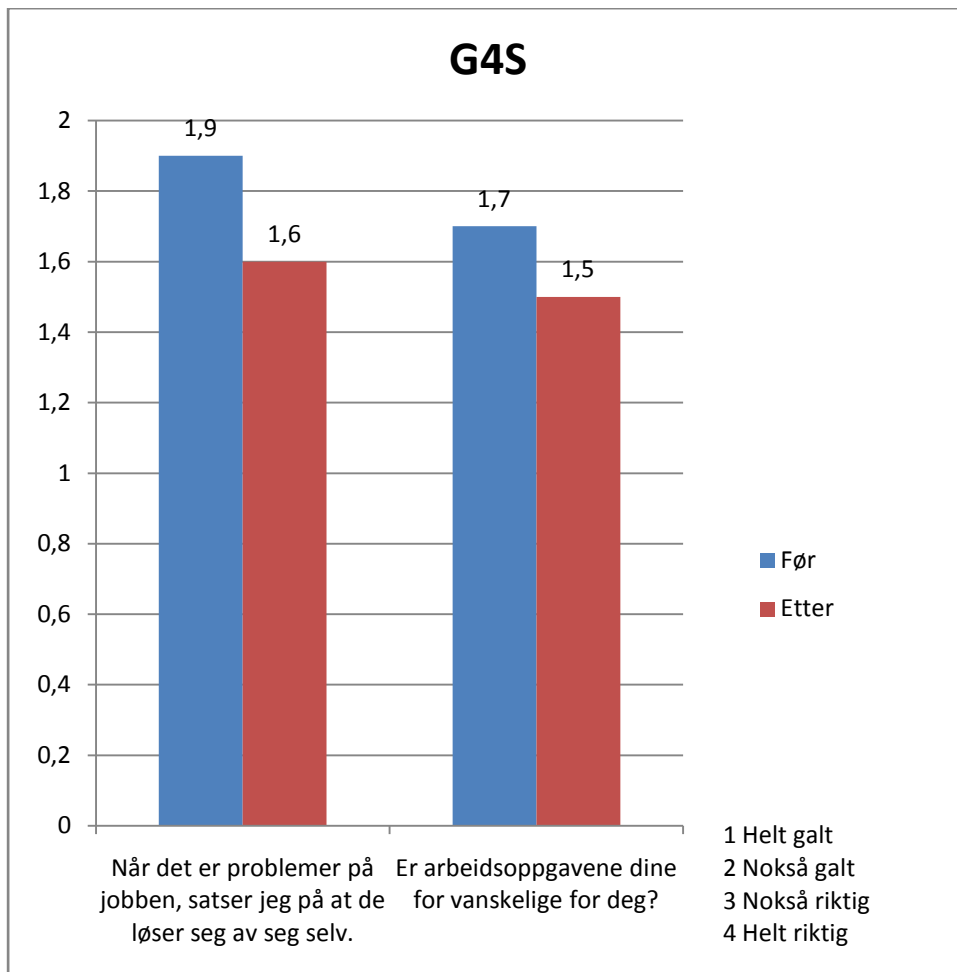
Svarene indikerer at deltakelsen i mestringsgruppa har bedret deltakernes opplevelse av å lære av problematiske situasjoner, og til å bli mer fleksible og kreative i måten problemene angripes på. De føler seg også tryggere på at vanskelige problemer lar seg løse.

I grafikken under er det brukt en annen svarskala. I forhold til denne ligger svar-  
gjennomsnittet et sted mellom ”nokså ofte” og ”meget ofte” når deltakerne skal vurdere sin  
egen mestringsevne for faktorene som angis. Også her er det en positiv utvikling å spore.



Skjemaet inkluderte også noen spørsmål der deltakerne hadde mulighet til å angi i hvilken grad de ikke mestrer arbeidet. Svarene på disse spørsmålene antyder også at det har funnet sted en positiv utvikling i den opplevde mestringen, som grafikken under viser.





Som vi ser var graden av problemopplevelse i utgangspunktet lavt. Svargjennomsnittet lå et sted mellom ”helt galt”, altså ”ingen problemer”, og ”nokså galt”. Samtidig ser vi av grafikken at nivået sank ytterligere i løpet av kurset, det vil si at det også her har funnet sted en positiv utvikling.

### Skalaene - resultater

Når det gjelder mestringsopplevelse eller ”mestringstro” målt med Schwarzers self-efficacy spørsmålsbatteri, lå gjennomsnittsskåret for alle deltakerne samlet før kurset begynte på rundt 3,2 poeng (på en skala fra 1 til 4). I studier av andre grupper har man funnet at gjennomsnittet ofte ligger mellom 2,7 og 3,4 poeng (Luszczynska, Gutierrez-Dona m.fl. 2005; Luszczynska, Scholz m.fl. 2005). Det vil si at gjennomsnittsskåren i vårt utvalg ligger i øvre del av dette intervallet. For de tre gruppene der mestringsopplevelsen også ble målt ved kursets avslutning var gjennomsnittsskåren gått opp til 3,4 poeng.

Vi merker oss også at det innenfor vårt lille utvalg var høy korrelasjon mellom den lange og den korte versjonen av måleinstrumentet for *mestringstro* som vi hadde brukt ( $.920$ )<sup>21</sup>. Dette

<sup>21</sup> Spearman’s rho

samsvarer med tidlige studier som viser at den korte versjonen kan brukes med tilnærmet like godt resultat som den lange.

Svarene på "Jeg får energi av å jobbe" korrelerte positivt med *proactive coping* (.647), men ga ellers ikke noe utslag det er verdt å merke seg. Dette ene utslaget er imidlertid interessant nok, og kan være verdt videre studier i en annen sammenheng.

Det er ellers en svak negativ korrelasjon mellom både *mestringstro* og *proactive coping* på den ene siden, og helse på den andre, målt med en skala som slår sammen alle skjemaets helsespørsmål. Dette samsvarer også med andre utførte studier som viser at det å satse på mestringsfremmende tiltak på en arbeidsplass under gitte betingelser kan gi bedre helse og lavere sykefravær.

## **Konklusjon**

Det er ikke uten videre mulig på grunnlag av en undersøkelse som dette – med et så lite utvalg – å slå fast at det er en kausal sammenheng mellom deltakelsen i kurset, og den positive utviklingen som er målt. Bedringen kan være tilfeldig, den kan være frembrakt av andre hendelser, eller ganske enkelt av oppmerksomheten som ble deltakerne til del under prosjektet. I tillegg er antallet deltakere alt for lavt til at det er mulig å trekke ut generaliserbar kunnskap fra undersøkelsen.

Det eneste vi kan slå fast er at deltakerne selv etter avsluttet kurs opplever at deres egen *mestringstro* er blitt (noe) bedre. I følge Banduras forskning om sammenhengen mellom *mestringstro* og *mestring*, innebærer det at de også har fått en reell økning i *mestringsevnen*.

Vi velger derfor å trekke en forsiktig konklusjon i retning av at kurset har hatt positiv effekt. Det er vanskelig å se andre hendelser som kan ha bidratt til det positive resultatet. Tvert imot var det i den perioden som kurset foregikk en del uro blant de ansatte på grunn av en omorganisering som ble annonsert tidlig på høsten, og som innebar at alle vaktledere skulle fristilles fra stillingene sine og søke nye stillinger andre steder i organisasjonen, innenfor en ny organisasjonsstruktur. Utover høsten ble det luftet en god del frustrasjon over dette blant deltakerne, men likevel ble altså *mestringsevnen* oppfattet som forbedret i løpet av den perioden som kurset pågikk. I tillegg kommer det at spørsmålene som ble brukt til å måle troen på egen *mestringstro* er svært presise og treffsikre. De måler ikke trivsel og velvære i generell forstand, men går spesifikt etter faktorer som har med *mestring* å gjøre. Derfor velger vi altså å trekke en forsiktig konklusjon i retning av at kurset har hatt positiv effekt.

## **Tillegg: Et enkelt måleinstrument for *mestring***

For de som ønsker et enkelt måleinstrument til måling av *mestring* på arbeidsplassen, anbefaler vi på bakgrunn av våre erfaringer den korte versjonen av Schwarzers instrument for måling av *mestringstro*.

1. Jeg klarer alltid å løse vanskelig problemer på jobben hvis jeg prøver hardt nok.
2. Hvis noen motarbeider meg på jobben, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.
3. Jeg føler meg trygg på at jeg vil kunne takle uventede hendelser på jobben på en effektiv måte
4. Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter på jobben fordi jeg stoler på mestringsevnen min.
5. Hvis jeg er i knipe på jobben, så finner jeg vanligvis en vei ut av det.

Svaralternativer: Helt galt =1, Nokså galt =2, Nokså riktig=3 og Helt riktig =4

Ved å legge sammen svarpoengene for hver respondent og dele summen på 5, får man et tall som representerer nivået for denne personens mestringstro. Gruppens nivå finner man ved å legge sammen personpoengene til alle i gruppa, og dele summen på antall medlemmer i gruppa.

I studier av andre grupper har man funnet at gjennomsnittet ofte ligger mellom 2,7 og 3,4 poeng (Luszczynska, Gutierrez-Dona m.fl. 2005, ; Luszczynska, Scholz m.fl. 2005). Dette kan tjene som referanse.

## Litteraturliste

- Aili, C., H. Persson m.fl. (2004). *Mentorskab: at organisere skolens møde med nye lærere*. Århus, Klim.
- Amble, N. (2010). "Når smilet er arbeid - Om rytme og bærekraft i arbeid med mennesker." *Tidsskrift for arbeidsliv*(3).
- Amble, N., H. Enehaug m.fl. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeidere i flytransporttjenesten*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Amble, N. og E. Gjerberg (2003). "Emosjonelt arbeid og mestringspraksis." *Sosiologisk tidsskrift* **3**: 248-272.
- Amble, N. og E. Gjerberg (2006). *Refleksjon som arbeidspraksis: Om utvikling av et "mestringsverktøy" for pleie og omsorgstjenesten*. Nordisk sosiologikongress, Åbo.
- Amble, N. og E. Gjerberg (2007). *Hjerte, hode, hender. Et refleksjonsverktøy for mestring i pleie og omsorgstjenesten*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet/Sosial- og helsedirektoratet.
- Amble, N. og E. Gjerberg (2009). "Pleie- og omsorgssektoren som lærende organisasjon." *Sykepleien Forskning* **4**(1): 36-42.
- Andersson, B., E.-L. Tedfeldt m.fl. (2009). *Avlastande samtal inom personalgrupper: handbok för samtalsledare*. Lund, Studentlitterat.
- Bandura, A. (1988). "Organisational applications of social cognitive theory." *Australian Journal of Management* **13**(2): 275-302.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behaviour*. V. S. Ramachandran. New York, Academic press. **4**: 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York, Freeman.
- Bern, K., B. H. Gloppen m.fl. (2009). *Kollegaveiledning i en lærende organisasjon: er LP-modellen et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning?* Elverum, Høgskolen.
- Bokmålsordboka (1993). *Bokmålsordboka: Definisjons- og rettskrivningsordbok*. M. I. Landrø og B. Wangensteen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Brown, S. W., R. P. Fisk m.fl. (1994). "The development and emergence of services marketing thought." *International Journal of Service Industry Management* **5**(1): 21-48.

- Cockburn, C. (1991). *In the way of women: men's resistance to sex equality in organizations*. London, Macmillan.
- Cohen, S. (1996). "Psychological Stress, Immunity, and Upper Respiratory Infections." *Current Directions in Psychological Science* **5**(3): 86-90.
- Dreyfus, H. L. (1993). "What Computers Still Cannot Do." *Deutsche Zeitschrift Fur Philosophie* **41**(4): 653-680.
- Dreyfus, H. L., T. Athanasiou m.fl. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, Free Press.
- Eikeland, O.og E. Askerøi (2006). *Som gjort, så sagt?: yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Lillestrøm, Høgskolen i Akershus.
- Forseth, U. (2000). *Emosjonelt arbeid og emosjonell slitasje i frontlinjeyrkene*. Trondheim, SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Forseth, U. (2001). Boundless work. emotional labour and emotional exhaustion in interactive service work. *Institutt for sosiologi og statsvitenskap*. Trondheim, NTNU.
- Grönroos, C. (2007). *Service management and marketing: customer management in service competition*. Chichester, Wiley.
- Gutek, B. A., A. D. Bhappu m.fl. (1999). "Distinguishing between Service Relationships and Encounters." *Journal of Applied Psychology* **84**(2): 218-233.
- Heaphy, E.og J. Dutton (2008). "Positive Social Interactions and the Human Body at Work: Linking Organizations and Physiology." *Academy of Management Review* **33**: 137-162.
- Henderlong, J.og M. R. Lepper (2002). "The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis." *Psychological Bulletin* **128**(5): 774-795.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart commercialization of human feeling*. Berkeley, University of California Press.
- Johannessen, K. S. (1999). *Noen aspekter ved taus kunnskap: forelesning ved Utviklingsprogram i universitetspedagogikk*. Bergen, Programmet.
- Karasek, R.og T. Theorell (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. [New York], Basic Books.
- Katz, I., A. Assor m.fl. (2006). "Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference." *Social Psychology of Education* **9**: 27-42.
- Klemsdal, L. (2006). *Den intuitive organisasjonen*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kvale, S.og K. Nielsen (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. [København], Hans Reitzel.

- Lazarus, R. S. og S. Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, Springer publishing company.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, Oxford University Press.
- Lee-Treweek, G. (2003). *Women, Resistance and Care: An Ethnographic Study of Nursing Auxiliary Work*. *The Cultural study of work*. D. A. Harper og H. M. Lawson. Lanham, Md., Rowman & Littlefield: 397-414.
- Leidner, R. (1993). *Fast food, fast talk: service work and the routinization of everyday life*. Berkeley, Calif., University of California Press.
- Longman dictionary of the English language (1984). *Longman dictionary of the English language*. Harlow, Essex, Longman.
- Luszczynska, A., B. Gutierrez-Dona m.fl. (2005). "General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries." *International Journal of Psychology* **40**(2): 80-89.
- Luszczynska, A., U. Scholz m.fl. (2005). "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies." *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* **139**(5): 439-457.
- Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. Buckingham, Open University Press.
- McDowell, L. (2003). *Redundant Masculinities*. Oxford, Blackwell.
- Morris, A. J. og D. C. Feldman (1996). "The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor." *Academy of Management Review* **21**(4): 986-1010.
- Nielsen, K. og S. Kvale (2003). *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde*. København, Akademisk Forlag.
- Nixon, D. (2009). "'I Can't Put a Smiley Face On': Working-Class Masculinity, Emotional Labour and Service Work in the 'New Economy'." *Gender, Work & Organization* **16**(3): 300-322.
- Nordisk råd (1997). *Review of Psychological and Social Factors at Work and Suggestions for the General Nordic Questionnaire (QPSNordic)*. København, Nordisk råd.
- Normann, R. (1983). *Service management: ledning och strategi i tjänsteproduktion*. Malmö, Liber.
- Nævestad, T.-O. (2010). *Culture, crises and campaigns: examining the role of safety culture in the management of hazards in a high risk industry*. Oslo, Unipub.
- Organisation for Economic Cooperation and development (OECD) (2000). *Employment Outlook*. Paris, OECD.

- Pena, A. (2010). "The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: A critical perspective. ." *Medical Education Online* **15**.
- Peterson, C. og A. J. Stunkard (1989). "Personal control and health promotion." *Social Science & Medicine* **28**(8): 819-828.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo, Spartacus.
- Schneiderman, N., P. M. McCabe m.fl. (1992). *Stress and disease processes*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Schwab, A. P. (2008). "Putting cognitive psychology to work: Improving decision-making in the medical encounter." *Social Science & Medicine* **67**: 1861 - 1869.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: psychometric scales for crosscultural research*. Berlin, Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. og N. Knoll (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures*. S. J. Lopez og C. R. Snyder. Washington, D.C., American Psychological Association.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Skogstad, A., S. Knardahl m.fl. (2001). Brukerveiledning QPSNordic: generelt spørreskjema for psykologiske og sosiale faktorer i arbeid. *STAMI-rapport*. Oslo, [Statens arbeidsmiljøinstitutt].
- Snertingdal, M. I. (2005). Sikkerhetskontrollørens arbeidshverdag: Et spenningsfelt av kryssende forventninger. Oslo, Institutt for kriminologi og retts sosiologi, avd. for kriminologi, Universitetet i Oslo.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: an introduction*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen, Fagbokforl.
- Summers, J. J. (2004). A historical perspective on skill acquisition. *Skill acquisition in sport : research, theory, and practice*. A. M. Williams og N. J. Hodges. London, Routledge: 1-26.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen : kunsten å skape dialog*. Oslo, Pax.
- Svare, H. (2010). Socratic dialogue and narrative theory. *The challenge of dialogue - Socratic dialogue and other forms of dialogue in different political systems and cultures*. J. P. Brune, H. Gronke og D. Krohn. Berlin, LIT-Verlag.

Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization: the impermanent organization*.  
Chichester, Wiley.

Williams, A. M. og N. J. Hodges, Eds. (2004). *Skill acquisition in sport : research, theory,  
and practice*. London, Routledge.

Wouters, C. (1989). "The Sociology of Emotions and Flight Attendants: Hochschild's  
Managed Heart." *Theory, Culture & Society* **6**: 95-123.



# Mestring i arbeidet

## Håndbok for mestringsgrupper



Hva er mestring. Hvordan skape økt mestring på arbeidsplassen. Hva er en mestringsgruppe. Hvordan starte en mestringsgruppe. Hvordan forløper et mestringsmøte. Sammenhengen mellom mestring og helse. Individuell og kollektiv mestring.

Har du spørsmål om dette heftet eller metoden det bygger på, kan du kontakte:

Helge Svare, [helge@afi-wri.no](mailto:helge@afi-wri.no)

eller

Lars Klemsdal, [lars.klemsdal@afi-wri.no](mailto:lars.klemsdal@afi-wri.no)

Du kan lese mer om prosjektet der dette heftet ble til i rapporten *Hvordan skape økt mestring blant frontlinjeansatte i servicenæringen*. Rapporten kan lastes ned fra [www.afi.no](http://www.afi.no).

## **Ideen bak mestringsgruppa – kort fortalt**

---

- I gruppa tar du opp utfordrende episoder du har opplevd i jobben – eller andre episoder du gjerne vil diskutere.
- Du og de andre i gruppa undersøker dem sammen.
- Sammen diskuterer dere hva som ble gjort bra, og hva som kunne vært gjort bedre.
- Dere lærer av hverandre ...
- ... og får mulighet til å mestre jobben bedre
- Alt som sies i gruppa, er fortrolig.

## **Slik forbereder du deg til det første møtet i mestringsgruppa**

---

### **Loggskjema**

- Det er laget et loggskjema som du bruker til å notere stikkord om episoden du vil ta opp, før møtet.
- Du bruker loggskjemaet som støtte når du legger frem episoden i gruppa.

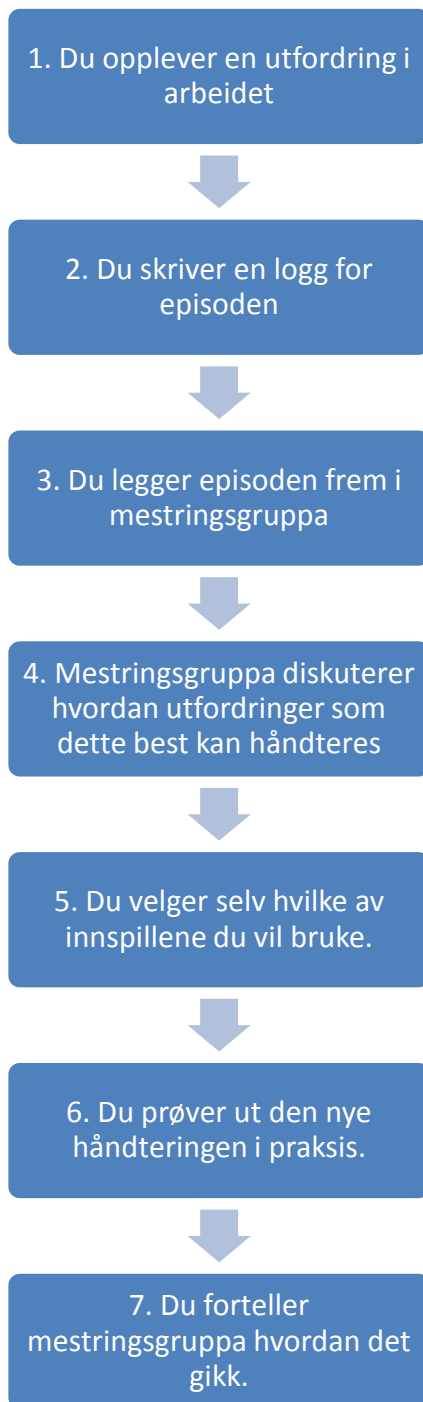
### **Slik finner du en passende episode å ta opp i mestringsgruppa.**

Det skal være en episode fra jobben din som du selv har vært med på, og der :

- Du er hovedpersonen.
- Du opplevde en utfordring som du gikk inn for å håndtere.
- Du er ikke sikker på om du håndterte utfordringen godt nok, og vil gjerne ha tips fra de andre om hvordan den kunne ha vært håndtert bedre.
- Eller du tenker at episoden er interessant å ta opp av andre grunner.

Det er også mulig å velge en episode der du – sammen med og en eller flere av kollegaene dine – møtte en utfordring *sammen*, som dere gikk inn for å håndtere.

Figuren på neste side viser en oversikt over hele forløpet.



## Mestringssmøtet

---

Før møtet, eller i begynnelsen av møtet, skal det velges en møteleder – hvis det ikke allerede er utpekt en. Dette er møtets fasilitator. Fasilitators oppgave er å lede samtalen så den blir best mulig.

## Fasilitators tommefinger-regler

---

### **Gjør det du kan for å få alle til å yte sitt beste!**

Din viktigste oppgave er å få alle i gruppa til å yte sitt beste. Gjør det du kan for å få dem til å gjøre det.

### **Få folk til å utdype det de sier! Få frem hele bildet!**

Ikke vær tilfreds med altfor korte og knappe svar. Still oppfølgingsspørsmål. Få folk til å utdype det de sier.

### **Pass på at alle henger med hele tida!**

Sjekk at alle får med seg det som sies rundt bordet. Se på alle som er til stede og forsøk å legg merke til om de henger med. Du kan også spørre: "Fikk alle med seg det som ble sagt"? La folk få sjansen til å stille spørsmål hvis noe er uklart.

### **Vent med egne innspill til de andre har kommet med sitt!**

Som møteleder er din viktigste oppgave å stille spørsmål og gi de andre anledning til å svare. Spill også gjerne inn egne tanker og erfaringer, men vent til de andre har fått sagt sitt.

### **Gjør det du kan for å gjøre samtalen så lærerik som mulig!**

Din viktigste oppgave som fasilitator er likevel å bidra til at de som er med får så mye ut av samtalen som mulig. Under er noen punkter som til sammen utgjør en "oppskrift" eller "dreiebok" for møtet. De bygger på lang erfaring, og bør følges så langt det er mulig.

### **Tips**

For en utrent fasilitator kan det noen ganger være vanskelig å holde styr på de ulike punktene i "dreieboka". Da kan det være en god ide å utnevne en assistent som har i oppgave å hjelpe til med dette. Ved avslutningen av hvert punkt snur fasilitator seg til assistenten og spør: "Har vi gjort alt vi skal gjøre på dette punktet nå?". Hvis assistenten mener noe er glemt eller utelatt, sier han fra om det, og så sørger fasilitator for at det blir gjort.

Det er også mulig å la gruppa som helhet spille rolle som "assistent" på denne måten.

## Møtets gang – ”Dreiebok” for mestringsmøtet

---

### 1. Status etter forrige møte (hvis dere har hatt mestringsmøter tidligere)

- Ga diskusjonen sist nye ideer til hvordan utfordringen i episoden løses?
- Har noen prøvd ut denne løsningen i praksis? Hvordan gikk det?
- Har noen siden sist kommet opp med nye tanker om hvordan situasjoner som dette best kan håndteres?

### 2. Valg av ny episode

- Ta en runde der alle kort legger frem den episoden de har med. Vær kort, maksimum to minutter på hver.
- Gruppa velger den episoden som det virker mest interessant å ta opp.
- Hvis én i gruppa har et sterkt ønske om å ta opp *sin* episode, er det en god grunn til å ta den opp.

### 3. Presentasjon av episoden ved hjelp av loggskjemaet

Den som legger frem episoden kalles *fortelleren*.

Fortelleren legger frem episoden ved hjelp av loggskjemaets DEL 1.

### 4. ”Forstørrelsesglasset” - Gruppa stiller utdypende fakta-spørsmål til episoden

Målet med dette trinnet er å ”forstørre opp” episoden så alle i gruppa får et så konkret og detaljert bilde av den som mulig. Hvert spørsmål som stilles blir et ”forstørrelsesglass” som ”forstørrer opp” en enkelt detalj i episoden.

Vi er ute etter fakta-spørsmål av typen ”Fortell mer om situasjonen, og hva som skjedde?” med fokus for eksempel på:

- Hvem de andre var
- Hvordan de fremsto (glade, sinte, friske, syke, berusede, e.l.)
- Hva som ble sagt og gjort
- Hva fortelleren tenkte og følte i situasjonen
- Hva utfordringen gikk ut på

#### Pass på!

- Still bare rene faktaspørsmål
- Unngå spørsmål som er forkledde vurderinger eller påstander, for eksempel: ”Hvordan kunne du være så dum?”
- Unngå hypotetiske spørsmål av typen: ”Hva tror du ville skjedd hvis ...?”
- Ikke avslutt spørsmålsrunden for fort. Fortsett å still spørsmål til alle kan se situasjonen levende for seg. Bare da er det mulig å vurdere situasjonen godt i neste fase av diskusjonen.

### 5. Hva var bra med håndteringen som ble iverksatt?

- Først skal fortelleren si hva han syntes var bra, med utgangspunkt i loggskjemaets DEL 2.
- Så skal de andre i gruppa peke på det de synes var bra - med begrunnelse.

### Pass på!

Når hver enkelt i gruppa skal si hva ved håndteringen som de synes var bra, holder det ikke bare å si *hva* de synes var bra. Dette må også begrunnes. Begrunnelsen kan for eksempel være at man viser til de profesjonelle idealene man som ansatt bør forsøke å etterleve: "Det var bra at du hjalp den gamle damen, for i vår jobb bør man alltid være hjelpsom når man kan." Eller man kan vise til positive konsekvenser av det som ble gjort: "Siden hun ble behandlet så bra, vil hun kanskje fortelle om dette til andre, og bidra til godt omdømme for bedriften."

### 6. Hva kunne vært gjort bedre?

- La først fortelleren si hva han var misfornøyd med, og hva han selv kunne tenke seg å gjøre bedre en annen gang med utgangspunkt i loggskjemaets DEL 3.
- Så skal de andre i gruppa komme med innspill til andre og bedre håndteringer - med begrunnelse.
- Forslagene kan bygge på egne erfaringer: "Dette har jeg gjort med godt resultat i lignende situasjoner.
- Eller de kan ha form av gode ideer – forslag som det kan være verdt å prøve ut.
- 

### Pass på! Begrunn!

Også nå må det begrunnes til. Man får ikke bare si at noe er *bedre* uten også å begrunne *hvorfor* man mener det er bedre. Igjen kan det skje med at man viser til de profesjonelle idealene man har, eller at håndtering har positive konsekvenser på andre måter. Den beste løsningen er den som er bra for alle involverte parter. Sjekk gjerne hvordan løsningen påvirker:

- Den ansatte
- Kollegaene
- Kunden/brukerne
- Bedriften (bedriftens anseelse)

### 7. Diskusjon

Diskuter de ulike håndteringsforslagene som er kommet frem. Hvilke(t) er de(t) beste?

### 8. Avslutning

Man tar en runde der alle kort sier hva de har lært av diskusjonen og hva de vil gjøre neste gang de møter en situasjon som ligner på den de har diskutert. Spørsmålene er altså:

- Hva har du lært av diskusjonen?
- Hva vil du gjøre neste gang du møter en situasjon som ligner på den vi har diskutert?

### 9. Forberedelse til neste møte

Sørg for at alle har loggskjema, og be alle om å forberede seg til neste møte ved å ha med utfylte skjemaer med en ny episode som kan tas opp i gruppa.

## Leseveiledning for resten av heftet

---

Dette hefter er skrevet for ansatte og/eller ledere på arbeidsplasser som ønsker å stimulere til økt læring og mestring bland de ansatte. Første del av heftet, som du nettopp har lest, inneholder en kortfattet "bruksanvisning" i metoden som mestringsmøtene er bygd opp rundt.

Videre i dette heftet følger først noen betraktninger om hva det vil si å jobbe i et serviceyrke, hva mestring innebærer i slike yrker, litt om forskningen rundt mestring, og den teoretiske bakgrunnene for metoden som mestringsmøtene er bygd opp rundt.

I siste del kommer noen flere praktiske råd til dere som vil starte med mestringsgrupper på egen arbeidsplass. Hvordan kommer man i gang? Hvor ofte bør man møtes? Hvordan bør gruppene settes sammen? Og hva bør man særlig være oppmerksom på som fasilitator?

## Serviceyrkenes utfordringer

---

Begrepet serviceyrker dekker over et vidt spekter av yrker. Karakteristisk for serviceyrkene er likevel at de ikke produserer varer, men tjenester. Det kan være alt fra rengjøring og servering til vakthold. Slik begrepet defineres av OECD er også pleiepersonell på sykehjem og andre helseinstitusjoner serviceansatte.

Servicesektoren lenge vært den raskest voksende sektoren i alle vestlige land, også Norge. Fra 1960 til 1995 økte andelen som var ansatt i serviceyrker i Norge fra 43 til 72 prosent. (OECD, 2000).

Mange ansatte i serviceyrker er også det vi kaller frontlinjeansatte. Det betyr at de har en jobb som innebærer hyppig kontakt – ansikt til ansikt – med kunder eller brukere. Det kan være sykepleieren som tilbringer det meste av dagen tett på pasienter, det kan være resepsjonisten på et hotell eller det kan være en vokter i sikkerhetskontrollen på en flyplass.

Frontlinjeansatte i serviceyrker opplever ofte hektiske hverdager der mye skjer på en gang, og der utfordringene står i kø. Her er et eksempel:

### **Truls i sikkerhetskontrollen**

Det er fredag ettermiddag på flyplassen og køene foran sikkerhetskontrollen er lange og voksende. Truls som jobber som sikkerhetskontrollør, lar øynene gli over ansiktene til dem som står og venter. En dresskledd forretningsmann snakker høylytt i telefonen mens han sender utålmodige blikk mot sikkerhetspersonalet. Bak han står en familie med tre små barn. Den yngste gråter mens moren forsøker å trøste ham. Faren skjenner på de to andre for å få dem til å stå stille i køen. En eldre mann er klar til å gå gjennom metalldetektoren. Han er i følge med en ung mann, antakelig sønnen. Pipetonene som varsler om metall, lyder, og mannen ser seg nervøst omkring. Da bryter den unge mannen inn, henvendt til Truls: "Vi har ikke tid til dette. Flyet vårt går om ett kvarter. Du kan da se at han ikke er noen terrorist. Er du helt idiot!"

La oss bruke dette eksemplet til å trekke ut noen sentrale kjennetegn på frontlinjearbeid innen serviceyrker.

### **Relasjonelt arbeid**

Truls' jobb går ut på å yte en tjeneste, og det å ha et godt og profesjonelt forhold til brukerne av denne tjenesten, er en viktig del av jobben. Det å etablere denne gode og profesjonelle relasjonen kommer ikke av seg selv, det er noe som det må jobbes med. Derfor kan vi si at *relasjonelt arbeid* er en



viktig del jobben til både Truls. Det samme gjelder andre former for frontlinjearbeid innen serviceyrker.

### **Emosjonelt arbeid**

Når Truls ser utover køen av stressede og utålmodige passasjerer, og når den unge mannen kaller ham en idiot, vekker det mange forskjellige følelser i ham. Slik er det gjerne når så mye av arbeidet skjer ansikt til ansikt med kunder og brukere. Uventede, uforutsigbare situasjoner oppstår, og følelser vekkes, på godt og vondt. Men det forventes også at man håndterer disse følelsene på en profesjonell måte. Det å arbeide med følelsene sine – *emosjonelt arbeid* – er derfor en viktig del av jobben i frontlinjearbeid innen serviceyrker.

### **Komplekse mestringsutfordringer**

I eksemplet over står Truls inne i en utfordrende situasjon. Ikke bare skal han håndtere køen av reisende som venter på å passere, og sørge for at sikkerhetsforskriftene for de reisende blir ivaretatt. Han må også forholde seg til den unge mannens nedlatende kommentarer.

For å kunne mestre denne situasjonen må Truls ta hensyn til mange ting samtidig. Aller først kommer hensynet til sikkerheten, som er hovedgrunnen til at Truls er der i utgangspunktet. Men det er også et mål at passasjerene skal føle seg godt behandlet, både fordi fornøyde kunder er lettere å håndtere, og fordi Truls' arbeidsgiver ønsker at de ansatte skal fremme bedriftens omdømme overfor passasjerne. Kanskje har bedriften Truls jobber for også et sett med verdier eller en profil som de ansatte forventes å representere. Et fjerde hensyn angår effektivitet: At køene ikke skal bli for lange. Det innebærer at vanskelige episoder helst bør håndteres så raskt som mulig, slik at køene ikke vokser. Endelig er det hensynet til den ansatte selv. Den norske arbeidsmiljøloven pålegger en arbeidsgiver å ta godt vare på sine ansatte.

Den enkelte har også et ansvar for å ivareta seg selv. Det betyr blant annet at Truls må finne en måte å ta imot de nedlatende kommentarene fra den unge mannen på, uten å la det gå for mye inn på seg. Og alle disse hensynene skal veies opp mot hverandre slik at resultatet – helheten – blir best mulig. Utfordringen er med andre ord *kompleks*. Det betyr at mestring i denne situasjonen også er en kompleks prosess. Det samme gjelder andre former for frontlinjearbeid i serviceyrker.

## **Hva er mestring**

---

Ordet mestring brukes på norsk på forskjellige måter. Noen ganger brukes det i betydninger som er beslektet med å få til noe, klare noe, håndtere noe eller beherske noe. Andre ganger brukes det for å fremheve at noen er spesielt dyktig til noe, på samme måte som når vi snakker om en mester innen et fag, eller kaller medaljevinneren i en idrettskonkurranse for en mester (kretsmester/norgesmester/verdensmester).

Uansett hvilke av disse betydningene vi bruker ordet mestring i, har begrepet flere aspekter eller dimensjoner:

- 1) For det første har mestring et faglig eller teknisk aspekt. Den som mestrer en oppgave må ha de kunnskapene og ferdighetene som skal til for å løse oppgaven tilfredsstillende. Dette er vanligvis noe man lærer gjennom kurs eller andre utdanninger, eller ved å gå i lære. I tillegg kreves øvelse, for mestring er ikke bare noe man kan lese seg til. Det gamle ordtaket om at *øving gjør mester*, gjelder fremdeles.
- 2) Når en nybegynner skal utføre en oppgave, skjer det ofte nølende og litt mekanisk. Hvis det er snakk om komplekse oppgaver, må han ofte bruke lang tid til å tenke seg om underveis, og skjer det noe uventet eller uforutsett kommer han kanskje helt ut av det. En som mestrer oppgaven godt, handler derimot raskt og tilsynelatende ubesværet. Tydeligst viser mestringen seg når noe uventet eller uforutsett skjer. Også dette greier mesteren å håndtere.

Mesteren har utviklet en fleksibilitet og kreativitet i møtet med ulike typer utfordringer, som nybegynneren mangler.

- 3) I følge den amerikanske filosofen Hubert Dreyfus skyldes mesterens fleksibilitet at han har utviklet en type oppmerksomhet som gjør at han legger merke til nyanser og detaljer ved utfordringene han møter, på en måte som nybegynneren mangler. Det gjør at han også kan møte utfordringene på måter som er bedre tilpasset situasjonen.
- 4) I følge den amerikanske filosofen Donald Schön kjennetegnes mesteren også av at han har utviklet en stor mengde mentale handlingskart basert på tidligere erfaringer, som han kan bruke til å håndtere vanskelige situasjoner. Minst like viktig, eller viktigere, er at han også er i stand til å utvikle nye mentale handlingskart når det er nødvendig. Et mentalt handlingskart er en mental guide, eller strategi som forteller hvordan man kan gå frem for å håndtere utfordrende situasjoner.

## Mestring innebærer også å ta vare på seg selv

---

I en studie utført av Arbeidsforskningsinstituttet blant serviceansatte i luftfartssektoren, (Amble m.fl., 2003) gikk det frem at de ansatte brukte *tre hovedstrategier* i møtet med utfordrende situasjoner:

*Entusiastens strategi* går ut på å være positive og pågående i jobben. I vanskelig situasjoner og i krevende kunderelasjoner gir entusiastene "hele seg" for å få ting i orden. Entusiastene vil gjerne gjøre det bra *hele tiden*, og setter i liten grad grenser for seg selv, derfor er han også ofte sliten etter jobb, og kan lett ende som utbrent.

*Surferens strategi* går ut på å holde problemene i jobben på en armlengdes avstand. Er det mulig, sender han gjerne de vanskelige kundene eller brukerne videre og lar andre ordne opp. Han "surfer" over problemene i stedet for å konfrontere dem. Surferen tar vare på seg selv, og sliter seg ikke ut på jobben. Men selve jobben utføres ikke spesielt godt. Arbeids glede – gleden ved å oppleve at man gjør en god jobb – er heller ikke noe surferen kjenner mye til.

Den tredje strategien er *dirigent-strategien*. Et av de viktigste kjennetegnene ved en dirigent, er at han oppdager potensielle utfordringer tidlig, og griper inn før de vokser seg store. Han er god til å improvisere og finne originale løsninger på vanskelige problemer, og når han lykkes i dette kjenner han arbeids glede. Dirigenten har også en egen glede ved å reflektere over hva han gjør i forskjellige sammenhenger, og ved å eksperimentere med nye måter å løse gamle problemer på. På samme måte som surferen tar dirigenten vare på seg selv. Han kjenner sin egen tålegrense, og forsøker å ikke krysse den. Men mens surferen beskytter seg selv ved å holde jobben på en armlengdes avstand, og ender som en middelmådig arbeidstaker, bruker dirigenten kreftene han vinner til å gå aktivt inn i de episodene han *velger* å håndtere. Derfor fremstår han også som en dyktig arbeidstaker.

Av disse tre strategiene er det dirigentstrategien som best representerer mestring slik vi bruker ordet i dette heftet. Dirigenten forholder seg kreativt og fleksibelt i forhold til utfordringene han møter. I tillegg finner vi hos dirigenten et annet viktig aspekt ved mestring: Den som vil mestre jobben, ikke bare i øyeblikket, men også på sikt, må ta vare på seg selv. Det å ivareta seg selv på denne måten er verken egoistisk eller illojalt overfor arbeidsplassen. Det handler tvert imot om å bruke kreftene sine slik at man blir i stand til å yte, ikke bare på kort, men også på lang sikt.

## **Mangel på mestring bryter ned - Mestring gir arbeidsglede**

---

Det er vel kjent at et belastende arbeidsmiljø gir økt risiko for helseskader. Og det gjelder ikke bare for belastninger i form av støy, støv, forurensning eller tunge løft. Også det psykososiale arbeidsmiljøet og måten arbeidet er organisert på kan virke inn på helsen. For eksempel gir stress på arbeidet økt risiko for utvikling av hjerte- og karsykdommer.

Det motsatte gjelder også: Et godt arbeidsmiljø med gode kollegarelasjoner, der de ansatte opplever at det får brukt evnene sine, utviklet seg som arbeidstakere og – ikke minst – opplever at arbeidet de gjør er meningsfullt, gir økt motstandskraft mot en rekke sykdommer, og øker dermed sannsynligheten for bedre helse (Heaphy & Dutton, 2008).

At det er en sammenheng mellom mestring og helse er også klart. Hvis vi begynner med å se på den psykiske helsen, så viser store befolkningsundersøkelser at det er en klar positiv korrelasjon mellom mestringstro og psykisk helse. Personer med høy mestringstro er for eksempel mindre deprimerte og mindre plaget av angst (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005).

Store befolkningsundersøkelser har også vist at det er en sammenheng mellom mestring og fysisk helse. Folk som opplever sviktende kontroll over livet sitt, det vil si manglende mestring, er for eksempel mer utsatt for infeksjoner, og hvis de blir syke, får sykdommene deres ofte et mer alvorlig preg (Cohen, 1996; Peterson & Stunkard, 1989; Schneiderman, McCabe, & Baum, 1992). Hvis folk derimot opplever at de kan håndtere utfordringene de møter, påvirkes de ikke negativt helsemessig av dem på samme måte (Bandura, 1997, s. 262)

Det å jobbe for å øke de ansattes mestring i arbeidet er derfor viktig, ikke bare av hensyn til de ansattes trivsel, eller fordi det gir bedre resultater for virksomheten. Også hensynet til de ansattes helse spiller inn. For bedrifter som ønsker lavt sykefravær og friske ansatte, er satsning på mestring en god investering.

## **Hvordan mestringsrukker skaper bedre mestring**

---

Ved første blick kan det være vanskelig å se hvordan det å være med i en mestringsgruppe skal gi bedre mestring i jobben. Man sitter jo bare å snakker sammen! Hvordan kan det hjelpe? Snakke sammen gjør man jo dessuten uansett. Så hva er så spesielt med mestringsgruppesamtalene?

Det er riktig at kollegaer ofte snakker sammen – også om utfordringer de har møtt i jobben. Og slike samtaler kan ofte være nyttige. Det er likevel mange grunner til at slike samtaler ikke alltid skaper bedre mestring.

For det første kan det være vanskelig å finne tid til dem. I en travel hverdag er det så mye man skal rekke. Derfor er det viktig med en egen møteplass der man sammen med gode kollegaer kan tenke over og snakke sammen om hvordan man kan bli bedre til å mestre utfordringene i arbeidet. Mestringsgruppa er en slik møteplass.

For det andre er det *måten* vi snakker om utfordringer på. En vanlig måte å møte folk som har problemer på, er å gå inn i rollen som ”gode hjelpere”. Vi har alle møtt slike ”hjelpere”. Når vi går til dem og forteller om en utfordring vi har, tar de øyeblikkelig på seg ”eksperterhatten”. De vet nøyaktig hvordan utfordringen skal løses, og de nøler ikke med å fortelle oss det: ”Hør her, sånn skal du gjøre det...” Men som vi vet, er det slett ikke sikkert at gode råd av denne typen er til hjelp. Et problem er at rådgiveren ofte er så rask til å komme med råd, at han ikke har rukket å sette seg inn i situasjonen han gir råd om. Da er det heller ikke sikkert at rådene passer. Et annet problem, som de fleste av oss nok også har opplevd, er at det ikke alltid er lett å være i rollen til den som får råd av denne typen. Faktisk kan det være ganske irriterende. Grunnen er at rådgiveren så lett fremstår som

en bedreviter. Når han går inn i rådgiverrollen er det på en måte som om han stiller seg opp "over oss" – og får oss til å føle oss små. Og slik går det til at vi i stedet for å lytte til rådene og kanskje ta en diskusjon om dem, forsøker å glemme dem igjen så fort vi kan.

Mestringsgruppa er lagt opp slik at man skal unngå dette. Med grunnlag i mange års erfaringer og forskning om mestring er den lagt opp slik at den på hvert eneste punkt skal gi rom for så mye læring som mulig.

### **Fokus på detaljer og nyanser**

Som vi har sett, er evnen til å oppfatte detaljer og nyanser i en utfordrende situasjon en viktig forutsetning for å mestre situasjonen. Arbeidet i mestringsgruppa er lagt opp til å stimulere denne evnen. Det begynner allerede med loggskrivningen. Den som skriver logg over en utfordrende episode, tvinges nemlig til å tenke gjennom det som er skjedd på nytt. I tillegg bidrar spørsmålene på loggskjemaet til å få flere nyanser inn i refleksjonen. Også spørsmålsrunden i første delen av mestringsmøtet, der alle stiller utdypende faktaspørsmål til episoden ("forstørrelsesglasset"), bidrar til det samme.

### **Fokus på det vellykkede**

Som vi har sett, kan mer eller mindre godt funderte råd til en som står inne i en utfordring virke mot sin hensikt, både fordi rådene ikke oppleves som relevante, og fordi de får mottakeren til å føle seg liten. I mestringsgruppa unngås dette, ved at den første runden med kommentarer til episoden fremhever det kloke og vellykkete fortelleren gjorde da episoden fant sted. Dette har flere formål. For det første bidrar det til det motsatte av det som kan skje når "gode råd" får en person til å føle seg liten. Nå blir han i stedet minnet om det han kan, og får bekreftelse fra de andre på at han – i hvert fall et stykke på vei – er en kompetent person. Og det er viktig. Forskning har nemlig vist at et arbeidsmiljø der kollegaene fremhever og anerkjenner de andre når de gjør noe bra, er et mestringsfremmende arbeidsmiljø. Vi påvirkes av reaksjonene vi får på det vi gjør. Møtes vi med manglende interesse, negativ kritikk eller andre former for negativ respons, er sjansen mindre for at vi utvikler oss til gode mestrere, enn hvis vi belønnes med interesse og velbegrunnet anerkjennelse (Bandura, 1997, s. 15) (Henderlong & Lepper, 2002; Katz, Assor, Kanat-Maymon, & Bereby-Meyer, 2006).

I tillegg kan det ligge mye læring i å fokusere på det som er vellykket, og ikke bare det som er vanskelig. Når man fremhever noe som bra, sier man nemlig indirekte at dette kan man gjøre en annen gang også i en lignende situasjon.

### **Selvkritikk som utgangspunkt for læring**

Ikke på noe punkt under mestringsmøtet åpnes det for kritikk av fortellerens håndtering av utfordringen i episoden som diskuteres. Dette er også for å hindre at fortelleren skal føle seg liten eller mislykket. I stedet inviteres fortelleren til å kritisere seg selv, ved å si hva han selv ikke er fornøyd med i håndteringen han gjorde. Dette er også en viktig del av metoden. Den stimulerer evnen til selvkritikk, og det er en evne som er viktig å ha for den som vil bli bedre til å mestre arbeidet sitt. Gjennom selvkritikk går man nemlig kritisk gjennom sin egen håndtering og peker ut for seg selv de punktene som må forbedres dersom håndteringen som helhet skal bli bedre.

### **Mentale handlingskart**

Deretter åpnes det i møtet for innspill til andre og alternative håndteringer. Gjennom dette utvikles et større repertoar av mentale handlingskart som på sikt kan danne grunnlag for mer fleksible håndteringer av fremtidige utfordringer. Tanken er imidlertid ikke at hvert eneste forslag som kommer frem, er et ferdig utviklet handlingskart. Derfor er det så viktig at den som kommer med et forslag til en alternativ håndtering, også begrunner forslaget sitt., og at gruppen diskuterer om forslaget og begrunnelsen holder stand mot kritikk. Kanskje vil resultatet være at man etter diskusjonen sitter igjen med bare ett eller to forslag til alternative håndteringer som gruppen har tro på. Det er likevel lang bedre enn ingenting, og et godt utgangspunkt for videre utvikling av den enkeltes mestring.

Diskusjonen skal også stimulere en enkeltes evne til å utvikle nye strategier eller handlingskart.

Gruppen trenger forresten ikke å bli enig om en alternativ håndtering for at resultatet skal bli bra. Synliggjøring av uenighet kan også være nyttig ved at det blir klarere hvorfor andre handler som de gjør.

Til syvende og sist er det dessuten opp til den enkelte å bruke innspillene som kommer opp i gruppa på en måte som han tror er nyttig for ham.

### **Kollektiv mestring**

Mestring er ikke bare noe som utøves av den enkelte, men også kollektivt eller i fellesskap, for eksempel når flere kollegaer går sammen om å løse en oppgave. Erfaringer med mestringsgruppa har vist at den også stimulerer til kollektiv mestring. Hvis man jobber sammen i et team, og må forholde seg til utfordringer som man bare kan løse sammen, kan man for eksempel i gruppa bli enige om hva man gjør neste gang et problem oppstår.

Mestringsgruppa stimulerer også til kollektiv mestring på en annen måte. Å snakke sammen slik man gjør i mestringsgruppa, skaper større trygghet og tillit mellom deltakerne, og gjør det lettere å ta kontakt når man er tilbake i arbeidet og har et problem som man trenger hjelp til å løse. Du kan lese mer om dette i Svare&Klemsdal (2011).

## **Hvordan starte en mestringsgruppe?**

---

La oss si at du ønsker å starte en mestringsgruppe der du jobber. Hvordan kommer du i gang. Her er noen forslag til hva du bør gjøre:

1. Sørg for at beslutningen om å starte mestringsgrupper forankres både hos ledelsen og de ansatte. Snakk med verneombudet, eller ta ideen opp i arbeidsmiljøutvalget (AMU) og få dem til å stille seg bak forslaget.
2. Ledelsens støtte til mestringsgruppa er også viktig også fordi gruppemøtene krever tid. Man må derfor – sammen med ledelsen – sette seg ned og lete etter gode tidspunkt å holde møter på, der en gruppe ansatte kan være borte fra jobben uten at det i for stor grad forstyrrer arbeidet.
3. Det er lettest å gjennomføre mestringsmøtene hvis man kan bruke tid som allerede er avsatt. På de fleste arbeidsplasser har man opprettet arenaer og satt opp regelmessige møter som de ansatte deltar i. Det kan være det faste mandagsmøtet, eller andre regelmessige avdelingsmøter. Kan noen av disse settes av til mestringsgruppesamlinger?
4. Det beste er hvis mestringsgruppa – når den er etablert – møtes regelmessig, for eksempel to timer hver annen eller hver tredje uke, men det er også mulig å møtes kortere og sjeldnere.
5. Dersom du ikke selv sitter i ledelsen, er det viktig at du har gode argumenter klar som kan overbevise ledelsen om at det er viktig å etablere mestringsgrupper. Slike argumenter finner du i dette heftet. Flere argumenter finner du i en rapport som er utarbeidet av forfatterne av dette heftet – Helge Svare og Lars Klemsdal – og som kan lastes ned fra NHOs hjemmesider. Rapporten heter "Hvordan skape økt mestring blant frontlinjeansatte i servicenæringen".
6. Om dere skal starte med én mestringsgruppe eller flere, avhenger av hva dere blir enige om på din arbeidsplass. Uansett er det en god ide at hver mestringsgruppe består av både mer erfarne og mindre erfarne arbeidstakere. Det øker sjansen for godt læringsutbytte.
7. Det bør være en person som har det overordnede ansvaret for den praktiske organiseringen av mestringsgruppene på arbeidsplassen eller avdelingen. Det kan være deg selv, eller en annen som egner seg for jobben, og som kan tenkes å ville engasjere seg i den. Denne organisatoren har ansvar for å danne grupper, finne lokaler, innkalle til de første møtene, og sørge for at alle gruppene har eller får en fasilitator.
8. Den ansvarlige for mestringsgruppene bør informere alle som blir berørt når mestringsgruppa etableres, om hva mestringsgruppene går ut på, både de som er med i den, og kollegaene deres.

9. Det er særlig viktig å informere de som skal være med i gruppa, om hva opplegget de skal være med på, går ut på. Det kan for eksempel gjøres ved å gi dem dette heftet og be dem lese det. Særlig den første delen av heftet er viktig, fordi den inneholder en beskrivelse av hele metoden i et nøtteskall, og forteller hva som forventes av deltakerne.
10. I god tid før det første møte i mestringsgruppa, bes deltakerne finne en episode de vil ta opp, og skrive logg for den. Sørg for at alle har loggskjema.
11. Ta stilling til hvem som skal fasilitere gruppa. Det er en fordel om dette er bestemt før det første gruppemøte, men det er også mulig å la gruppa velge sin egen fasilitator.
12. Noen ganger kan det under diskusjonen i mestringsmøtet komme frem problemer som bare kan løses dersom ledelsen involverer seg. Ledelsen bør være forberedt på at det kan skje, og ønske slike initiativ velkommen. Gruppa velger selv om den vil legge noe frem for ledelsen eller ikke.

## Noe siste råd til fasilitator

---

Hvis du ikke er vant til å lede møter, er det ikke sikkert at du vil finne det bare lett å fasilitere mestringsgruppa. Her er noen råd du kan ta med deg.

1. På hvert trinn i mestringsmøtet skal det utføres en bestemt oppgave. Vær nøye med å gjøre det som står i "dreieboka" i første del av dette heftet. Del gjerne ut heftet til alle i gruppa slik at alle sitter med dreieboka foran seg under møtet. Se i dreieboka hver gang dere går fra et punkt til det neste, og sjekk om dere har gjort det dere skulle, og hva som skal gjøres på neste trinn.
2. Erfaring viser at ikke alle har fylt ut loggen slik de skal når de kommer til et møte. De bør likevel spørres om de har episoder de vil legge frem.
3. Hvis gruppa velger å ta opp en episode det ikke er skrevet logg for, kan loggskjemaet brukes som støtte for en muntlig fremleggelse under møtet.
4. Erfaring viser at mange har problemer med å stille faktaspørsmål til episoden under "forstørrelsesglasset". Dette er interessant i seg selv. Hva sier det om oss at vi er så dårlige til å spørre? Er vi ikke interessert i å sette oss inn i det andre har opplevd? Uansett hva grunnen er, er det viktig at du som fasilitator ikke gir deg før det faktisk er kommet frem tilstrekkelig mange faktaspørsmål til at episoden er godt belyst.
5. Ta gjerne runder der alle i gruppa skal stille minst ett faktaspørsmål hver.
6. Hvis gruppa klager over at det oppleves kunstig å stille spørsmål på denne måten, så gi dem rett i at *det er kunstig* i den forstand at det er noe vi kanskje ikke er så vant til å gjøre. Det oppleves kanskje kunstig, men er likevel nyttig!
7. Minn om at målet med å stille spørsmålene er at alle i gruppa skal se for seg situasjonen så konkret og levende som mulig, dette for senere å kunne gi gode kommentarer til situasjonen. Uten dette er det fare for at kommentarene faller på siden av saken.
8. Du kan også be dem tenke seg at de er etterforskere i en kriminalsak. Som etterforsker er det viktig å stille spørsmål om alle detaljer i saken. Man vet ikke på forhånd hva som kan vise seg å være relevant, og som kan bidra til å få saken løst. Slik er det også her. Man kan stille spørsmål om detaljer ved saken, selv om man ikke der og da er sikker på om det man spør om er viktig. Uansett vil spørsmålet bidra til at alle får et mer detaljert bilde av hendelsen.
9. Mange har en sterk trang til å ta på seg "ekspert hatten" når de hører om en utfordring, og komme med råd om hva som bør gjøres. Metoden for mestringsgruppa tar sikte på å stoppe dette, særlig i første del av møtet. Noen greier likevel ikke å stoppe sin egen trang til å fremstå som ekspert, og bryter igjennom med sitt. Dette må stoppes. Ikke vær redd for å vise autoritet som fasilitator når situasjonen krever det!

### **Flere mulige fallgruver**

Til slutt vil vi advare mot to fallgruver som det også gjelder å unngå:

#### **”Kos med misnøye”**

Kos med misnøye oppstår når man slutter å diskutere en utfordring konstruktivt, og i stedet bare snakker om hvor håpløst alt er. Noen ganger kan det til og med virke som om folk har en egen glede ved å ”klage” på denne måten. Det er fasilitators ansvar å holde et løsningsorientert fokus, og ved spørsmål og kommentarer bidra til å sette de andre på et bedre spor.

#### **”Terapigrøfta”**

Som fasilitator er det også ditt ansvar å passe på at refleksjonsmøtene ikke går over i terapiliknende sesjoner. Hovedfokuset må hele tiden være rettet mot oppgaven som skal utføres og hvordan den kan løses på best mulig måte, og ikke på egne følelser og reaksjoner.

**Lykke til!**

## Litteratur

---

- Amble, N., Enehaug, H., Forseth, U., Gjerberg, E., Grimsmo, A., Hauge, T. I., m.fl. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeidere i flytransporttjenesten*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Cohen, S. (1996). Psychological Stress, Immunity, and Upper Respiratory Infections. *Current Directions in Psychological Science*, 5(3), 86-90.
- Heaphy, E., & Dutton, J. (2008). Positive Social Interactions and the Human Body at Work: Linking Organizations and Physiology. *Academy of Management Review*, 33, 137-162.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education* 9, 27-42.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139(5), 439-457.
- Organisation for Economic Cooperation and development (OECD) (2000). *Employment Outlook*. Paris: OECD.
- Peterson, C., & Stunkard, A. J. (1989). Personal control and health promotion. *Social Science & Medicine*, 28(8), 819-828.
- Schneiderman, N., McCabe, P. M., & Baum, A. (1992). *Stress and disease processes*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Svare, Helge og Lars Klemsdal (2011). *Hvordan skape økt mestring blant frontlinjearbeidere i servicenæringen*. AFI-Rapport. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.



## Loggskjema

Når og hvor hendte episoden som du vil ta opp?

Hvem var involvert i hendelsen? Gi en kort beskrivelse av personene.

Hva skjedde etter hvert som episoden utviklet seg?

1

Få tydelig frem hva du og de andre involverte 1) gjorde, 2) sa eller 3) uttrykte ved hjelp av mimikk eller kroppsspråk

Hva var grunnen til at du handlet som du gjorde? Hva ønsket du å oppnå?

Hva oppnådde du i virkeligheten? Hvordan påvirket det du sa eller gjorde til de andre i positiv og/eller negativ forstand?

2

Hva var du mest fornøyd med ved det du gjorde?

3

Hva var du mest misfornøyd med ved det du gjorde?

I lys av de erfaringene du gjorde; Hva ville du ha gjort annerledes hvis en lignende episode oppsto på nytt?

## Loggskjema

Når og hvor hendte episoden som du vil ta opp?

Hvem var involvert i hendelsen? Gi en kort beskrivelse av personene.

Hva skjedde etter hvert som episoden utviklet seg?

1

Få tydelig frem hva du og de andre involverte 1) gjorde, 2) sa eller 3) uttrykte ved hjelp av mimikk eller kroppsspråk

Hva var grunnen til at du handlet som du gjorde? Hva ønsket du å oppnå?

Hva oppnådde du i virkeligheten? Hvordan påvirket det du sa eller gjorde til de andre i positiv og/eller negativ forstand?

2

Hva var du mest fornøyd med ved det du gjorde?

3

Hva var du mest misfornøyd med ved det du gjorde?

I lys av de erfaringene du gjorde; Hva ville du ha gjort annerledes hvis en lignende episode oppsto på nytt?

## Loggskjema

Når og hvor hendte episoden som du vil ta opp?

Hvem var involvert i hendelsen? Gi en kort beskrivelse av personene.

Hva skjedde etter hvert som episoden utviklet seg?

1

Få tydelig frem hva du og de andre involverte 1) gjorde, 2) sa eller 3) uttrykte ved hjelp av mimikk eller kroppsspråk

Hva var grunnen til at du handlet som du gjorde? Hva ønsket du å oppnå?

Hva oppnådde du i virkeligheten? Hvordan påvirket det du sa eller gjorde til de andre i positiv og/eller negativ forstand?

2

Hva var du mest fornøyd med ved det du gjorde?

3

Hva var du mest misfornøyd med ved det du gjorde?

I lys av de erfaringene du gjorde; Hva ville du ha gjort annerledes hvis en lignende episode oppsto på nytt?



[www.afi.no](http://www.afi.no)

## Spørreskjema til mestringsgruppe

Hvor riktige eller gale er utsagnene under som beskrivelser av deg selv?

	Helt galt	Nokså galt	Nokså riktig	Helt riktig
1. Jeg klarer alltid å løse vanskelig problemer på jobben hvis jeg prøver hardt nok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hvis noen motarbeider meg på jobben, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine på jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler meg trygg på at jeg vil kunne takle uventede hendelser på jobben på en effektiv måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner på jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg kan løse de fleste problemene som dukker opp på jobben, hvis jeg går nok inn for det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter på jobben fordi jeg stoler på mestringssevnen min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Når jeg møter et problem på jobben, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hvis jeg er i knipe på jobben, så finner jeg vanligvis en vei ut av det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Samme hva som hender på jobben så er jeg vanligvis i stand til å takle det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. På jobben er jeg en "ta-ansvar"-person.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Når det er problemer på jobben, satser jeg på at de løser seg av seg selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Når jeg har nådd et mål på jobben, ser jeg etter et nytt og mer utfordrende mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg får energi av å jobbe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Når jeg har problemer på jobben, tenker jeg; "Dette greier jeg aldri."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg liker utfordringer på jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg forsøker å gjøre det klart for meg hva som kreves for å lykkes på jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Når jeg møter et problem på jobben, tar jeg initiativ til å løse det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg forsøker å lære av problemene på jobben, slik at jeg kan unngå dem en annen gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Hva vil du svare på spørsmålene under?

	Meget sjelden eller aldri	Nokså sjelden	Av og til	Nokså ofte	Meget ofte	Alltid
20. Er arbeidsoppgavene dine for vanskelige for deg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Utfører du arbeidsoppgaver som du trenger mer opplæring for å gjøre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Er arbeidet ditt utfordrende på en positiv måte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Opplever du arbeidet ditt som meningsfylt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Krever jobben din at du lærer deg nye kunnskaper og nye ferdigheter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kan du selv umiddelbart avgjøre om du har gjort godt eller dårlig arbeid?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Hvor ofte opplever du følgende?

	Meget sjelden eller aldri	Nokså sjelden	Av og til	Nokså ofte	Meget ofte	Alltid
26. Stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Depresjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Fordøyelses- eller mage-problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Hodepine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Stive muskler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Vond rygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Andre kroppslige plager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg er så sliten når jeg kommer hjem fra jobb at det går ut over familie og fritid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Hva er dine erfaringer med selve mestringsgruppa?

Vi begynner med å se tilbake til tiden da du fremdeles var i gang med mestringsgruppa, og tiden like etterpå:

	Ikke fornøyd	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Veldig fornøyd	Vet ikke
34. Hvor fornøyd var du i det store og hele med mestringsgruppa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Hvor fornøyd var du med kursheftet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Hvor fornøyd var du med innsatsen fra forskerne fra AFI under møtene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå er det gått en stund siden gruppa avsluttet arbeidet sitt. I de neste spørsmålene ber vi deg beskrive erfaringene dine slik de har vært i denne tiden ved å si deg enig eller uenig i følgende utsagn:

	Uenig	Litt enig	Helt enig	Vet ikke
37. Jeg kjenner at jeg har hatt utbytte av å være med i mestringsgruppa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Det er lettere å spørre kollegaer eller ledelsen om hjelp når jeg trenger det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Diskusjonene vi hadde i gruppa har gjort det klarere for meg hvordan jeg kan møte bestemte utfordringer på en bedre måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at jeg føler meg tryggere når jeg møter bestemte utfordringer i jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at jeg nå håndterer bestemte utfordringer i jobben bedre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Diskusjonene vi hadde i gruppa gjør at vi snakker om utfordringene i jobben på en annen måte enn før.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg anbefaler gjerne andre kollegaer å delta i en mestringsgruppe som den jeg deltok i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du andre kommentarer, kan du skrive dem på baksiden av dette arket.

Tusen takk for hjelpen!

# Arbeidsforskningsinstituttet

AFI er et tverrfaglig arbeidslivsforskningsinstitutt. Sentrale forskningstema er:

- Inkluderende arbeidsliv
- Utsatte grupper i arbeidslivet
- Konflikthåndtering og medvirkning
- Sykefravær og helse
- Innovasjon
- Organisasjonsutvikling
- Velferdsforskning
- Bedriftsutvikling
- Arbeidsmiljø

Publikasjoner kan lastes ned fra AFIs hjemmeside eller bestilles direkte fra instituttet.

Abonnement på nyheter kan bestilles via hjemmesiden: [www.afi.no](http://www.afi.no)

Pt 6954 St. Olavs plass  
NO-0130 OSLO  
Besøksadresse:  
Stensberggt. 25

Telefon: 23 36 92 00  
Fax: 22 56 89 18  
E-post: [afi@afi-wri.no](mailto:afi@afi-wri.no)  
[www.afi.no](http://www.afi.no)

