

Ida Lervik Midtbø

## Det trygge i det utrygge

Eit kasusstudie av opplevinga av undervisningspraksis i  
leiarutvikling på Luftkrigsskolen

Master i pedagogikk

Studieretning Utdanning og oppvekst

Rettleiar: Ragnheidur Karlsdottir

Fakultet for samfunnsvitskap og teknologileing

Pedagogisk institutt

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Januar 2012



*Through reason man observes himself,  
but he knows himself  
only through consciousness.  
Leo Tolstoy, War and Peace*



## Forord

Dette er toppen, toppen av det høgaste fjellet eg nokon gong har gått opp. Eg alltid sett det som ein spennande topp i det fjerne, og etter å ha gått over utallige mindre åsar endte eg opp ved foten av Masterfjellet for fem år sidan. I tre år etter bestiginga av Bacheloråsen vart det utført grundige vurderingar i risiko, intellektuell kapasitet, økonomisk likviditet, pedagogisk kompetanse og sosial støtte, før prosjektet vart konkludert til å være den ultimate utfordringa. Reisa kunne starte. Undervegs har eg løpt etter tusenvis av sommarfuglar, plukka hundrevis av blomar og drukke av dusinvis av visdomskjelder. Eg har hatt blødande gnagsår av for mykje tenking og svimla av høgdesjuka i kjensle av å være på eit nivå langt over mi proksimale utviklingssone. Eg har gått meg vill i kratt av ulike forskingsparadigmer, og nær drukna i elva Sanning. Eg har jubla over overdådige solnedgangar farga med vitskapelege artiklar og nye teoriar i min pedagogiske horisont.

Sjølv om turen er noko av det mest einsame eg har gjort, har eg slett ikkje gått aleine, men med ein liten hær av sherpaer som har vist veg, bore bagasje og ilt til med energidrikkar i dei brattaste partia: Kristian Firing delte ut kartet til Luftkrigsskolen, viste kor hovudvegen opp gjekk og sto på toppen og vinka når eg kom fram. Takk for dine inspirerende forelesingar, anerkjenning og engasjement. Tilsette og kadettar på Luftkrigsskolen; takk for at eg fekk komme innanfor portane og være fluge på veggen. Særskild takk til de seks som brukte ein time av tida dykkar på å dele erfaringar og opplevingar av den kvardagen de er ein del av, og tok risikoen med å bli gjenstand for fortolking. Takk, Ragnheidur Karlsdottir for di lange erfaring, evne til å løpe i forvegen og sette opp moglege ruter og etterretteleg sjå til at hovudlykta vart slått på under nattevandringane. 6491, kontoret med gjester; takk for ei hjelpande hand og plaster alle dei gangane eg snubla, takk for «definerte pausar», søtmat og vaffelfredagar. Alle de signifikante, vener og familie, som tolmogig har løfta blikket mitt for å hugse å nyte utsikta undervegs, halde ut og gitt håp om ei framtid etter turen, har mi djupaste takksemd.

Dette arbeidet har vore ei oppleving utan sidestykke, og lidinga undervegs og lukka over å ha nådd målet har gjort det heile til eit eventyr av dei store. Eg har forsert mitt Everest.

Bergen, 15.01.2012

Ida Lervik Midtbø



# Innhold

<b>INNLEIING – «FOR ALT VI HAR. OG ALT VI ER.»</b> .....	<b>1</b>
<b>UTDANNING OG OPPLÆRING PÅ LUFTKRIGSSKOLEN</b> .....	<b>5</b>
MODUL 2 «LEDELSE OG MESTRING - INDIVID OG GRUPPE» .....	6
«Stressbevissthet I».....	7
«Stressbevissthet II» .....	8
<b>DANNING</b> .....	<b>9</b>
DANNING I FORSVARET .....	11
<b>ANDRAGOGIKK</b> .....	<b>15</b>
<b>METODE</b> .....	<b>19</b>
KASUS .....	19
<i>Observasjon</i> .....	22
<i>Intervju</i> .....	23
<i>Dokument</i> .....	24
<i>Analyse og kategorisering</i> .....	24
VALIDITET OG RELIABILITET .....	26
ETISKE REFLEKSJONAR .....	27
<b>OPPLEVINGA: Å LÆRE GJENNOM UTFORDRING, SPENNING OG LEIK</b> .....	<b>29</b>
TEORI.....	29
EMPIRI .....	32
DRØFTING.....	34
<b>MÅLORIENTERING: FOKUS PÅ OPPGÅVA</b> .....	<b>36</b>
TEORI.....	36
<i>Mestring</i> .....	36
<i>Sjølvsregulert læring</i> .....	37
EMPIRI .....	38
DRØFTING.....	41
<b>REFLEKSJON OG BAKKEKONTAKT</b> .....	<b>43</b>
TEORI.....	43
EMPIRI .....	44
DRØFTING.....	47
<b>OPPSUMMERANDE DRØFTING</b> .....	<b>49</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>53</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>59</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE – KADETT .....	59
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – INSTRUKTØR.....	62





## **Innleiing – «For alt vi har. Og alt vi er.»**

Overskrifta er henta frå forsvarret.no og er tittelen på omdømmekampanjen som vart starta våren 2011. Kampanjen er eit resultat av ei undersøking gjort av for Forsvaret av Norstat i februar 2011 som viser at folk flest har ei likegyldig haldning til Forsvaret, og at kunnskapen og kjennskapen ein har er i hovudsak basert på media si framstilling.

Forsvaret handlar ikkje berre om deltaking i internasjonale operasjonar, men også om vern av verdiane våre – barna våre, naturen vår, rettane våre, likeverd, demokrati, ytringsfridom og alt som betyr noko for oss som nasjon. ”Norge trenger et forsvar for å ivareta sikkerhet og beskytte våre verdier og interesser. Det er viktig å kommunisere at det nye innsatsforsvaret er relevant med alle de nye kapasitetene det innehar” meiner forsvarssjef Harald Sunde ([www.forsvaret.no](http://www.forsvaret.no)). ”Vi ønsker at 'For alt vi har. Og alt vi er' skal være synlig i alt vi gjør og kommuniserer. Det handler om å gjøre folk oppmerksomme på hvor viktig det er med et forsvar. Hvor mange har egentlig tenkt på konsekvensene av å ikke ha noe forsvar?” uttaler Tom Ovind, sjef ved Forsvarets mediesenter ([www.forsvaret.no](http://www.forsvaret.no)).

Som sagt ovanfor er det i stor grad media som gir det biletet som dei fleste av oss har av Forsvaret. Alfa-saka frå hausten 2010, kor magasinet Alfa i lanseringsutgåva slår opp ein reportasje som skildrar livet til norske soldatar i Afghanistan, er eit særst godt døme på det, og kan synast å være ein direkte forløpar til haldningskampanjen. I media er det eit generelt hovudfokus på det norske forsvarret si deltaking i krig utanfor egne landegrensar. Dette kan lede til kritikk frå den norske befolkninga, for kvifor skal våre kvinner og menn risikere å miste livet i ei konflikt så fjern frå oss?

Livet er noko som på tvers av religion, filosofi og verdsyn står høgt i kurs. Å kunne råde over dette er dermed ei ekstrem form for makt. Den som ber eit våpen har denne makta på si side, ei makt til å handle i det ekstreme. Kva inneberer dette for den enkelte, den med fingeren på avtrekkaren? Ei slik form for makt impliserer ansvar, men kva skal til for å handtere eit slikt ansvar? Det er utvikla reglar for korleis ein skal handle; reglar som er ulike i fred og konfliktsituasjon; korleis ein skal handle vert styrt av militære doktrinar. Sidan det er noko sams som ligg til grunn er det også naudsynt med ei sams opplæring.

Kombinasjonen av valdsmakt og fredsbyggande oppdrag gir det eg ser som ei stor pedagogisk utfordring, og det vekker interesse for korleis ein løyser denne utfordringa. Clifford Falk (2008, i Kvernbekk, Simpson, Peters, Torgersen, & Hagesæther, 2008) påstår at all utdanning er militær, i det det er ei viktig form for makt, og at kunnskap er eit våpen. I internasjonal samanheng handlar oppdraga til det norske Forsvaret ofte om opplæring og trening av tryggingsspersonell, politi og militære. Føresetnadane er alt anna enn ideelle, men

fordrar store kulturelle, strukturelle og ikkje minst økonomisk vanskelege oppgåver. Oppdraget er noko det globale militære kooperativet skal løyse, men det er den politiske verda som står ansvarlege, og målet er at nasjonalt tryggingssystem skal overta oppgåvene. Det reduserer det militære systemet til eit verktøy for politisk handling, utan høve til å styre konsekvensane for det som blir gjort. Ein kvar deltakar i samfunnet er ein del av eit større system ein i mindre grad har råderett over, men demokratisk ideologi fremmar likevel stor grad av deltaking, særleg i vår vestlege del av verda, kor individuell fridom står fram som ein sær viktig verdi. Som soldat kan ein ikkje alltid ta eigne val, men må følgje politiske vedtak som styrer ein sine handlingar.

Norske militære har rykte på seg for å være fagleg dyktige, og noko av dette kan kanskje forklarast gjennom god opplæring? Sjølv meiner Forsvaret å ha Norges beste leiarutdanning ([www.forsvaret.no](http://www.forsvaret.no), 2011), men korleis måler dei det? På kva måte utdannar ein dei beste leiarane? Kva kunnskapssyn ligg til grunn for undervisninga, og kva er pedagogikk i forsvaret? Kven lærer opp, og kven underviser? Korleis er eigentleg opplæringa i forsvaret?

Det er mange måtar å lære på og korleis ein tolkar kunnskapsomgrepet. Ein kan til dømes ha eit instrumentelt fokus kor spesifikke dugleikar skal utviklast og internaliserast, eller ein kan ha eit meir progressivt, holistisk syn kor den enkelte sine ressursar vert vektlagt og verdsett. Kva grunnsyn ein har legg føringar for val av metode og utforming av læreplaner som vidare påverkar læringsutbyttet. Sett i lys av Falck (2008, i Kvernbekk, et al., 2008) sin påstand om utdanning som makt, vil utdanning ha mykje å seie for kvaliteten på det arbeidet som blir gjort. Opplæringa som vert gitt må vere behovsprøvd og tilpassa den konteksten kor arbeidet skal forgå (Luftkrigsskolen, 2010). Forsvaret er ein stor organisasjon med ulike mandat og mål. Å skulle seie noko om heile organisasjonen ville difor strekke seg langt utanfor denne oppgåva sitt omfang. Denne studien er eit forsøk på å skildre ein bit av det pedagogiske aspektet i Forsvaret, altså korleis opplæring i Forsvaret *kan* vere.

Pedagogikk er eit fag som tek for seg mange fasettar av det menneskelege livet. I dag blir det ein stadig viktigare del av måten ein handterer nye utfordringar på, og det må difor også vere relevant i militær kontekst. På masterprogrammet i pedagogikk på NTNU var det gjesteforelesarar frå Luftkrigsskolen som kunne fortelje om ein undervisningspraksis som var svært ulik det inntrykket som eg (og kanskje mange frå Norstat sitt utval) hadde frå før. Men var det festtalar som vart servert?

Det kan være eit stort spenn frå intensjon til realisering, noko blant andre John Goodlad (1979) har forska på. Han deler læreplanen inn i fem ulike nivå frå den ideelle

læreplanen på intensjonsnivå til den erfarte læreplanen som er det dei lærande sit att med. I dette spennet er det mange tolkingar og moglege endringar. Men det kan også være mogleg å kjenne att den ideelle læreplanen i den erfarte læreplanen. Ein annan måte å sjå dette på er Gudmundsdottir si klassifisering av undervisning som tekst på tre ulike nivå; primær tekst - lærebøker og læreplan, sekundær tekst – den sosiale teksten som vert skapt i undervisninga og tertiær tekst – det som sit att hos aktørane av dei to ovannemnde (Gudmundsdottir, 1998). Kanskje eit samsvar mellom desse ulike tekstane kan vere ein indikator på kvalitet ved sida av eventuelle samsvar mellom forventingar og opplevingar? Summen av alle desse meir eller mindre retoriske spørsmåla over har ført fram til problemstillinga:

*Korleis opplever av instruktørar og kadettar undervisningspraksisen på Luftkrigsskolen?*

For å kunne sei noko om nokon si oppleving er det naudsynt å få dei involverte aktørane sine eigne forteljingar, og det er naturleg å velje ei kvalitativ tilnærming. Målet er også å få eit holistisk bilete av fenomenet, altså undervisningspraksisen, og difor ønska eg å nærme meg feltet frå fleire ulike vinklar. Dette rekna eg også som naudsynt, ettersom eg valde å undersøke eit felt eg hadde lite kjennskap til frå før. Kasus vart dermed vurdert som eit godt metodeval. Først vart undervisningspraksisen undersøkt ved studium av grunnlagsdokument, studieplanar og observasjon. Sidan vart det gjennomført intervju for å finne ut noko om korleis dei involverte aktørane opplever utdanninga.

Studien tek ikkje stilling til Noreg eller det norske forsvaret si politiske rolle, verken i fred eller konflikt, og avgrensar seg til å belyse pedagogiske forhold i ein militær kontekst. Det er gjort fleire studiar internt på Luftkrigsskolen som utforskar undervisningspraksisen der (Firing, 2004; Smedsrud, 2008). Denne studien skil seg ved eit meir holistisk perspektiv og tek også for seg instruktørar si oppleving.

Rapporten startar med eit deskriptivt kapittel om undervisningspraksisen på Luftkrigsskolen. Kapitlet baserer seg på styringsdokument og læreplanar, samt eigne observasjonar. Teoridelen tek for seg omgrepa danning og andragogikk som kontekstuelle føresetnader i høgare utdanning generelt, og i Forsvaret spesielt. Modulen som er gjenstand for undersøking har fokus på sjølvutvikling og vil dermed ha ein dannande karakter. Andragogikk er eit lite nytta omgrep, men dei siste åras auka fokus på livslang læring, og blant anna NTNU si oppretting av eige institutt for vaksne si læring og rådgjevingsvitskap gir ei anerkjenning om at livsfase angir visse føresetnader for læring. Metodekapitlet tek føre

seg val av forskingsstrategi og metodiske tilnærmingar. Sidan kjem analysedelen med ei utgreiing av kategoriane eg kom fram til, før oppsummerande drøfting.

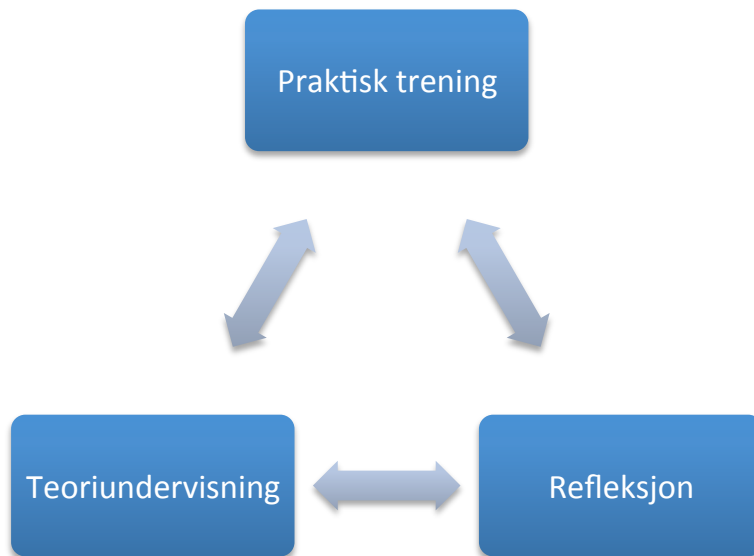
## Utdanning og opplæring på Luftkrigsskolen

*Luftkrigsskolen skal utdanne offiserer for dagens og framtidens norske forsvar. Gjennom en grunnleggande profesjonsutdanning skal kadettane tilbys en akademisk utdanning av høy kvalitet i kombinasjon med en praktisk rettet lederutdanning som tilfredsstillar Forsvarets krav og samfunnets verdioppfatningar. Utdanningen skal gjøre kadettene i stand til å handle etisk bevisst og effektivt (<http://www.luftkrigsskolen.no/lksk/Historikk.aspx>).*

Det norske Forsvaret er delt inn i divisjonane luft, hær og sjø, alle med kvar sin krigsskule. Tre år på desse skulane gir ei leiarutdanning på bachelornivå. I denne graden er det mogleg å spesialisere seg i greiner som til dømes ulike ingeniørfag og logistikk, men gjennomgåande er det på Luftkrigsskolen fokus på fag som omhandlar leiing og luftmakt. Ved opptak binder studentane seg til pliktår etter fullført grad tilsvarande antal år utdanning, kor dei står til Forsvaret sin disposisjon. Desse åra kan innebere opplærings- og treningsansvar for nye rekruttar og kadettar.

Luftkrigsskolen meiner at utvikling av sjølvmedvit er viktig (Luftkrigsskolen, 2010), og for å stimulere auka sjølvmedvit er opplæringa i stor grad erfaringsbasert, og tek sikte på eit nært høve mellom teori og praksis (Firing, Hellemsvik, & Haarberg, 2007). Erfaringsbasert kunnskap er både ein intensjon og eit mål. Hellemsvik teiknar eit skilje i forståinga i det han brukar omgrepa *kvardagsteori* og *søndagsteori* (ibid.). Dette kjenner ein att i det klassiske skiljet mellom teori og praksis som er ei stadig tilbakevendande problemstilling i utdanning, og det vert gjort mange forsøk på å tette gapet for å gjere elevar og studentar mest mogleg budd på den verda som ventar etter utdanninga.

På Luftkrigsskolen blir dette freista løyst ved hjelp av blant andre John Dewey sin læringsfilosofi kor handling og refleksjon står sentralt saman med teori. (Steiro & Firing 2009, Luftforsvaret 2010). Undervisningspraksisen bygger på eit sosialkonstruktivistisk syn på læring, kor læring er ein konstruksjon av røynda som skjer i møte med erfaringa og omverda rundt. Det er lagt opp til ein praksis kor offiserane/instruktørane skal fungere som mentorar og rettleiarar for kadettane. Samtidig er det ein intensjon at kadettane også skal kunne nyttiggjere kvarandre sine erfaringar i læringsprosessen ved å dele historier og refleksjonar. Utdanningsfilosofien er oppsummert i figur 1.



Figur 1: Offisersutvikling på Luftkrigsskolen (fritt etter Firing & Lien 2007, s. 262).

Bachelorutdanninga på Luftkrigsskolen er sett saman av åtte ulike modular, samt faga engelsk og militær idrett og trening som er gjennomgåande fag gjennom alle tre avdelingar/år på Luftkrigsskolen. Utanom modul 1, som er metode, og modul 7, som er bacheloroppgåve på 15 studiepoeng, er innhaldet i modulane sett saman for å sikre fagleg progresjon og samanheng gjennom heile studieløpet. Det første året er meint til å legge grunnlaget for den militære bachelorgraden. Fleire av kadettane tek kun første avdeling på Luftkrigsskolen, for så å ta resten av graden sin ved andre militære eller sivile institusjonar. Året er difor bygd opp for å fungere som ei grunnplattform med tanke på vidare utdanning. I Modul 1 får kadettane ei innføring i natur- og samfunnsvitskap og stabsmetodikk, totalt 15 studiepoeng. I Modul 3 vert sikkerheitspolitikk og luftmakt vektlagt og gir 22 studiepoeng. Fordi krigsskulane utdannar leiarar er det nettopp den delen dette studiet skal ha fokus på. I første avdeling vert dette undervist i Modul 2, leiing og mestring, og er nærare skildra under. Skildringa er i tillegg til henviste data basert på operasjonsordren og egne observasjonar under dagsøvingar.

## **Modul 2 «Ledelse og mestring - individ og gruppe»**

Modul 2 gjev 19 studiepoeng og består av tre ulike emne som blir gjennomført i høve til dei faktorane som er vist i figur 1. Emne 1 har tittelen «Selvledelse, gruppeutvikling og ledelse og mestring under stress», medan emne 2 og 3 omfattar militæretikk, leiing og eigenutvikling. Fagmessig er det lagt vekt på at kadettane skal få innsikt i områder innan leiing, etikk, psykologi og pedagogikk. Det er emne 1 som er hovudfokus for denne studien og i tillegg

gjenstand for observasjon. Informantane vil midlertidig fortelje om sine tankar rundt modulen som heilskap, så langt i løpet dei er komne.

Modulen blir gjennomført over 230 undervisningstimar og fire øvingar i løpet av det første studieåret på Luftkrigsskolen (Luftforsvaret, 2010). Forelesingane blir lagt opp med variert metodebruk med både tradisjonell forelesing, gruppearbeid og innslag av case-løysing. Øvingane er spreidd over heile undervisningsåret og startar med ei vokesøving om hausten for å gje innsikt i mangfaldet i utdanninga. Vidare kjem ei vinterøving over like lang tidsramme, og fleire kortare dagsøvingar med stressmedvit som fokus. I motsetnad til øvingane som går over ei veke er dagsøvingane tatt ut av kontekst og er isolerte hendingar. Dagsøvingane "Stressbevissthet I" og "Stressbevissthet II" vart gjenstand for observasjon i denne studien.

### «Stressbevissthet I»

Øvinga består av ulike moment på tre ulike lokasjonar. Kullet på totalt 48 kadettar er delt i to, slik at det ikkje skal bli for lang ventetid på kvar stad. Første øving er røykdykking, kor kadettane skal gjennom ei hinderløype med maske og oksygentank på ryggen. Når alle har vore gjennom løypa drar ein til ny lokasjon for øving 2. Det er eit fall kor kadettane først skal klatre omlag 10 meter opp i eit tre og gå ut på ein tyrolertravers.<sup>1</sup> Sidan skal dei sleppe seg bakover medan ein instruktør sikrar tauet slik at fallet ikkje blir på meir enn nokre meter. Det oppstår venting etter at aktiviteten er gjennomført, og kadettane blir bedne om å skrive refleksjonar medan dei ventar på neste moment. Etterkvart kjem ein buss som skal ta dei vidare til neste lokasjon, som er Pirbadet. Bussen tek omvegar for at det ikkje skal bli tydeleg kva som er målet, men kadettane ser ikkje ut til å la seg affisere av dette. Vel framme i Pirbadet er det ulike aktivitetar i vatnet, som til dømes halde pusten lengst mogleg under vatn, halde seg flytande i ukjend tidsrom og hoppe i samla gruppe utan å sleppe taket i kvarandre. Sidan går alle opp på tremeteren for å stupe. Kadettane får forklart at dersom dei let seg falle med kroppen strak vil ein ende i eit perfekt stup. Ei naturleg utfordring er å stole på instruktør og fysiske lover. Ein skal stupe både framlengs og baklengs. Det er tydeleg at fleire av kadettane opplever høgda og stupet som ein stressor. Etter denne øvinga blir kadettane frakta tilbake til skolen for middag, før kveldsøkta, som har refleksjon som mål. Bolken blir delt i tre, kor ein først skriv om eigne refleksjonar, sidan deler erfaringar frå dagen i triade, og til slutt er ordet fritt i heile klassen. Denne økta strekk seg over tre til fire timar. Instruktørane har evalueringsmøte i etterkant.

---

<sup>1</sup> Ein tyrolertravers er to parallelle liner av tau eller vaier som er spent opp mellom to punkt, til dømes to trær.

## «Stressbevissthet II»

Denne øvinga foregår i sin heilskap på Falck Nutec, som er eit privat selskap som tilbyr trening og opplæring i operativ kontekst. Dagen starta med informasjonsmøte før kullet vart delt i tre grupper. Blant momenta som skulle gjennomgåast var røykdykking i tank med oppdrag om å hente ut pasient, samt identifisere bokstavar på objekt. Desse skulle memorerast og settast saman til eit ord. Momentet vart gjennomført som lag, og det var tidtaking. Neste moment var hopp frå 13 meters høgde i dels grov sjø. Denne øvinga var det knytt mykje spenning rundt blant kadettane. I tillegg til høgde og vatn som potensielle stressorar låg ein stor del av utfordringa i samtale med instruktør i forkant av hopp, kor kadetten vart beden om å gjere greie for val om å hoppe eller ikkje, identifisere stressorar, kjensler og fysiske reaksjonar. Siste moment på Nutec er australsk rappell, kor ein firer seg langs tau med kroppen framoverretta. Mellom momenta oppstår det lengre periodar med venting, og kadettane blir oppfordra til å bruke tida på å gjere skriftlege refleksjonar. Ettermiddag og kveld forløper likt som på Stressbevissthet I med refleksjonsbolk.



## Danning

### *-bevisstgjeringssprosess og den umoglege pedagogikk*

Luftkrigsskolen si tilnærming til refleksjon som ein vesentleg del av arbeidsmetodane er utvikla i løpet av dei siste åra i tråd med endring av profesjon og forskingsbasert kunnskap (Moldjord, 2007). Også utdanningspolitiske reformer som Kvalitetsreformen har gjort at strukturen på utdanninga har endra seg og har blitt meir samanliknbar og kompatibel med andre utdanningar på universitet og høgskule. Som utdanning er målet med å gjennomføre ein grad noko meir enn å tileigne seg dugleikar, som er det vanlege målet med til dømes eit kurs. I tillegg til dugleikar skal ein gjennom ei utdanning også utvikle kunnskapar og haldningar i det emnet ein studerer. Kunnskap kan ofte målast som kva ein evner å sette ut i praksis, og kva ein kan (re)produsere i ei oppgåve eller til eksamen. Haldningar tek i større grad for seg det etiske aspektet, og kjem gjerne til syne i pressa situasjonar kor ein ikkje rekk å legge eventuelle band på seg sjølv og emosjonane får styre. Utvikling av haldning, kunnskap og dugleik kan saman framstå som ei danning.

Danning er eit omgrep som har pompøse konnotasjonar. Nokon koplar danning med overklasse og ypperlegheit. Definisjonen på kva danning er, kan vere ullen og vanskeleg å få tak på. I daglegtale kan det forståast så enkelt som folkeskikk, og spesielt i omtale av mangel på danning er det denne definisjonen som kjem til syne. Eit udanna menneske har mangel på allmennkunnskap, sosiale spelereglar og har «dårlege manerar». I eit forsøk på å gripe omgrepet kjem ei kort utgreiing av danning i lys av ein bevisstgjeringssprosess i utdanning. I danningsteorien skil ein hovudsakleg mellom klassisk og nyhumanistisk danning, kor den klassiske danninga har sine røter i opplysningstida og målet om å bli ein rasjonell, opplyst *samfunnsborgar*. Motreaksjonen kom i nyhumanismen, som vendte blikket bakover til antikken og sette fokus på individ, fridomstenking og mål om ei verdibasert personleg danning (Dahl, 2001).

Danning er ein vesentleg del av all utdanning, også ut over etymologiske definisjonar, og debatten har fått fornya popularitet i utdanningsmessige problemstillingar dei siste tiåra. Det kan sjå ut som om den politiske pendelen svingar frå eit fokus på danning til eit fokus på kunnskap eller dugleikar, men er dette motsetnader? For fire år sidan vart Dannelsesutvalget oppretta med eit mål om å sjå på korleis høgare utdanning skulle utviklast og betrast i møte med framtida, med særleg vekt på skape ein diskusjon om innhaldet. Medlem av Dannelsesutvalget for høyere utdanning, Anders Lindseth, definerer danning som den prosessen som kan verkeleggjere eller fullbyrde dei moglegheitene livet har (Lindseth, 2009).

Historisk presenterer han ulike synonym til danning som forming, realisering, streben, oppdraging, noko som viser at dette er eit dynamisk omgrep som tilsynelatande tilpassar seg skiftande historiske kontekstar. Humboldt si dannelsereform og det humboldtske universitet handla om å frigjere alt menneskeleg potensial med fokus på individet. I kjølvatnet oppsto ein elitisme av danna borgarskap; dei som gjekk i Operaen; damene som spelte cembalo og herrane som røyka sigar og drakk konjakk. Slike «førebilete» framandgjorde dannelsomgrepet meir enn tidlegare og skapte ei avstand ein ikkje ville eller kunne identifisere seg med (Løvlie, 2009). Noko av dette heng nok framleis att i den allmenne forståinga av danning.

Den tyske filosofen og didaktikaren Wolfgang Klafki skil danningsteorien i material og formal definisjon, for så å forene desse i ein pragmatisk kategorisk måte å handtere danninga på (Klafki, 2001). I den *materiale danningsteorien* er det innhaldet som avgjer kvaliteten på danninga og blir distingvert mellom objektiv og klassisk danning. *Objektiv danning* er høgkulturen som er nemnt over, danning er det same som kultur, og ein må tileigne seg alt som finst av verdifull kunnskap innan kultur og vitenskap for å reknast som danna. I dagens informasjons- og kunnskapssamfunn kan dette synast å være ein umogleg utopi, som fører oss vidare til *den klassiske danninga* kor utval er eit viktig stikkord. Den pedagogiske utfordringa er å gjere eit utval for kva som er viktig å kunne. Til hjelp nyttar ein litteratur, kunst og vitenskap av førebiletleg eller dannande karakter. *Formal danningsteori* rettar seg heilt og fullt mot metode. Kva utval ein gjer av innhald er mindre viktig så lenge ein blir lært opp i å nytte metodar som kan hente ut alt det potensialet individet innehar. Metoden skal kunne nyttast uavhengig av kontekst, og ein er utelukkande oppteken av danning som prosess framfor mål (Klafki, 2001).

Ein kombinasjon av desse utgjer *den kategoriale danninga*. Verda er gjenstand for fortolking og informasjonmengda blir lettast forstått ved å dele tolkingane i kategoriar. På den måten kan verda opne seg for den lærande, og den lærande opne seg for verda i det Klafki kallar den doble opninga. Opninga må foregå i det den lærande kategoriserer fenomenen gjennom eiga erfaring (Klafki, 2001). På same måte som i den klassiske danninga bygger kategorial danning på det eksemplariske prinsipp, altså førebilete og gode dømer og handlar om å generalisere eit mindre antal erfaringar til ein større heilskap. Undervisninga kan sjåast som todelt, med det elementære som er faginnhaldet, og det fundamentale som representerer den lærande sine egne erfaringar (ibid.). Idealet er at det elementære; faginnhaldet, må møte det fundamentale; erfaringa, for å gje mening og læringsutbytte. Undervisninga må altså

bygge på noko som den lærande kan kjenne seg att i og nyttiggjere seg med det same, eventuelt sjå ei framtidig nytte i for at ein i det heile kan snakke om ein dannelsingsprosess.

## **Danning i Forsvaret**

Også i Forsvaret har danninga ein posisjon, og i Forsvarets pedagogiske grunnsyn (Torgersen, 2006) kan ein sjå element frå både den klassiske og nyhumanistiske tradisjonen. I militær kontekst finn ein ei rekke tradisjonar, symbol og ritual som fungerer som kulturmarkørar. Slike markørar kan ha ein identitetsskapande funksjon og skape indre samhold i organisasjonen, noko som kan være viktig både for tilhørighetskjenning og lojaliteten til dei som opererer innanfor organisasjonen, men også ytre autoritet og avstand til dei som står utanfor. Kulturmarkørar er viktige bærere av kulturen, og vert lært vidare til nykommarar for å oppretthalde denne. I så måte blir standardar, ritual og andre handlingar viktige deler av ein kadett si danning. Ein adapterer kulturelle trekk og blir eit fullverdig medlem av organisasjonen og etterkvart i stand til sjølv å vidareføre kulturen. Mykje av dette fell under den klassiske danninga i Forsvaret. Forsvaret forstår danning som «(...) kontinuerlig og helhetlig utvikling av individet» (Torgersen, 2006, p. s. 16). Herunder inngår også utvikling av medvit rundt eigen person, rolle og profesjon. Dette inneberer å forstå den kulturen ein er ein del av, og korleis ein sjølv er med å delta og påverke denne, men også å kjenne seg sjølv på godt og vondt. På denne måten kan modulen som er gjenstand for denne studien sjåast som sjølv dannelsingsfaget i på Luftkrigsskolen. Forsvaret ønskjer at dannelsingsprosessen skal være progressiv i det opplæring og trening skal ta utgangspunkt i den enkelte sine behov og føresetnader. Likeins som Klafki si kategoriale danning er det ønskeleg med eit samspel mellom fagleg dugleik og personleg utvikling.

Forsvarets pedagogiske grunnsyn understreker at det er viktig å legge til rette for balanse mellom sjølvbestemt og profesjonsretta personleg utvikling. Korleis dette skal gjennomførast i praksis skal utarbeidast med høg grad av medbestemming (Torgersen, 2006). Høg grad av medbestemming føreset etter mitt syn også høg grad av modning, og er ikkje minst kulturavhengig. Tradisjonelt sett, i enkelte greiner også framleis, er Forsvaret i aller høgaste grad hierarkisk og styrande. Korleis medbestemming er forenleg med ein streng hierarkisk struktur er ein pågåande debatt eg i utgangspunktet ikkje tek fatt i her, men eit minstekrav til føresetnad for at medbestemming heile kan være mogleg er ein god kommunikasjonsflyt i fleire kanalar og retningar.

Eit stikkord innan danninga er altså personleg utvikling, med bevisstgjerung og refleksjon som føresetnad for denne. Medvit er hovudfokuset til aktørane i modulen som er gjenstand for undersøking i denne studien, og også eit av dei punkta som samtlege informantar trekk fram som både mål og det som skapar mening.

I det at auka medvit er eit mål oppstår det eg meiner må være den umoglege pedagogikk. Kan ein lære nokon å være medvitne? Er medvit ein dugleik? I tråd med Carl Rogers-tradisjonen trur eg, særleg når det kjem til det Klafki sin fundamentale del av undervisninga, at det ikkje går an å lære nokon noko (Gradovski, 2008). Bevisstgjerung er ikkje noko ein kan undervise i, då det er ein prosess i kvart enkelt individ. Men det er ikkje mindre viktig å jobbe mot av den grunn. Medvit i ein profesjon går under omgrepet praktisk kunnskap, den internaliserte evna til å handle i ein kvar situasjon; det som vert kalla svarevne på utfordring (Lindseth, 2009).

Potensial til løysing på den umoglege pedagogikk finn vi i det Klafki kallar den doble opninga, interaksjonen mellom eleven si erfaring og det fagstoffet som skal lærast. For at studenten skal kunne nyttiggjere seg dette potensialet er det kritiske punktet å klargjere mål, og ikkje kun klargjere dei, men å auke kadetten si forståing for mål som avgjerande for ho eller han sitt læringsutbytte.

Som vi skal sjå i neste kapittel kan kadettane på Luftkrigsskolen befinne seg i eit skjeringpunkt mellom det pedagogiske og andragogiske, kor spesielt sistnemnde legg erfaringa til grunn som ein nøkkel i læringa. Lindseth (2009) skildrar eit kurs i sjukepleiarutdanninga kor studentane vart utfordra til å bruke egne praksisforteljingar som utgangspunkt for å danne bakteppet for ei teoretisk oppgåve. Dette ga studentane høve til å reflektere over eigen praksis på ein ny måte som ved hjelp av teori ga ny forståing. Tradisjonelt i høgare utdanning er det eit ideal å unngå å være munnleg og subjektiv i skriftleg framstilling for å oppretthalde den akademiske sjargong og kode, men det ein ser i dømet med sjukepleiarar og kadettar er at ein vil få ei djupare forståing og dermed læring ved aktiv bruk av seg sjølv i emne som kan knytast til egne erfaringar ved bruk av refleksjon.

Lars Løvlie (2009) bruker omgrepet *sjølvdanning* som kan brukast for å forstå samanhengen mellom danning og bevisstgjerung. «Dannelse er et selvbiografisk forløp, et forsøk på å skrive seg inn i en plass i det samfunnet og den kulturen man vokser opp i.» (Løvlie, 2009, p. 28). Målet er å etablere eigen sjølvrespekt og andre sin verdighet, og igjen går ein frå sjølvmedvitet sitt egosentriske fokus til danning ved hjelp av erfaring og refleksjon. Danninga er den internaliserte kunnskapen, praksiskunnskap, og det som blir aktivisert når ein koplur ut alt anna. For å understreke poenget med bevisstheita i

danningsprosessen låner eg den svenske filosofen Ellen Key si definisjon på danning:  
Danning er ikkje det du har lært, men alt du sit att med når du har gløymd alt du har lært  
(Dahl, 2001; Løvlie, 2009).



## Andragogikk

### *-når vaksne skal lære*

Den etymologiske tydinga av pedagog kjem av gresk *pais*; gut, og *agogos*; førar, eller leiar, og pedagogikk er såleis læra som korleis ein leiar den lærande. Dei første pedagogane var dei slavane som fulgte borgarskapets søner til og frå skulen. Det er riktig nok fleire tusen år sidan, og lite samanliknbart med kva ein pedagog er i dag, og ikkje minst har pedagogikk som fagfelt endra seg på tusen år. Men noko er framleis sams: Det handlar framleis om ansvaret for at nokon andre skal kunne lære seg noko.

Om pedagogikk er læra om korleis leie barnet, er andragogikk læra om korleis leie den vaksne, eller strengt tatt korleis leie mannen. Omgrepet vart brukt i Tyskland på 1500-talet, og sidan har det ikkje vore i bruk i vår del av verda. På slutten av 1960-talet introduserte Dusan Savicevic andragogikken i USA, og Malcolm S. Knowles adopterte straks tenkinga og har vore ein pioner innan vestleg andragogikk sidan (Gradovski, 2008). Andragogikk som omgrep i seg sjølv har mindre betyding, mange meiner sågar at det ikkje er noko skilnad mellom pedagogikk og andragogikk.<sup>2</sup> Pedagogikkens teoriar gjeld like mykje for vaksne som for barn, meiner mange, sjølv Knowles meiner at også barn kan vise andragogiske trekk i si tilnærming til læring, og den forskingsbaserte kunnskapen om korleis eit menneske lærer kan være gyldig uavhengig av alder (Gradovski, 2008). Om så er tilfelle, står andragogikken att med ei viktig oppgåve; nemleg haldninga til læring i vaksenlivet. Ut over haldning kan også forskning på vaksne si læring belyse empiri som med fordel kan takast omsyn til i planlegging og gjennomføring av undervisning og opplæring. Vi lever i eit samfunn kor sekularismen står sterkt og vitenskap og kunnskap er mektige premissleverandørar. Inntoget av teknologi har endra og endrar framleis verda i det vi sjølv oppfattar som rekordfart, og dugleikar som var fullgode i går er akterutseglt i morgon. Ein har ikkje alle dei kunnskapane ein treng når grunnskulen er avslutta. Nærare tvert i mot. Trur ein det, er ein ikkje ferdig utlært, berre ferdig, som eit klokt menneske sa ein gong.

Vi har allereie sett av Luftkrigsskolen sin modell for offisersutvikling i kapittel 2 at skolen ønsker at kadettane skal utvikle ein praksisteori gjennom teori, praksis og refleksjon, og dermed lære gjennom erfaring. Ei lenke til dette ser vi i det ein kallar ein konfluent pedagogikk, ei heilskapstenking kor emosjonelle, intellektuelle og psykomotoriske aspekt blir teke omsyn til og integrert i læringa (Brown, 1971; Grendstad & Sandven, 1986). I tråd med

---

<sup>2</sup> I Norge i dag er omgrepa *vaksnes læring* og *livslang læring*, eller til og med det sjølvmotseiande *vaksenpedagogikk* ofte nytta i staden for andragogikk når ein skal snakke om opplæring og undervisning for vaksne.

Knowles andragogiske tenking blir læringa i stor grad sjølvstyrt, og den lærande oppdagar sjølv den nye kunnskapen eller dugleiken.

Knowles har satt opp kjenneteikn på lærande som beveger seg frå det pedagogiske til det andragogiske feltet gjennom modning. Kritikkk peiker på at dette ikkje er nokon fullgod teori, og heller ikkje kan nyttast som metode, men Knowles svarar på dette ved å kalle det ”(...) a model of assumptions about learning or a conceptual framework that serves as a basis for an emergent theory.” (Knowles, Nadler, & Nadler, 1989). Det er viktig å understreke at dette ikkje er nødvendigvis er ei stadiemessig utvikling, men at ein kan være på ulike stader ut frå kva ein skal lære eller kva felt ein lærer på. 1: Personen utviklar seg frå å vere avhengig av andre til eit behov for å være sjølvstyrt. 2: Ein får eit stadig aukande repetoar av erfaringar som vert ressurs og bakteppe for læringa. 3: Ein får meir fokus på utvikling av sine sosiale roller. 4: Tidsperspektivet endrar seg frå å ha ei haldning til kunnskap som noko som skal brukast i framtida, til at kunnskapen skal straks være anvendbar. På denne måten endrar fokus seg frå å vere ego-orientert til læringsorientert (Gradovski, 2008). 5: Læringa er mest bærekraftig som indre motivert framfor ytre motivert. 6: Vaksne har behov for å vite kvifor ein skal lære, eventuelt å kunne sjå nytteaspektet i læringa (S.B. Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2006).

På same tid som Knowles utvikla sine antakingar innan andragogikk, arbeidde Tough med forskning som utleda til eit fokus på sjølvstyrt læring, SDL (Sharan B. Merriam, 2001).<sup>3</sup> Samanhengen ser vi i Knowles sitt første punkt om at ein utviklar eit behov for å være sjølvstyrt. Marcia Baxter Magolda gjorde eit forskingsprosjekt for vel 20 år sidan kor ho undersøkte unge vaksne si kognitive utvikling. Resultatet vart ein epistemologisk refleksjonsmodell som skildrar studentane si oppleving av viten, delt inn i absolutt viten, overgangsviten, sjølvstendig viten og kontekstuell viten (Baxter Magolda, 1992). Studentane skildra ei utvikling frå å være sikre på kva dei kunne, til usikkerheit over eigen kunnskap og seinare evne til å anvende informasjon i ein gitt kontekst. Det viste seg derimot at kun ein liten prosentdel nytta kontekstuell viten under utdanninga, noko som gjev implikasjonar for praksisen i høgare utdanning (S.B. Merriam, et al., 2006). Seinare vart studien utvida til også å inkludere vaksne i etterkant av utdanning, og funn her viste at sjølv ved kontekstuell viten, som vart antatt til å ha høg grad av sjølvstende, søkte personane i stor grad rettleiing og støtte frå andre (Magolda, 2004). Ho forklarar dette med følgande, ikkje uviktige refleksjon: ”On leaving college, longitudinal participants did what they had been taught to do best – follow

---

<sup>3</sup> Det engelske omgrepet er Self-Directed Learning, forkorta til SDL.



authorities' leads to manage uncertainty" (Magolda, 2004). I løpet av utdanningssystemet lærer ein ei rekke fagspesifikke dugleikar og kunnskapar, men ein viktig del av utdanninga er også det ein lærer som ikkje like godt kan målast, det å lære å lære. Korleis skal ein best ta til seg kunnskap? Kva er effektivt, og kva er bærekraftig? Mykje av svara på desse spørsmåla finn vi i studentane sine haldningar til og kunnskapar om læring og kvafor metodar, eller strategiar den enkelte nyttar for å tileigne seg ny kunnskap. Ettersom det er brei semd om læring som ein syklisk prosess (Kolb, 1984), vil det å lære å lære vere ein metakognitiv prosess. Ein har eit sett tankar og haldningar rundt si eiga læring og korleis dette best fungerer for seg. Summen av metakognisjon rundt læring inneberer planlegging, overvaking og evaluering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ein kan då tenke seg at dei strategiane og kognisjonane ein utviklar over tid basert på erfaring vil befeste seg som gjeldande hos den som lærer. Om så føresetnadane og forventningane endrar seg må også den lærande endre sine læringsstrategiar, med den tida det tek å omstille seg. Gradovski skildrar det slik:

*According to the andragogical model of assumptions, due to maturation, a process of movement from dependency to self-directedness, learners' self-concept of being responsible for their own decisions requires that teachers see learners as being capable of self-direction. Even if learners can be temporary dependent on teachers in particular situations, the teacher's responsibility is to encourage and nurture the process of maturation (Gradovski, 2008, p. 69).*

Ein kvar student skal etterkvart avslutte utdanninga og vil ikkje lenger ha ein lærar eller instruktør å støtte seg til om ein er usikker. Av omsorg til den som skal lære og til praksisfeltet må difor ei kvar utdanning sitt høgste mål vere å gjere det ein kan for at elevane skal blir mest mogleg sjølvstyrte og sjølvregulerte.

Om ein går tilbake til innleiinga av dette kapittelet definerte vi pedagogen som ein slave, ein tenar for den som skal lære. Ettersom slaveriet for lengst er avskaffa i vår del av verda vil det være litt drøyt å kalle dagens pedagog ein slave, sjølv om enkelte lærerar ofte ville kjenne seg nett som det, men like fullt er pedagogen framleis ein person som ønsker å bidra til at nokon andre kan lære noko. Dette kallar vi gjerne ein fasilitator; den som legg til rette for læring. Pedagogens støttefunksjon strekk seg på eit kontinuum frå tilretteleggar til rettleiar, coach og rådgjevar og til instruktør i andre enden alt etter korleis ein tilpassar opplæringa til den som skal lærast. I dei resultatkapitla skal vi sjå nærare på kvafor føresetnader som ligg til grunn for opplæringa på Luftkrigsskolen med utgangspunkt i aktørane sine opplevingar, men først kjem ei utgreiing om metode og bruk av denne.



## Metode

«(...) we enter the scene with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus and with a willingness to put aside many presumptions while we learn» (Stake, 1995, s. 3).

For at eit forskingsarbeid skal kunne reknast som gyldig og etterprøvbart, er det viktig å nytte klare forskingsstrategiar og design og kunne gjere greie for desse. Det er som oftast problemstillinga som legg føringar for kva metode som vert nytta; bakgrunnen for dette kjem frå Kuhns teori om kunnskapssyn som delt i ulike paradigmer (Postholm, 2005). Eit gitt paradigme legg føringar for tilhøyrande teoriar og subteoriar. I Creswell (2012) antyder forfattaren ei endring i denne tenkinga om at gitte paradigme leiar til gitte teoriar og sidan subteoriar og problemstillingar. Creswell meiner at paradigmetenkinga kan være hemmande for nytenking i vitenskap og er spesielt problematisk i studiar som brukar fleire ulike metodar for å svare på problemstillinga. Han foreslår pragmatismen som eit alternativ til paradigmetenkinga, og behovet for eit slikt perspektiv oppstår i det ein nyttar opphavleg motsette forskingstradisjonar som til dømes kvalitative og kvantitative tilnærmingar i eit og same forskingsprosjekt (ibid.). Sjølv om denne studien utelukkande har ei kvalitativ tilnærming støttar den Creswell si pragmatiske haldning til utval av teori for å forklare og tolke data. Intensjonen er at det yter feltet større rettferd, samtidig som strategien klart kan komplisere analysearbeidet.

## Kasus

Luftkrigsskolen vart valt som forskingsfelt på grunnlag av ein undervisningspraksis som vakte mi merksemd, og for å undersøke denne praksisen var det hensiktsmessig med ei breiast mogleg tilnærming til feltet gjennom å nytte fleire ulike datainnsamlingsstrategiar. På denne måten kan ein få ei holistisk framstilling av praksisen. Metoden som eignar seg best for dette er kasusstudie, om ein skal støtte seg til blant andre Yin (1994) som seier: «The case study allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events (...)». Creswell (1998) definerer kasusstudie som eit studie av eit bunde system, som er avgrensa i tid og rom. Dette vil sei at kasuset vil forgå over avgrensa tid og på avgrensa stad. Kasus i denne studien er undervisningspraksisen i Modul II på Luftkrigsskolen: »Ledelse og mestring – individ og gruppe» Det er avgrensa til første kvartal i 2011, og foregjeikk på bestemte lokasjonar i Trondheim. Det er det som hendte innanfor dette kasuset som vart gjenstand for undersøking. I dette tilfellet er kasus ein aktivitet; eit utdrag av eit utdanningsløp som er nærare skildra og avgrensa i kapittel 2. Kasuset vert undersøkt gjennom

observasjon og intervju av deltakarar, samt didaktiske planar og styringsdokument som dokumentgrunnlag. Ved å nytte fleire ulike prosedyrar for datafangst får ein ei *triangulering* av data som gjer resultata meir reliable og sikrar kvaliteten (Creswell, 1998; Postholm, 2005).

Fordi det er undervisningspraksisen som er gjenstand for undersøking blir kasuset definert som eit indre kasus (Creswell, 2012; Stake, 1995; Yin, 1994). Samtidig, om ein følgjer Stake sine argument, er det mogleg å påstå at det ikkje er hensiktsmessig å skilje mellom indre og instrumentelt kasus:

*«I call it instrumental case study if a particular case is examined mainly to provide insight into an issue and to redraw a generalization (...) Because the researcher simultaneously has several interest, particular and general, there is no line distinguishing intrinsic case study from instrumental; rather, a zone of combined purpose separates them.»* (Denzin & Lincoln, 2003, p. 137).

Innan kasus kan ein nytte både kvalitative og kvantitative data, men i dette prosjektet er det kun nytta kvalitative datakjelder. I tillegg til å kunne tilby eit heilskapleg bilete er ein anna fordel med kasus at det tek omsyn til det som vert gjenstand for undersøking i si naturlege setting (Stake, 1995). Eit tredje fortrinn med kasus som metode vert lagt fram av Kvale mfl. (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009) i det de meiner at kasus har eigenverdi som forbilde, og henviser til Lars Løvlie som seier det også kan fungere som eit reiskap for læring. Den narrative dimensjonen vil også være viktig. I intervjuet blir alle informantane oppfordra til å fortelje om det same hendingsforløpet. Saman utgjer dette praksisforteljingar som kan være med på å undersøke og forklare kasuset, både for forskaren og informanten sjølv. Ein kan også gå til rettleiingsteorien og sjå det som refleksjon over handling i det informanten har høve til gjennom samtale å reflektere over eigen praksis (Lauvås & Handal, 2000). Kadettane har dette som eigen læringsmetode i si utdanning, men det same gjeld ikkje instruktørane som vart intervjuet.

Gjennom å gjere eit kvalitativt studium, vil ein være noko nærare å kunne svare på korleis verda opplevast. Den sosiale, kulturelle, og historiske settinga som mennesket lever i verkar på mennesket si oppfatning og forståing. På den måten vil menneske innan lik kontekst kunne dele ei sams forståing i større eller mindre grad. Føremålet med kvalitativ forskning er å få tak i den sams opplevinga eller erfaringa som deltakarane eller aktørane har (Postholm, 2005).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Verda er i fluks; konstant endring og utvikling. Tempoet på denne utviklinga varierer, men det er viktig å være medviten at noko som vert rekna som eller opplevast som sanning i dag kanskje kan ha eit anna svar i morgon.

Kvale (2009) skildrar gruvearbeidaren og den reisande som dikotomiske metaforar i forskning, kor den første skal representere eit positivistisk kunnskapssyn medan reising henviser til ei konstruktivistisk tilnærming. Eg håpar at desse to ikkje er uskillelege, men kan foreinast som ein geologinteressert turist. Den reisande vil alltid bli påverka av kven han eller ho møter på sin veg (for geologen representert ved steinar og fjellformasjonar som må studerast på nært hald), og desse møta vil alltid bli påverka av kva som er av interesse for dei partane som møtast.

Eg ønska å gjere eit empirisk studie og analysere med utgangspunkt i innsamla data; ei induktiv tilnærming. Motsetnaden er deduktiv, når ein gjerne startar med ei hypotese, eller antaking, og teoretisk bakgrunn. Ved å nærme meg feltet induktivt er intensjonen å møte den observerte verda på rettferdig vis, for så å tolke det i pedagogisk-teoretiske rammer. Det induktive aspektet går også att i argumentasjonen over om å ikkje førehandsplassere seg i eit paradigme.

Prosjektet starta med ei innleiande datainnsamling ved å observere ei dagsøving og møte potensielle informantar. Dalen (2004) kallar dette å spane feltet og vektlegg at dette er spesielt viktig for uerfarne forskarar. I dette prosjektet vart dette gjort ved å studere gjeldande styringsdokument, uformelle samtalar med tilsette på Luftkrigsskolen og tilstadeværing på ei dagsøving. På bakgrunn av dette vart intervjuguiden utforma og prosjektet spissa frå å ha tema og forskings spørsmål til ei konkret problemstilling. Sidan fulgte observasjon av dagsøving 2 og intervju kor dei utvalte informantane i løpet av eit tidsomfang på ei veke delte sine opplevingar av dagsøvingane og modulen som heilskap.

Det er grunn til å tru at det ikkje alltid er samsvar mellom både ulike aktørar sine opplevingar og oppgåva sin intensjon, og ved å nytte dei ulike perspektiva vil eg kanskje finne svar på om den antakinga stemmer eller ikkje, og kor ein finn eventuelle kontradiksjonar. Det er det emiske perspektivet som avgjer om forskarens antakingar stemmer eller ikkje. Difor er det intervjuet som vert den viktigaste datakjelda, og observasjon og dokument blir nytta til å støtte eller stille spørsmål i høve til informantane sine utsegn.

I tillegg til at metoden er eit kasus er studien også utforma med inspirasjon frå forskningstradisjonar som grounded theory og klasseromsforskning i måten desse forhold seg til feltet. Gudmundsdottir (1998) nemner følgande kjenneteikn på klasseromsforskning som også kan seiast å gjelde dette studiet: Problemstillinga tek utgangspunkt i lærings og undervisningsprosessar som skjer i klasserommet, deltakerane sitt perspektiv blir belyst ved hjelp av teori, i tillegg til at føremålet med klasseromsforskning er å utvikle praksisfeltet.

Klasseromsforskning er i vid forstand forskning på praksis, og klasserommet må sjåast som eit institusjonalisert, historisk rom for pedagogiske prosessar (Klette, 1998). Kasuset passer utvilsamt inn i denne definisjonen, men det er grunn til å tru at grunnskulen sitt klasserom i større grad har blitt gjenstand for utforskning enn Forsvaret sine «klasserom».

Grounded Theory er ein systematisk framgangsmåte å bygge teori på med utgangspunkt i empiri eller som Creswell seier det : «The researcher stays close to the data all time of analysis.» (Creswell, 2012). Denne studien er ikkje grounded theory, fordi målet med studien ikkje er å utvikle ny teori, men prosedyren i analysa av mine data er inspirert av grounded theory på grunn av den systematiske og induktive tilnærminga til dataene.

## **Observasjon**

Observasjon er ei form for data som kan nyttast for å forstå konteksten eller fenomena (Yin, 1994). Observasjonane vil gje meg som forskar betre høve til å yte informantane si livsverd rettferd i mi tolking. Ved å vere til stades i situasjonane dei skildrar vil forteljingane bli meningsfulle og informantane kan også få auka tillit til at eg vil gjenge og tolke dataene «riktig» i det opplevingane vil være sams. Eit anna aspekt er at observasjonane kan utfylle den informasjonen ein får gjennom informantane sine forteljingar.

Jamfør Stake (1995) bør kasusstudier være empatiske og nonintervenerande. I det meiner han at observatøren bør være så usynleg som mogleg under observering for at feltet skal være minst mogleg påverka av forskarens nærvær. Som observatør endte eg opp med å operere på ei line frå deltakande observatør og observerande deltakar. Det oppsto som ein konsekvens av noko mangelfull informasjon og kommunikasjon i oppstarting av prosjektet. Eg vart fortalt at klassane og informantane hadde fått opplysningar om meg og mitt prosjekt før eg møtte opp den første dagen. Før andre dagsøving besøkte eg skolen medan dei hadde undervisning og fortalte om prosjektet og valte informantar ut frå meldt interesse. Likevel ga fleire uttrykk for å være usikre på mi rolle og mi tilstadeværing når eg kom att seinare. Det gjorde at mange søkte kontakt og det oppsto fleire uformelle samtalar og høve for meg til å stille spørsmål rundt observasjonane mine. Som observatør blei eg også fleire gonger spurt om eg ønska å delta i rettleiing og stille ikkje planlagde spørsmål. Ved passende situasjonar og når kadetten samtykka nytta eg høvet til å stille spørsmål som kunne underbygge observasjonane. Eg opplevde av mange av aktørane tok initiativ til kontakt og ønska å fortelje om eigen praksis og eigne opplevingar. Dette finn eg att i Postholm (2005) si skildring i at observasjon i utgangspunktet er kvantitativt, men at praksisforteljingane og det narrative aspektet hentar fram meiningane og refleksjonane og gjer det kvalitativt.

## Intervju

«The interview is the main road to multiple realities» (Stake, 1995). Problemstillinga spør om korleis aktørane opplever undervisningspraksisen på Luftkrigsskolen. Ein opplagt strategi for å få svar på dette er å spørre direkte og få svar med informantane sine eigne ord (Kvale, 2009). Kven som skal få høve til å fortelje er neste spørsmål. Det er allereie gjort greie for nytten av ulike perspektiv, og dette pregar også utvalet. Målet er, som sitatet til Stake antyder, å få fram ei mangfaldig røynd, eller fleirstemmigheit. Utvalet skal hjelpe i å forstå, belyse og utvikle forståing for fenomenet, altså undervisningspraksisen på Luftkrigsskolen. Det er gjennomført intervju med fire kadettar og to instruktørar. Alle kadettane er i same kull, men har gjort ulike yrkesval når det gjeld dei kommande åra og tida etter Luftkrigsskolen. Instruktørane har ulik rolle, grad og tilsettingstid på skolen. Då Luftkrigsskolen ikkje har mange studieplassar og tilsvarande få tilsette blir ikkje informantane presentert nærare av omsyn til deira anonymitet. Det gjer at lesaren ikkje har høve til å bli betre kjend med informantane ut over deira utsegn og stilling. Eit slikt val kan svekke lesaren sitt høve til forståing og dermed kvaliteten i rapporten, men ein etisk respekt for informanten og han eller hennar rettar er viktigare i dette tilfellet. Creswell (2012) nyttar omgrepet Maximal Variation Sampling når ein tek utval med mål om mest mogleg fleirstemmigheit. Utvalet ber også preg av ein «snøball-strategi» (ibid.), då kadettane sjølv meldte seg disponible for intervju. Instruktørane var i utgangspunktet foreslått av såkalla *gatekeeper*, *dørøpnar*.<sup>5</sup> I tillegg til samtalar med dørøpnar opplevde eg også dei andre tilsette ved Luftkrigsskolen som svært imøtekommande og opne for mitt arbeid, og det oppsto fleire faglege meningsutvekslingar når det var rom for det.

Utvalet vart teke i forkant av andre dagsøving, og gjorde at eg kunne vie informantane ekstra merksemd undervegs i observasjonen. Intervjua blei utført i den påfølgande veka etter andre dagsøving. Dei første to allereie dagen etter, medan siste intervju vart gjennomført 10 dagar etter dagsøvinga. Det vart vurdert om tidsintervallet mellom øving og intervju ville påverke kvaliteten på dataene, men ettersom kadettane fører logg ville dei kunne nytte denne for å eventuelt friske opp refleksjonar som vart gjort under øvinga.

I forkant av intervjua vart det utarbeida to intervjuguidar, ein for instruktørane og ein for kadettane. Tema vi snakka om var dei same, men med ulik tilnærming. Intervjuguidane (vedlegg 1 og 2) vart utvikla med bakgrunn i studien si problemstilling og korleis

---

<sup>5</sup>Ein dørøpnar er den personen som opnar for første innleiande kontakt med feltet, og gjer feltet tilgjengeleg for forskar og forskning.

styringsdokumenta skildrar undervisningspraksisen. Det vart lagt opp til det Kvale (2009) kallar halvstrukturert intervju. Det er tema som definerer kva ein skal snakke om, samstundes som det er skapt rom for at informanten skal få høve til å snakke om det han eller ho opplever som viktig. Dei fleste spørsmåla var formulert som «Kan du fortelle om...», og på den måten kan narrative lettare komme fram.

I utgangspunktet var målet å gjere studien så induktiv som mogleg, altså være open for kva informantane sjølv ønska å fortelje om sine opplevingar. Intervjuguiden gir midlertidig ein del føringar og indikasjonar på meg som forskar sine forforståingar. Spesielt tydelege dømer er når eg spør etter forventingar, meiningskaping og medbestemming. Desse tre faktorane vitnar om internaliserte kunnskapar for kva som er viktig i høve til oppleving og erfaring av pedagogisk praksis. Forforståinga avslører at medbestemming er ein viktig faktor for at ein skal oppleve mening i det ein gjer, og at oppleving av mening er viktig for motivasjonen til å yte. Samtidig vil også forventingane være utslagsgjevande for motivasjon og prestasjon. Dette er sjølv sagt ikkje antakingar teke ut av lufta, men baserer seg på forskning og teoriar av blant andre Atkinson, Bandura, Eccles, Deci og Ryan med fleire.<sup>6</sup>

## **Dokument**

Dokumentgrunnlaget har vore nytta i forkant av observasjon og intervju for å få ei forståing for kva som ligg til grunn for praksisen på Luftkrigsskolen. Eg har gått breitt ut og studert stortingsmeldingar, tidlegare studiar, bøker om militært leiarskap og militær etikk, operasjonsordre, og aller viktigast, kullet sin eigen studieplan. På den måten har eg fått høve til å danne meg eit bilete av feltet slik det er meint å være på intensjonsnivå. Eg har opplevd det som fruktbart og får støtte i Fetterman (1998) som seier en skal møte feltet med eit ope sinn, men ikkje eit tomt hode. Dokumenta var saman med observasjonane verdifulle hjelpemiddel i utforming av intervjuguidane for å få ei forforståing av informantane si livsverd.

## **Analyse og kategorisering**

Analysen tek utgangspunkt i informantane sine utsegn i intervjuet. Frå ein etisk ståstad er det viktig for meg å poengtere at desse utsegna er plassert i ein kontekst kor dei fleste av informantane er i ein læringsprosess. Det må difor takast høgde for at desse utsegna ikkje står til Dovre fell, men representerer informantane sine opplevingar på det tidspunktet kor

---

<sup>6</sup> Ei kort innføring av desse teoriane finn ein blant anna i Skaalvik og Skaalvik (2005).



intervjuet vart gjennomført. I denne studien er det intervjuet og informantane sine egne utsegn som er den viktigaste informasjonskjelda. Eigne observasjonar og grunnlagsdokumenta blir nytta som «reality-checks» og for å avsløre eventuelle kontradiksjonar i det som vert sagt eller gjort.

I forskning ligg det alltid tolking og fortolking til grunn i utarbeiding av analyse og resultat. I sosialkonstruktivistisk and hevda Geertz (1973) at vi heng i eit nett av tydingar, eit nett vi sjølv har vevd. Dette nettet er altså våre tolkingar. Når dataene i denne studien skal tolkast vil eg som tidlegare nemnt nytte strategiar frå grounded theory-tradisjonen i erkjening av min posisjon som novise i forskingsfeltet. «For the beginning qualitative researcher, grounded theory offers a step-by-step, systematic procedure for analyzing data» (Creswell, 2012, p. 423).

Det første trinnet i analysearbeidet er koding. Ein går gjennom transkripsjonane linje for linje og identifiserer meininga i utsegna (Holstein & Gubrium, 2003). Som strategi vil blant anna Glaser (1965) sin konstant komparative analyse bli nytta. Analysearbeidet inneberer at tolkinga startar allereie på veg inn i feltet og at dataene til ei kvar tid blir samanlikna med kvarandre for å finne eller utelukke tolkingar. Det kan innebere ei kjensle av ei intuitiv tilnærming, men ved å skrive memos undervegs kan ein heile tida gå tilbake og vurdere gehalten i tolkinga. Noko av det same kjenner ein att i Creswell (2012) si oppfordring om å gjere såkalla *preliminary exploratory analysis*. Det vil sei at ein lesar gjennom datamaterialet fleire gonger og noterer memos og idear etterkvart som dei trer fram. Før neste steg vert alt av «small-talk» luka ut, slik at kun data som var relevante for analysen står att.<sup>7</sup>

Postholm (2005) skisserer opp Strauss og Gubrium sin analysestrategi innan grounded theory og hevdar at framgangsmåten kan nyttast i alle kvalitative studiar. Strategien startar med *open koding*. Intervjuet vart koda setning for setning ut frå utsegn som var relevante i høve til studiens tema og problemstilling. Utsegna vart «oversett» til omgrep som etterkvart kunne passe inn i ein eventuell kategori. I neste trinn kan den *aksiale* kodinga sette dei foreløpige kategoriane inn i ei skildring av kontekst eller handling for å tydeleggjere fenomenet. Her kjem igjen observasjonar og dokument til nytte. Forhold innan og mellom dei ulike kategoriane blir også tydelegare. Siste trinn i kodingsprosessen er *selektiv koding*. Trådane samlast i ein meiningsbærande heilskap av kategoriar og deira forhold til kvarandre. Teori blir så knytt til kategoriane for å understreke og sette resultatane inn i ein større kontekst.

---

<sup>7</sup> Innleiingsvis og avslutningsvis i intervjuet vart informanten bedt om å fortelje om bakgrunnsvariablar som sin eigen bakgrunn, motivasjon og framtidige ambisjonar i høve til studiet og arbeidet på Luftkrigsskolen, og er av indirekte interesse for å betre forstå informanten sin tenkemåte og refleksjon.

På dette nivået oppnår ein abduksjon, som er den abstraksjonsprosessen som kombinerer induksjon og deduksjon i høve til tolking og teoretisering.

I denne studien kan teorien seiast å vere som eit fortolkingsverktøy. «Teorier er ikke virkeligheten, men et bilde på eller en oppfatning av hvordan forhold i det virkelige livet er.» (Postholm, 2005). I forkant av studiet fungerte pedagogisk teori som bagasje og kompass, undervegs i analysen som briller for å kunne sjå dataene tydelegare og i framstillinga av resultatata som eit kart. Om vi trekker Postholms bildemetafor vidare til digital fotografering kan vi seie at resultatet på oppløysinga, pikslane, gjenspeglar kor nære røynda vi kjem i vår skildring. Når ein kjem til ein ny stad eller på eit nytt felt er det mange nye inntrykk som gjer at det blir ekstra viktig å vere merksam på å halde fokus på mål og problemstilling, ellers sit ein fort att med mengder spennande, men irrelevante data (Yin, 1994). Det å forsøke å undervegs observere med pedagogiske baktankar, til dømes den internaliserte teorien ein har i bagasjen, kan vere nyttig for å minne seg sjølv på rolle og mål.

Når eg koplar strategien til datamaterialet var det omgrepa *gøy* og *spennande* som gjekk att hos samtlege informantar i den opne kodinga. Andre viktige stikkord var strategiar for å møte oppgåvene, samt refleksjon. Allereie her oppsto utfordring i høve til abduksjon. Utsegna såg ut til å representere motivasjonelle faktorar, men omgrepa var uavhengig forventningar, prestasjon og dels mestring. Tvert i mot vart det eit poeng for mange av kadettane å ikkje ha forventningar. Omgrepa såg ut til å være isolerte, og teori som forklarte positive opplevingar til spenning måtte brukast. Det er mykje forskning og teori på fenomen som er problematiske og ikkje fungerer optimalt, men ”gøy” ser ut til å være uinteressant og for enkelt. Dataene vart forsøkt kopla mot fleire ulike teoriar utan tilfredsstillande fulltreffar.

Det såg tidleg ut til at målorientering var ein viktig påvirkningsfaktor til opplevinga. Ved dei to første kodingstrinna var eg overbevist om at dette handla om prestasjonsorientering, men i nærare dialog med teori vart det tydeleg at det motsette var tilfelle. Refleksjon er ein vesentleg del av utdanningsfilosofien på Luftkrigsskolen og vert via mykje merksemd på alle plannivå<sup>8</sup>, og like fullt alle analysenivå. Det vart difor naudsynt å vie faktoren merksemd også i denne rapporten.

## **Validitet og reliabilitet**

For 30 år sidan og meir var det vekt på omgrepet økologisk validitet som skildra forskaren sin nærleik til forskingsfeltet som ein slags garanti for kvaliteten på forskinga (Dalen, 2004). I

---

<sup>8</sup> Sjå henvisning til Goodlad (1979) på side 11.

studium av kulturar har ein meint at det at fagfeltet har ei felles forforståing vore rekna som garanti for validiteten (ibid.). I eit hybridfag som pedagogikk kan seiast å vere er kunnskapsgrunnlaget etterkvart så stort og omfattande at det er fåfengt å påstå at noko er sams. Kva den enkelte kan er fundert i individuelle interesseområder, kva utdanningsinstitusjon ein kjem frå og sosiokulturelt tilhøyre. Kor vidt validitet er noko som kan målast og testast blir difor sett under andre problemstillingar enn i til dømes kvantitativ forskning. Dalen (2004) seier at validitet og reliabilitet må behandlast og definerast på andre måtar i kvalitativ enn i kvantitativ forskning. Eit potensielt problem med redefinering av eksisterande terminologi til ny kontekst er at det lett oppstår antakingar og misforståingar som skaper skille mellom ulike forskingstradisjonar heller enn å kunne forene det beste frå det meste for å få berekraftig kunnskap. Dømer på dette ser ein i Kvale (2009), men er derimot ein debatt eg ikkje vil gå nærare inn på her. Botnlinja når det kjem til validitet i kvalitativ forskning er at det er viktig at forskaren gjer så nøyaktig skildring som mogleg av forskingsprosessen og samstundes gjer etterretteleg greie for eige ståstad. Eit viktig moment er det Kvale kallar pragmatisk validitet, som spør etter nytteaspektet i høve til feltet som blir forska på (ibid).

## **Etiske refleksjonar**

Slik eg ser det var den største etiske utfordringa med dette prosjektet å skulle gå inn i eit ukjend felt. Behovet for etterrettelegheit og å yte rettferd til feltet er nok hovudårsaka til at prosjektet gjekk over normert tid. Ting som kan være sjølvsgagt for ein med god kjennskap til feltet kan virke uforståande på andre, og ein risikerer dermed å stille ein del «dumme» spørsmål, eller å kunne oversjå faktorar fordi det ikkje gir meining i si forståingsverd. På den andre sida vil den opne, naivistiske haldinga vere ein fordel i det at ein ikkje vil ta noko av det som vert observert som sjølvsgagt, eller «for gitt». Erfaringa med å halde seg profesjonelt til eit ukjend felt vil også gje nyttige erfaringar som kan komme godt med seinare. På den andre sida har eg brei pedagogisk kompetanse som virka inn på korleis eg forhaldt meg til det eg observerte og hørde. Det var utfordrande å halde seg nøytral til feltet utan å kunne gripe inn og aktivt delta.

Ein vil alltid ha ei forforståing som kan påverke tolkinga, og difor er det svært viktig å være medviten sitt eige verdigrunnlag. Forsvaret er organisert på ein måte eg stiller meg både undrande og til tider kritisk til, og ei generell kritisk haldning til strukturar og system kan ha påverka min måte å tolke data på. Thagaard (2003) nemner ein rapport om Lomsky-Feder si

erfaring i å studere krig, kor informantane vart meir villige til å dele sine synspunkt etter at ho først hadde klargjort sin bakgrunn, og det same er til ein viss grad gjeldande for denne studien.

Kvale (2009) og mange andre med han vektlegg viktigheita av *informert samtykke* i kvalitative studiar. Kullet som heilskap fekk munnleg presentasjon om prosjektet og dets intensjon, og kadettane vart samstundes oppfordra til å stille spørsmål om noko var uklart. Informantane fekk i starten av intervjuet klargjort deira rettar om konfidensialitet, høve til å ikkje svare på spørsmål og eventuelt trekke seg som informant undervegs. Dei vart også informert om vidare prosedyre og framgangsmåte i forskinga og når studien kunne ventast å være fullført. Eg understreka overfor informantane at som forskar måtte eg reknast som ei novise, og at eit masterprosjekt er litt som å ta sertifikat på forsking. I mellomtida skulle informantane være trygge på at eg hadde ein rettleiar som hjalp meg med å halde meg på riktig veg. Under refleksjonsøktene oppsto ei svært open og fortruleg sfære. Mykje av mine observasjonsdata derfrå inneheld narrativ av forskingsmessig interessant karakter, men av omsyn til kadettane sitt personvern har eg valt å utelukke desse narrative i mine analyser, då dei ikkje er avgjerande for dette studiet sine resultat.

# OPPLEVINGA: Å lære gjennom utfordring, spenning og lek

## Teori

Tryggleik, forutsigbarheit, tilrettelegging og tilpassing er dømer på populære rettesnorer når ein kjem til didaktiske problemstillingar. Om dette ligg til grunn, blir skulen ein god stad å vere og å lære. Men er dette universelle føresetnader for læring og utvikling?

Pedagogisk tradisjon ser på utvikling som målet, og dette skjer gjennom mennesket sitt potensial for vekst. Læring og utvikling skjer i kontinuerlege, sykliske prosesser, som nemnt i kapittelet over. Eksistensfilosofien derimot, er ikkje overbevist om dette, og meiner heller at det er diskontinuitet som er grunnlaget for læring. Livet er ikkje alltid kontinuerleg og forutsigbart, og slett ikkje trygt, så kvifor skulle skulen være det? Innan pedagogisk eksistensfilosofi har Otto Bollnow med inspirasjon frå Heidegger tatt for seg fenomena eigentlegheit og ueigentlegheit, det at ein ikkje alltid handlar ut frå seg sjølv, men kven det er forventa at ein skal være (Bollnow, 1959, i Breivik, 2007). Eit tydeleg døme på dette kom fram i eine intervjuet kor kadett A fortel om oppleving og tankar rundt momentet på Nutec kor kadettane får høve til å hoppe i Trondheimsfjorden frå 13 meters høgde.

Kadett A: Taktikken min var bare å løpe bort og få, og ja: ”Du må være strak og tommel opp”. Det tenkte jeg han kom til å si. «Ja greit». Så kom jeg bort og så siern «Ja, du får nå et tilbud.» Og så skal han plutselig prate kjempelenge om hvordan jeg føler det i forhold til de andre og sånn. Og egentlig driter jeg i akkurat hva de andre kommer til å tenke, men jeg bare sa likavæl «Nei jeg er redd for at de kommer til å tenke atte å pyse og sånn» Men det, heh, bryr jeg meg egentlig ikke om. Jeg måtte bare si no, for jeg, jeg hørte ikke helt hva han sa heller. Jeg var så klar bare på å få det unna da. I stedet for å stå der og grue meg.

Intervjuar: Korfor sa du det når du ikkje meinte det?

Kadett A: Jammen det er sånn typisk ting han, viss jeg ikke sier det, tenkte jeg, så vil han vel begynne å spørre og grave om «Ja nei hvorfor er du ikke redd for det da? Er ikke det gruppepress, og er det ikke vanlig» Og så nei. For viss noen andre ikke hopper så har jo jeg kjemperespekt for det ikke sant. Og sånn tenker jeg at andre har overfor meg også.

For mange vil det at ein handlar ut frå det som blir forventa av ein forklarast som naturlege sosialiseringssprossar, men eksistensfilosofisk vil det forståast som å gå på akkord med seg sjølv. Ved å basere pedagogikken på eit her og no, utan forventingar om utfall og kva som skje, er ein nærare denne eigentlegheita. Aha-opplevingar er eit typisk døme på dette. Det kan verke som ein tilfeldig måte å drive pedagogisk arbeid på, og særleg med tanke på at med denne tankegangen ikkje kan sette vekst som eit mål. Men det er kanskje moglegheit for å tilrettelegge for diskontinuitet og eigentlegheit?

John Dewey erkjente også denne pedagogiske utfordringa sjølv om han ikkje er ein klassisk eksistenspedagog. Som pragmatismens far er det erfaringa og refleksjonen som står

sentralt for Dewey, og dette er ei tenking som vi også finn att i Luftkrigsskolen gjennom forskning og styringsdokument<sup>9</sup>, herunder skulen sin offisersutviklingsmodell som vist i kapittel 2. Kombinasjonen som vi ser i Luftkrigsskolen sin modell med bruk av oppleving, eller øving/trening, med teoretisk akademisk undervisning toppa med refleksjonsarenaen gir høve til oppnåing av ei erfaring. Erfaringa tilbyr ein bevisstgjeringsprosess som seinare kan gje tryggleik i utøving av yrke. Erfaring er altså eit nøkkelomgrep her, men Dewey presiserer at han ikkje er snakkar om erfaring som eigenverdi, men at den kan kategoriserast som god eller dårleg, og kvaliteten vil være avgjerande for potensialet for vidare læring, utvikling, eller vekst som Dewey sjølv foretrakk som omgrep (Dewey, 2008b). Kvaliteten på erfaringa blir påverka av aspekta lyst eller ulyst, og avgjer naturleg nok motivasjon, haldning og vurdering av opplevinga. For læraren, eller instruktøren ligg ansvaret for å legge til rette for dei gode erfaringane. "(...) det centrale problem for en opdragelse, der bygger på erfaringen, at utvælge den form for øjeblikkelige erfaringer, som lever frugtbart og skabende videre i de efterfølgende erfaringer" (Dewey, 2008b, p. 41).

På Luftkrigsskolen er ofte opplevingane og sidan erfaringane ekstra utfordrande i det dei avvikar frå tidlegare erfaringar, kanskje i form av å vere meir ekstremt, fysisk og psykisk. Breivik (2001) nyttar omgrepet spenningsport om aktivitetar som psykologisk triggjar opplevinga, utan at det nødvendigvis må være ekstremt. Aktivitetar av det ekstreme slaget inneheld ikkje nødvendigvis reell risiko, men kan vere ein ekstrem fysisk utfordring og påkjenning. Kvifor blir ein tiltrekt av risiko på denne måten? Fysiologiske forklaringar kan være hjelpsame til å forstå dette. Når ein står framfor ein situasjon som framkallar oppleving av spenning og risiko aktiviserer kroppen funksjonar som skal auke moglegheita til å mestre. Hjertet pumpar raskare, adrenalinnivået aukar for at muskulaturen skal fungere raskare. Katekolaminnivået<sup>10</sup>, som sender elektriske impulsar i nervecellene, aukar slik at ikkje bare fysiske men også mentale prosessar også går raskare. Kroppen jobbar på høggit for å vere fokusert og budd på å møte fare. Fornufta derimot, reduserast, og i staden for sørger endorfin, som dempar smerte og ubehag, til at ein føler ein rus av glede og mestring over å ha overlevd og gir totalopplevinga eit positivt fortegn. I mange tilfelle er denne rusen så sterk at ein gjerne gjentek handlinga (Breivik, 2001). Her går ei hårfin grense mellom risiko og stress. Stress oppstår når det oppstår eit avvik i egne mestringsføresetnader og belastingsfaktorar (Eid & Johnsen, 2005).

---

<sup>9</sup> Sjø blant andre Firing (2004), Smedsrud (2008), Forsvarets pedagogiske grunnsyn (Torgersen, 2006).

<sup>10</sup> Katekolamin er samlebetegnelsen på kjemiske stoff som blant anna blir danna ved stress, og vanlege dømer er neurotransmitterar som til dømes adrenalin og noradrenalin.

I tillegg til fysiologiske og psykologiske forklaringar tilbyr også sosiologien forståingsrammer for kvifor ein skulle være villig til å sette pris på det ukjende, utrygge og uvisse. I motsetnad til tradisjonell skuleteori som nemnt ofte har fokus på tilpassing gjennom planlegging, forutsigbarheit og tryggleik, tek idretts sosiologien gjerne for seg spenning som fenomen. Cashmore (2000) foreslår tre årsakar til at idrett er ein aktivitet mennesket finn glede og meining i, og eg trur og håpar argumenta også kan brukast generelt om liknande aktivitetar utanfor sportsarenaen.

1. Idretten er ei motvekt til restriksjonar og reglar i det moderne samfunnet i form av å være uforutsigbar og spenningsskapande.
2. Idrett appellerer til evolusjonsundertrykte overlevingsmekanismer, som til dømes kamp, men i *estetisert versjon* som Breivik (2002) kallar det.
3. Livet i seg sjølv er for sikkert og trygt. Forenkla sagt kan vi påstå at det er keisamheit som gjer at vi oppsøker spenning og utfordring.

Kor ein finn denne spenninga og utfordringa vil variere frå person til person, er avhengig av tidlegare erfaringar, motivasjon og mestringsforventingar, og desse er bare eit lite knippe faktorar som spelar inn.

I følge Marvin Zuckerman er alle er utstyrt med ulikt behov for stimuleringsnivå, og søker ulik grad av stimuli deretter. På 60-talet utvikla han ein «*sensation seeking scale*», som tek for seg menneske si vilje til å møte utfordringar for å oppnå personleg tilfredsstilling. Skalaen tek ikkje berre for seg spenningsøking, men også søken etter erfaringar som erfaring i seg sjølv, pågangsmot og keisemd. (Zuckerman, 1971). Skalaen er seinare blitt etterprøvd i fleire ulike kontekstar og kulturar. Forskinga til Zuckerman erkjenner ulike personar sine ulike behov for utfordringar, og dermed er det kanskje ikkje alltid tryggleik som er den viktigaste føresetnaden i ein læringssituasjon. For nokon kan læringsutbyttet auke proporsjonalt med opplevd utfordring.

Loland (2002) peikar på likskap mellom idrett, leik og spel og meiningskaping, og dei tre forklaringane Cashmore framset om idretten kan også synest å passe med leikens eigenart, særleg det vi kategoriserer som rolleleik. Frå rolleleiken er det kort veg til rollespel, som meir eksplisitt aktivt er nytta som læringsmetode i Forsvaret, både gjennom å konstruere case på øvingar og bruk av dataspel og simulatorar.<sup>11</sup>

Øvingane Stressbevissthet I og II har mange element som liknar ekstremспорт, som hopp og stup i vatn frå relativt store høgder, rappelering og utsetting for høg varme.

---

<sup>11</sup> Sjå til dømes Østbøll si masteroppgåve (Østbøll, 2009).

Kadettane har gjennom forelesing og dels gjennom å lese pensum blitt kjend med desse faktorane som påverkar opplevinga og eventuelle stressreaksjonar, og blir bedt om å være medviten desse undervegs i dagsøvinga. Hensikta til dei praktiske øvingane i modul II på Luftkrigsskolen er å gje tilbod om, og få ei oppleving, men denne opplevinga er ikkje ein tur i parken, men heller av det meir ekstreme slaget. Med ekstremt vert det lagt til grunn at momenta inneberer ei form for risiko, risiko for skade eller i verste fall død, på same måte som yrket som soldat også er forbunde med høg risiko. Logisk sett burde dette resultere i tilbaketrekking eller andre måtar å unngå faren på, men i staden for blir aktiviteten skildra som lystbetont.

## Empiri

Når eg spør direkte etter opplevingar rundt modulen dukkar det først opp adjektiv som gøy, spennande, og det å teste seg sjølv. Dei fleste informantane nyttar ordet spenning, som er også er fellesnemnaren på ekstremporten (Breivik, 2002). Kadettane søker ei oppleving kor dei kan teste seg ut, at dei får høve til å bli kjend med sine egne grenser.

Fleire av informantane trakk parallellar til idrett når dei snakka om opplevinga. Dei fleste informantane nyttar ordet spenning, som er fellesnemnaren på ekstremporten. Her passar utsegna om å teste seg inn. Kadettane søker ei oppleving kor dei kan teste seg ut, det vil sei at dei får høve til å bli kjend med sine egne grenser. Kadett D skildrar opplevinga slik:

Merker at det begynner å bli litt sånn spenning, kribling, fremfor det at eg merker at det er noe motvilje i kroppen. Det blir litt sånn ”Åh, det her blir kult, fett, det her har vi, eg aldri gjort før. – Hoppet så høyt, dette kan bli gøy!” (...) Altså det var jo spenning i det. Og så gleda eg meg rett og slett til det. For eg syns det er utrolig gøy. Å få prøve det ut. Og så gjør vi jo ting som vi ikkje får oppleve ellers. Bare den første dagen, kor vi går den røykdykkertesten. Det føler eg, dette får eg bare her, og då blir det spennande og då gleder eg meg til neste gang, for då får vi prøve noe annet spesielt som svært få andre får lov til.

Dette sitatet har to poeng. For det første er momentet om å teste seg sjølv, men kadetten fortel også om ei oppleving av ein inn-kultur, ei kjensle av unike tilbod som skapar spenning og forventning ut over det å teste seg sjølv. Også instruktørane legg vekt på at kadettane skal få høve til å *teste seg sjølv*.

De momentan som e der e jo stressbevissthetscasa. I all hovedsak. Det går jo på å utsette dem for no stress, eller noe som kan virke stressende. For å skje hvordan man reagere på det. At dem ska, at vi hell dem igjen, littegrann, for at dem ska bli bevisst ka som skjer med en, fysiske, kognitive reaksjona på, eh, som pågår i kroppen. Sånn at det e letter for dem og så kjenn etter. Ofte så kan man jo bare handle uten å tenk, og ikke, ikke la sæ sjøl kjenn, ikke gi sæ tida til å kjenn. På de usikkerhetan som kanskje oppstår i kroppen. Jo lenger en hell en i usikkerheten, jo mer kjæm jo følelsan fram (Instruktør K).



For å få betre forståing for kva kadettane legg i ”gøy” spurte eg i fleire tilfelle om dei kunne utdjupe dette. Ein nyttar då høvet til å korrigere seg sjølv:

(...) det er ikke alt som er gøy, det er ikke det. Men, helheten med dagen gjør, og grunn til at det har vært har også vært at det har vært en dag hvor man kan koble fullstendig av.. Da jeg kan tenke på helt andre ting, og jeg kan ha det gøy i den situasjonen, og det gjør at jeg på en måte kan frigjøre tankene. (...) Jeg ville på en måte avgrense det litt og si at det handler om å koble ut. Jeg får jobbet med noe jeg føler jeg mestrer (Kadett B).

Det er naturleg å knytte utsegnen om å kople av til det å være i flytsona som Csikszentmihályi først skildra på 70-talet (Csikszentmihalyi, 1990). Flytsteori tek for seg den optimale arbeids og læringsformen, kor grad av utfordring og evner harmonerer og resulterer i ei effektiv og positiv oppleving av oppgåva. Særleg kjenneteikn på å være i flytsona vil være opplevinga av ”å miste seg sjølv”, noko vi ofte kjenner igjen i åtferda til høgt motiverte vaksne, men også hos barn i lek. I samtale i gruppe spørkar kadettane med at dei, og skolen, er som ein barnehage, og eg trur dei har meir rett enn dei sjølv legg i det. Påstanden kan tolkast som at dei ser seg sjølv som barn som må disiplineras, og at instruktørane er dei vaksne som utfører disiplineringa. Dette er også tydelig i militær kontekst kor det er naudsynt med klare kommandolinjer, særleg i operasjonelle situasjonar. Men eg ser ei anna lenke til barnehagen, i måten dei lærer på, og får eit tilbod om erfaringar. Medan tradisjonell skule ofte har klare mål for måloppnåing i kvar aktivitet kan Luftkrigsskolen sjå ut til å være noko meir progressive og individfokusert. Instruktør K seier:

Æ går itj inn å si ka æ forvente at dem ska gjørra. Æ ønske at dem ska få oppdag det sjøl. Ved at æ stille dem noen spørsmål. Sånn at dem skjer at det finns andre mulige løsninga, men at dem da har oppdaga det sjøl. Æ har trua på at det e større læring i det, enn at æ fortæl dem at de kunne ha gjort noe annerledes. Når dem si det sjøl, gjør det sjøl, så e det litt lettere..

Aktiviteten blir eit mål i seg sjølv, og ein må sette fokus fullt og heilt på oppgåva for å kunne gjennomføre (Breivik, 2002). Samtidig er det som vi ser over også viktig for kadettane å teste seg, kanskje i større grad enn målet om å mestre det ein vert sett til å gjere. Mange møter utfordringar dei veit skremmer dei, men går likevel inn i situasjonen og yter i situasjonar som dei trur at dei ikkje vil mestre, utan at det hindrar dei i å yte, som Bandura (1986) sin teori om self-efficacy skulle tilseie. Bandura meinte å bevise at tru på å mestre påverka både innsats og utfall i høve til å møte ei utfordrande oppgåve.. Men forventinga om å mestre blir her bytta ut med ei forventing om å teste grenser. Ein mogleg orsak til dette kan være at aktørane i utgangspunktet har så høg grad av mestringsforventing om at det ikkje lenger er tema og at ein søker nye utfordringar. Veggen til Luftkrigsskolen er lang, og kun ein liten prosentdel av

søklarane greier å åle seg gjennom nålauget, som krev prestasjonar både på fysisk og kognitivt nivå.

## **Drøfting**

Det er lystbetont, ein er i flytsona, ein slepper kontrollen. Det er gøy. ”Dette er jo skildring av leik!” sa førskulelæraren i meg, ”Kadettane si erfaring og oppleving foregår på same måte som når dei gjekk i barnehagen for 20 år sidan”. Det er mange likskaper mellom kadettane sine opplevingar i øving i stressmestring og generell leik. Ein iscenesetter ein aktivitet som kan bli alvor seinare, men leik kjenneteiknast ved å være frivillig, noko dagsøvinga i utgangspunktet ikkje er. Ein får ein ordre om å møte opp til eit visst klokkeslett med ein gitt oppakning, og fråvær vil føre til manglande læring og fare for dårlegare resultat.

Frivilligheten oppstår likevel i det nivået kor Luftkrigsskolen er ein institusjon for høgare utdanning. Det er frivillig å søke opptak, opptaksgrunnlaget føreset kjennskap til Forsvaret som organisasjon, og dermed også mange av deira arbeidsmåtar og metodar i den grad vi kan påstå sams kultur på tvers av greiner og skolar. Den andre forma for frivillighet finn vi i instruktørane si eiga tilnærming til dei ulike momenta, og spesielt når det gjeld dei to momenta kor kadettane hopper eller stuper i vatn frå potensielt utfordrande høgder og dei blir bedt om å velje, og så begrunne valet sitt. Målet her er sjølv sagt medvit og refleksjon, men valfridomen gir også leikelementet spelerom. Kadetten må sjølv avgjere om han vil være med på leiken eller ei.

Vi kan trygt påstå at det er mange likskapstrekk mellom leik og kadettane sine opplevingar. Sjølv om øvinga ikkje er meint som leik, men trening i å handtere og finne eigne grenser, vel fleire å løyse oppdraget som ein leik, dei leikar når dei skildrar opplevingar som å kople ut, gøy, artig. Leiken ein arena kor ein har høve til å prøve i ut ting ein møter eller vil møte i det verkelege livet. Arenaen er trygg, og ein vel sjølv å gå inn eller ut av leiken. Leiken kan handle om særskilte dugleikar, utforsking av kjensler og eigne grenser, eller sosiale spel.

Valfridom er noko det tradisjonelt er lite av innad i utdanning og læringssituasjonar. Metode og mål har vore og er til ein viss grad framleis fastsett på eit nivå langt unna klasserom og elevar. Grunnskulen er ikkje berre ein rett, men like fullt ei plikt som galant leiar vidare til vidaregåande og ein tydeleg diskurs om at ein må fortsette til høgare utdanningsinstitusjonar for å komme seg nokon stad her i verda (Kunnskapsdepartementet, 2009). På den andre sida har ein sær mykje å velge i dersom ein først følger utdanningsstraumen. Val er noko som kan sjåast som overskotsvare i vårt samfunn, ikkje

minst for unge vaksne. Den tyske sosiologen Thomas Ziehe (2004) har undra seg om det kan bli for mykje val, og det er denne valmoglegheita Bollnow (1959, i Breivik, 2007) også refererer til når han argumenterer for diskontinuitet i skulen. Trening og erfaring i å møte og handtere uvisse kan gje tryggleik i ein ellers potensiell utrygg kvardag. Eller som instruktør M, som også er moduleigar<sup>12</sup> ved Luftkrigsskolen seier: ”Vi sier ofte det at vi skal gjør elevene og offiserene våre, og fremtidens ledere i stand til å være trygg i det utrygge.”

Den akademiske forelesinga blir komplementert ved ein utforskningsarena kor ein har høve til å prøve ut teorien i trygge rammer. For nokon blir kanskje rammene *for* trygge, og opplevinga av stress uteblir, eller blir redusert til svakt stimuli. Om vi ser dette i høve til Klafki (2001) si kategoriale danning, og den fundamentale delen av undervisninga, altså erfaringa, blir det ei utfordring å oppnå god læring, i det den eller dei kadettane som ikkje opplever stressorane slik dei er intendert heller ikkje vil kunne nyttiggjere seg den elementære delen; teorien. Hendinga vert isolert, og ei positiv oppleving meir enn eit komplement og forsterking til teorien. Instruktøren som er sitert er tydeleg på at han ønsker at kadettane skal oppdage løysingar sjølv, fordi han meiner det er større læring i det. Mange vil støtte han i det, men om vi ser på Baxter Magolda (2004) sine forskingsresultat skal ein ikkje ta for gitt at stor grad av autonomi gir betre læring eller betre studentar. Eg meiner at for at mål om å forene praksis med teori og at kadettane skal løyse problema på eigenhand, må det være to viktige implikasjonar som ligg til grunn. Først må ein møte den enkelte der han eller ho er. Luftkrigsskolen har ein rettleiar til disposisjon per lag på åtte kadettar, noko som gir eit unikt høve til å gjere nettopp det. For det andre blir det ein føresetnad at kadettane er sjølvregulerte for at dei skal mestre måloppnåing når måla ikkje er sett. Det er tidlegare nemnt at det er tøffe krav for å få innpass på Luftkrigsskolen, noko som kan indikere at kadettane i utgangspunktet er sjølvregulerte, då denne typen lærande i større grad lukkast enn andre. På den andre sida har dei alle vore ein del av Forsvaret over lenger tid, som er ein hierarkisk organisasjon kor ein må forhalde seg til ordrar utanfrå. Vi kan konkludere med at opplevinga stort sett blir positivt motteke, at kadettane har det kjekt, og blir trygge på å møte liknande situasjonar igjen. Det er altså det dei tenker om opplevinga, men undervegs, korleis tenker og handlar dei? Kan det sei noko om læringa i opplevinga, og ikkje minst måloppnåing?

---

<sup>12</sup> Moduleigar er den som blant anna har ansvar for studieplan og oppfølging av denne.

## Målorientering: fokus på oppgåva

### Teori

For å få ei forståing til kvifor ein får positiv haldning til ein aktivitet kan ein sjå på *målorienteringa* til den lærande. Målorientering er kva den enkelte reknar som viktig i ein læringssituasjon. Såleis knytast målorientering tett til verdiar og val av desse. Ein skil ofte mellom oppgåveorientering/læringsorientering og prestasjonsorientering/egoorientering. Dette er teoretiske skillelinjer, og i praksis finn ein element av begge orienteringsalternativa hos alle lærande, men den eine orienteringa dominerer ofte (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ein oppgåveorientert person har læring og utvikling som prioritert mål. Personen er oppteken av å vinne kompetanse og oppleve mestring. I motsetnad til ein prestasjonsorientert person vil den oppgåveorienterte sjå samanheng mellom mestring, innsats og strategi, og tilnærma seg oppgåva deretter. Dermed har desse også eit godt grunnlag for sjølvstyrt og sjølvregulert læring. Oppgåveorienterte personar er tilbøyelege til å raskare søke utfordringar i det dei gjer, og ein kan dermed trekke liner mellom å være oppgåveorientert og å ha høg score på Zuckerman sin «sensation seeking scale». Karakteristisk for prestasjonsorientering er at den lærande er svært oppteken av å vise seg fram, og han eller ho kikkar seg ofte over skuldra for å sjå kva andre gjer og korleis ein blir vurdert. Framfor å lære, er det viktigare å prestere, og sosial samanlikning er framtrudande. Eit anna tydeleg trekk er at den lærande er svært oppteken av seg sjølv (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Stipek, 2002).

Stipek (2002) viser til forskning som forklarar samanheng mellom målorientering og korleis lærande fokuserer ved gitte oppgåver. Som nemnt blir til dømes val av strategi eit viktig moment, noko vi skal sjå i sitata under. Vektlegging av fokus på oppgåva koplpar Stipek (2002) til Csíkszentmihályi (1990) sin flytteori som var nemnd i førre kapittel, noko som tilseier at ei oppgåveorientert målorientering impliserer god og effektiv læring og som nemnt ovanfor å oppleve mestring.

### Mestring

I følge Bandura (1986) vil forventing om mestring spele ei vesentleg rolle i korleis ein person møter ei utfordring. Dermed burde temaet mestring kunne nyttast for å belyse korleis aktørane opplever undervisningspraksisen. I Bandura sin mestringsteori er det ikkje spørsmål om det er bra eller dårleg, kun om kor vidt ein trur ein greier å gjennomføre eller ei. Denne vurderinga blir tatt på grunnlag av det Bandura kallar autentiske mestringserfaringar, og her nærmar vi oss Dewey igjen, som vektlegg erfaring som ein vesentleg læringsfaktor (Dewey, 2008b).

Dess betre erfaring ein har med å lukkast i liknande situasjonar, dess meir motivasjon vil ein ha for å møte utfordringa. Sett i samanheng med risiko vil det altså bety at positive opplevingar med spenning; at det å ikkje ha kryssa grensa til å bli stress, vil gjere at ein gjerne møter situasjonen igjen. Skaalvik og Skaalvik (2005) peiker på skilnad mellom reell og opplevd mestring, kor førstnemnde kan seiast å være slik mestringa blir vurdert utanfrå, og opplevd mestring peikar på personen si eiga oppfatning av situasjonen. Mestring er ein sirkulær prosess av forventna, reell og opplevd mestring (ibid.).

For eit halvt århundre sidan gjorde Atkinson eit forsøk på å forklare åtferd i prestasjonssituasjonar. Hovudmotivet til aktøren vil til ei kvar tid være å oppnå suksess og unngå nederlag. Også hos Atkinson er det erfaringane som avgjer forventingar og innsats, men også verdiar. Ved høg tru på suksess vil det gje lågare verdi å mestre, og omvendt; lita tru på suksess gjer ei positiv mestring særst høg verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura derimot, meiner at dersom ein trur ein vil mestre aukar verdien for at ein gjer nettopp det. Dersom mestringsforventinga er låg blir innsatsen tilsvarande låg og sjansen for å mestre fell. Eid og Johansen (2005) framhevar følgande:

”Handlinger som reduserer truende faktorer, kan gi opplevelse av mestring. Forventningen om et ønsket resultat gir redusert aktivering. Selv om selve utførelsen av mestringsbehandlingen er langt fra bra objektivt sett, så gir det indirekte følelse av å mestre. Redusert nivå av binyrebarkhormoner forekommer tidlig i læringsfasen hos fallskjermhoppere, selv om hoppene som presteres, er elendig utført sett med instruktørens side” (Eid & Johnsen, 2005, p. 41)

Dette vitnar om høgt psykologisk forsvar, ein eigenskap som i utgangspunktet kan være hensiktsmessig. Men i operativ kontekst kan det resultere i forsinka evne til å oppdage eventuell trussel. ”Psykologisk forsvar er knyttet til forventninger om stimuli, mens mestring er relatert til forventninger om reaksjoner og deres resultat” (ibid. s. 41).

### **Sjølvreulert læring**

I fleire skulesituasjonar er ”ansvar for eiga læring” noko som går att, men har det blitt ei kvilepute for lærerar, eller har det noko føre seg?<sup>13</sup> Ein annan måte å sjå på den lærande sine eigne læringsprosessar, kan være sjølvreulert eller sjølvstyrt læring. Zimmerman (1986) i Schunk og Zimmerman (1994), definerer sjølvreulert læring som den lærande si grad av aktiv deltaking i eigen læreprosess i høve til metakognisjon, motivasjon og åtferd. Men for at

---

<sup>13</sup> Omgrepet vart introdusert av Ivar Bjørgen i samband med skulereformar på 1990-talet. For kort utgreiing sjå Bjørgen (2008).

studentar skal bli sjølvregulerte bør det leggst til rette for dette slik Schunk og Zimmerman skriv:

In order for students to self-regulate their academic performance, they must be given choice over their performance outcomes. This form of self-regulation involves more than a willingness or motivation to participate; it involves self-monitoring and self-modulating selected outcomes of one's performance. If students cannot monitor their behavioral outcomes because feedback is prevented or deliberately biased, their self-regulation will be impaired (Schunk & Zimmerman, 1994, pp. 9-10).

Skilnaden på sjølvregulert og sjølvstyrt kan verke glidande og diffus, men eg vel å tolke omgrepa slik Schmidt (2008) gjer i si masteroppgåve; som dialektiske element i pedagogikken. På same måte som læring er sett som syklisk prosess (Kolb, 1984), har Zimmerman teikna opp sjølvregulering som tilsvarande. Prosessen startar med framtanke<sup>14</sup> som tek for seg analyse av oppgåva, herunder målsetting og planlegging, samt tru på egne evner. Under evner inngår mestringsforventing, målorientering, utfall og interesser og verdiar. Neste fase er gjennomføring, kor fokus ligg på sjølvkontroll og sjølvobservering. Siste fase i sjølvregulering er vurdering og evaluering av seg sjølv (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Dette er refleksjonsfasen, noko vi skal sjå nærare på i neste kapittel.

## Empiri

Som vist ovanfor ligg det mykje teori til grunn for korleis ulike menneske møter utfordringar og nye situasjonar og oppgåver, og dermed ulike måtar å lære på. Det igjen gir tydelege implikasjonar for korleis opplevinga blir og seinare korleis ein kan tilrettelegge for best mogleg læring og utvikling. Det er fort gjort å gjere antakingar på vegne av andre, basert på eiga forforståing og tidlegare erfaring, men kanskje konklusjonane vert trukke for raskt slik det kanskje vart gjort i situasjonen skildra her?

Lag 1 kjem ned. Eine kadetten måtte gå ut før resten av laget pga. mangel på oksygen. «Kjipt å bli tatt ut...» «Safety first» «Skjønste dere hva instruktøren sa?!» «Nei...» Laget verker slitne og oppgitt. Instruktøren frå Nutec kjem bort til laget og gir tilbakemelding. «Her var det dårlig planlegging og dårlig samarbeid! Samle dere, legg en plan!» Brannmannen er veldig tydeleg i si tilbakemelding. Når han går kjem det kommentarar frå laget: «Dette var gøy.» (Observasjon 10.02.2010).

Trass negative kommentarar frå instruktørane på Nutec har kadettane ei positiv oppleving. Ein vanleg reaksjon på negativ tilbakemelding er som regel å trekke seg unna og gjere seg usynleg for å unngå meir kjeft, men denne tilbakemeldinga ser ut til å prelle av på kadettane. Instruktørane gir betre innsikt i korleis dei opplever kadettane i høve til mål:

---

<sup>14</sup> Oversetting av Zimmermans omgrep *forethought*.

Intervjuar: I refleksjonssesjonane som vi har hatt, så har de snakka mye om stress*mestring*, ka tenke dokke om det i forhold til mål? Det e tydelig at kadettane har veldig fokus på det.

Instruktør K: Ja, dem har veldig fokus, for det, det som. Æ oppleve dem av og te som veldig presentasjonsorientert. Og da fell det ganske naturlig at dem har det som tema. Men vi ønske vel at de skal klar å skje bort i fra det. At vi prøve å veilede en type, som skal skje at det ligg noe mer bak det. Så e det det som e mye av hensikten med at vi e tilstede og. Hvis ikke hadde det vært veldig mye fokus på prestasjonan. Du høre, vi høre jo det når de skal gi tilbakemeldinga på dagen at dem ønske å være i triada som har skjedd hverandre. For å gi tilbakemelding på utførelsen. Men utførelsen e itj så nøye på det. Det e mer de reaksjonan som skjer. Det e itj den tekniske utførelsen som tel.

Intervjuar: Greie dokke å kommunisere det til kadettane, greie de å forstå det?

Instruktør K: E..ja enkelte klare nok det. Mens andre som kanskje ikke har fokuset på det. Men der e vi jo forskjellig. Med, det e det som e litt av hensikten og. Så det, det dukke nok opp men vi ønske ikke å pushe dem, i noe særlig grad. Men vi vil hvert fall at dem ska oppleve det sjøl, finne ut av det sjøl.

Æ går ikke inn å si ka æ forventet at dem ska gjørra. Æ ønske at dem ska få oppdag det sjøl. ved at æ stille dem noen spørsmål. Sånn at dem ser at det finns andre mulige løsninga, men at dem har oppdaga det sjøl. Æ har trua på at det e større læring i det. Æ håpe jo på mange måta at æ lykkes med en ting, at de lærer seg hvordan man skal tenke. Det er vel egentlig det viktigste.

Instruktør M: (...) målet og hensikten oppnår vi godt med de øvelsene, de to dagsøvelsene sånn som vi har de. Selv om vi ser at vi også har en til tre-fire stykker som, som kanskje ikke opplever det her som den helt store utfordringa, og som har, ja, alt i fra drevet med ekstremsport til og som har mye av den, ja, litt sånn tilnærmede med seg fra før da.

Sitata vitnar om instruktørane sine mål om at kadettane skal bli sjølv-regulerte, heilt i tråd med læringsorientert målorientering. Men når ein vel å ikkje klargjere forventingane vil det også bli ei utfordring for dei lærande å oppnå ønska mål. Ein kan sei at måla blir skjulte. Det er grunn til å tru at ein alltid vil søke ei meining i det ein gjer, og når dette ikkje er klargjort utanfrå vil ein finne eigne mål. I det tilfellet vel kadettane å ha det å gjennomføre oppgåve på ein god måte som hovudmål framfor å sette fokus på å identifisere stressorar og eigne psykologiske prosessar, som er skulen sitt mål med øvinga. Det er også observert at kadettane viser stor omsorg for kvarandre i det dei hjelper kvarande mentalt gjennom utfordrande element i øvinga, og til ein viss grad er det observert at dei tek rolla som motivator og støtte for kvarandre.

I datamaterialet er omgrepet *fokus* svært framtrudande. Når kadettane fortel om utdanninga si, spesielt dagsøvingane, er det tydeleg viktig å få fram kva strategi dei nytta i møtet med utfordringa. Mange av narrativene er prega av val av fokus, både i møte med forventingar og gjennomføring av oppgåve og oppdrag, særleg når det gjeld praktisk gjennomføring. Kadett A og D gjer seg erfaringar om korleis dei vil møte utfordringar neste gang:

Kadett A: (...) jeg ikke helt greide å fokusere tankene på eh, så veldig mye refleksjon. Før hoppet. .. Fordet.. Jeg sto altfor lenge i Pirbadet, på den baklengsstupesaken. Så jeg hadde tenkt å ikke stå så veldig lenge den gangen her da. Men jeg endte med å stå litt lenge, men jeg greide å hoppe til slutt. Etter, noen, sekunder. Hvor jeg gikk tilbake og så løp jeg fram og så gikk jeg ut og da bare fffoohh, alt gikk i litt sakte film der og da. Det var ganske kult. Ehm, jeg opplevde det samme på, det var samme følelsen jeg fikk på, jeg prøvde å kurere høydegreiene ved å hoppe i fallskjerm. Det er sikkert på maks på, på min stresskala. Akkurat der og da. Og så treffer jeg vannet, og vann trives jeg veldig godt i da. Og da var det jo bare kjempegøy å komme under der og masse bobler og jeg viste ikke om jeg gikk opp

eller ned, det syns jeg er gøy. Men jeg skal prøve det neste gang å ikke fokusere så veldig på akkurat hva, det er jeg er redd for da...

Kadett D: Eg hadde egentlig bare lyst å hoppe. Og så, i hoppet så blir det litt sånn. Eg hoppar, slappa av, og, eg merkar då at, selv om eg ikkje har fått disse reaksjonene som eg hadde forventet, så hadde eg likavel klart å, å jobbe mot de då. At eg hadde koblet en del vekk då. Og hadde svært lite fokus i selve hoppet. Og det som skjer då e at eg går tilbake til en litt sånn instinktiv handling som ville være å prøve å liksom å beskytte hodet, krølle meg sammen då. I hoppet. Så e,i, så sånn sirka midt i hoppet, så merker eg at eg holder faktisk på å dra armene foran meg. Og skal til å dukke ned. Dette her e en utrolig dum reaksjon hvis eg skal hoppe ned her. Då skal eg helst være stiv som en pinne. Så då liksom, får eg igjen fokus då, og så kommer eg meg inn i situasjonen igjen. Og så, klarer eg helt fint å ta meg sammen igjen og lande, lande godt då. Men, det var då eg begynte å tenke litt over at den herre koble ut strategien, den e kanskje ikkje så veldig lur alltid.

Kadett C fortel om forventningar om å prestere, men er vel så oppteken av å ha positiv oppleving, noko som kan spegle analysa i førre kapittel:

Kadett C: Men sånn som det var, så fikk jeg ikke, fikk ikke testa meg så mye som jeg hadde håpet. Eh, var litt spent, på forhånd. Litt gira. Eh, prøvde kanskje å psyke meg opp litt, spille meg opp litt. På at, vet ikke jeg, skal virkelig klare å prestere og gjennomføre.

Intervjuar: Så du hadde fokus på å prestere?

Kadett C: Ja. Samtidig som jeg, visste jeg skulle få det gøy.

Intervjuar: Ka som gjorde at du visste at du skulle få det gøy?

Kadett C: Fra første øvelsen så sa nesten samtlige som var med, som gjennomførte ting at, der og da så var det kanskje litt ubehagelig. Men alt i alt så var det kjempegøy å være med på, veldig lærerikt. Og, utifra det da, hva andre har sagt fra forrige øvelsen, så trakk jeg da slutninga. Det kunne godt hende det ble dritkjipt, men det var de forventningene jeg hadde.

Det er også interessant å sjå at når forventninga om å teste seg sjølv ikkje innfrir, dukkar mestringsperspektivet opp att, og kor ein i utgangspunktet ønskjer å utfordre seg sjølv blir mangelen på opplevd utfordring kompensert ved å finne meining i mestring. Det synest å vere ein strategi for å sikre utbytte av aktiviteten for individet når måloppnåinga verkar vanskeleg.

Kadett C fekk ikkje innfridd sine forventningar, men vel å finne verdi og meining på andre måtar:

Altså, klart det er skuffelse i forhold til hva jeg hadde forventet av, å få mulighet for å teste meg selv. Men der og da ikke skuffelse fordi jeg syns det var ganske tøft, ganske artig. De tingene vi var gjennom da. Det var mere sånn motivasjonsboost. Det faktisk å kunne klare det så bra. Å kunne hoppe, eller rappellere så syns jeg det ikke var no, noe særlig utfordrende mot, det vi trente da. Det var mere, artig å være gjennom det, mer adrenalinrush. (...) Jeg finner meining i det. Det er nyttig på sin måte at du kan dra, lærdom ut av andre sine tanker på en måte. Men akkurat den øvelsen for min del, den var ikke. Jeg fikk ikke testa meg så mye som jeg gjerne skulle ønske på forhånd, som jeg hadde trodd på den øvelsen. Jeg trodde det skulle være litt verre enn det faktisk var. Jeg opplevde ikke de momentene eller de stressorene som så store.

Kadett D har følgende skildring som seier noko om både meiningsøking og orientering:

(...) Og då opplevde eg det og som en stressor. I form av at, det ble motvilje i meg då. Og at de maser, no vil eg konsentrere meg om meg sjøl. Så no vil eg egentlig bare at de skal holde kjeft. Så, kommer det jo til at, ja, eg får gjøre det eg pleier å gjøre, får roe meg ned, og sitte meg ner gjøre det eg skal gjøre, så. Begynner eg å roe meg ner, eg klarer å stoppe skjelvingen, kriblingen den klarer eg å få litt bukt med. Så bare ja, og då, etter, når eg hang der då, då var det liksom. Eg følte meiningen med oppgaven var



vekke då, så då hadde eg ingen problemer med å slippe meg ner. Så eg, eg tror at i det så var det å gjennomføre oppgaven på en god måte og viktig for meg. For at der var, åja, då har eg ikkje klart det, så då kan eg like gjerne bare slippe.

Her er det tydeleg at kadetten har sett seg mål om å prestere og brukar medvitne strategiar for å løyse oppgåva. Når gjennomføringa ikkje vart som forventa løyser han dette ved å endre mål.

## **Drøfting**

Den sosiale faktoren spelar inn i ein læringssituasjon, både i klasserommet på grunnskulen, og det som kanskje er meir relevant her, det som skildrar funksjonen av kameratskap i operative miljø (Diesen, 2011; Moldjord, 2007). Det var venta å finne tilsvarende resultat i dataene til denne studien, både i form av observasjon og intervju, men overraskande nok har det forsvinnande signifikans her. Som nemnt ovanfor ,tek dei rolla som motivator og støtte for kvarandre når dei ser at instruktørane ikkje gjer dette, og heller passivt venter på kadettane sine eige val som vi kan sjå i sitatet frå instruktøren over. I intervjuet derimot, er dei meir opptekne av seg sjølv, personleg utvikling og strategiar for å møte utfordringane enn kva dei andre gjer, tenker og meiner. Som det kjem fram av intervjuguiden (vedlegg 1 og 2), vert ikkje informantane spurt direkte om sosiale faktorar, noko som kan være årsaka til at det heller ikkje vert vektlagt i deira narrativ. Det at sosial faktor er lite vektlagt i intervjuet kan derimot være eit teikn på at vi snakkar med lærande som har dominans av ei mestringsorientert målorientering. Om vi blar tilbake til side 29 ser vi også der at kadett A ikkje gjer noko form for sosial samanlikning, og forventar det samme frå sine medstudentar.

Umiddelbart etter observasjon og intervju trakk eg slutninga at kadettane var prestasjonsorienterte, basert på instruktør K sitt utsegn, kadett A og D sine sitat, samt at mange tilsynelatande var sjølvopptekne undervegs i øvinga. Instruktørane var kun eit forstyrrende element, som ikkje vart sett på som kjelde til læring, men i beste fall ein som trigga stressreaksjonen noko. I nærare dialog med teori og skriveprosessen er det tydeleg, som i innleiinga av dette kapitlet, at prestasjons*fokus* ikkje er eins med prestasjonsorientering. Det viktigaste ser ut til å gjennomføre oppgåva på ein god måte for sin eigen del, framfor å vise seg fram for andre. Tilbakemelding på innsats utanfrå vart uviktig fordi dei sjølv vurderte seg sjølv positivt i høve til eigne mål. Om vi tek opp at tråden frå Eid og Johnsen (2005) om mestring versus psykologisk forsvar kan et sjå ut som om forventingane for nokon flytta seg frå forventing om å teste seg sjølv til det å gjennomføre på ein ok måte. Stressfaktoren fell vekk, og mestringa blir viktigare. Dette kan vere ein viktig observasjon ovanfor skulen si evaluering og målstyring av modulen.

Eiga erfaring i pedagogisk utdanning tilseier at det er mange svar på korleis å handtere læringssituasjonar som ikkje er optimale, og legge rette til at læringa skal være mest mogleg effektiv. Mennesket har ein grunnleggande motivasjon for læring, og fortel kva som kan være årsaker og tiltak når denne motivasjonen ikkje synest å være til stades. ”Det viktigaste oppdraget til skulen er å ikkje ta frå elevane motivasjonen”, sa ein forelesar ein gong. I høgare utdanning treff ein ofte dei som skulen har meistra dette oppdraget ovanfor.<sup>15</sup> Dei er motiverte til å fortsette i eit system dei er sosialisert inn i, og må dermed kunne seiast å passe inn Knowles andragogiske modell, og skal dermed bevege seg mot å bli meir sjølvstyrt og sjølvregulert. Instruktørane uttalar også at dei opplever kadettane som motiverte. Det at kadettane er opptekne av å halde fokus viser ei form for medvit i høve til eiga erfaringsdanning. Dermed kan vi sei at målet om sjølvregulerte studentar til ein viss grad er oppnådd.

Til ein viss grad kan det sjå ut som om kadettane er så sjølvregulerte og meir sjølvstyrt, at skulen sine mål kjem i andre rekke. Som vi ser er målorientering ein liten del av det store biletet som fenomenet sjølvregulering teiknar, men som kapittel 4 peiker på er sjølvregulering ein viktig føresetnad i vaksne si læring og dermed også tilrettelegginga og planlegginga av denne. I intervjuet med instruktør K diskuterer vi at kadettane ofte har eit fokus på stressmestring framfor *stressmedvit*, som skulen har valt å titulere øvingane. Kanskje dette kunne vore letta med eit større eksplisitt målfokus? Fleire av kadettane fortel at gjennomgang av studieplan og mål er noko dei gjer i byrjinga av studieåret eller rett før eksamen, om det i det heile vert gjort. Det kunne vore interessant å sjå på læringsutbytte i ei gruppe som aktivt forhold seg til mål undervegs i læreprosessen, og ei gruppe som sjølv set mål på eigenhand. Eg opplever ikkje at det ikkje er ønske om måloppnåing, men at ein heller skapar egne mål når måla utanfrå ikkje er tydelege eller utfordrande nok. Som nemnt i kapittel 3 skal utdanninga freiste å halde ein balanse mellom sjølvbestemt og profesjonsretta personleg utvikling, og her kan det være ei utfordring i skulen sin arbeidsmåte. Målstyring kan være ei problemstilling som kan vere verdt å sjå nærare på ved eit seinare høve.

---

<sup>15</sup> Dette er ein påstand med modifikasjonar, ettersom ein kan anta at ein stor andel studentar i høgare utdanning ikkje havnar der av genuin interesse for faget sitt, men av ei ekstern samfunnsmessig og sosial forventning om at høgare forventning er ein føresetnad for å lukkast som menneske.

# Refleksjon og bakkekontakt

## Teori

Gjennom styringsdokument, vitenskaplege tekstar og praksis syner Luftkrigsskolen at refleksjon er noko som står høgt i opplæringa. Som synt i kapittel 2 bunner dette i Dewey sin læringsfilosofi. Som skildra i kapittel 6 står erfaringa sentralt, og erfaringa er heilskapen mellom handling/aktivitet og konsekvens. I den kognitive prosessen mellom desse to finn vi refleksjonen. Utan alle tre elementa vil ein få ei ufullstendig læring, i følge Dewey (2008a). Dewey sjølv definerer refleksjon som "an active, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions toward which it tends" (Dewey, 1938, p. 9, i Dimitriadis & Kamberelis, 2006, p. 11).

Dewey deler refleksjonen inn i seks kronologiske fasar:

- 1: Opplevd erfaring av utfordrande karakter
- 2: Intuitiv tolking av erfaringa
- 3: Artikulering av problemet
- 4: Utforming av potensiell forklaring og løysing
- 5: Vurdering av forklaringane for å utvikle hypotese for handtering av utfordringa
- 6: Teste hypotesa for å avgjere den pragmatiske verdien av den og hensikt til å prøve ut i praksis (Dimitriadis & Kamberelis, 2006).

Slik er refleksjonen ein meningskonstruksjon som leier til erfaringa som igjen påverkar seinare erfaringar. Den er disiplinert og streng, og føreset medvit. Ut over eiga utvikling og forståing, vekst, fremmar refleksjonen også måloppnåing i den sosiale konteksten den opererer i (ibid.).

Som vist i førre kapittel er refleksjonen også ein vesentleg del av den sjølvregulerte læringa. Når ei oppgåve er gjennomført vil den sjølvregulerte vurdere og evaluere eigen innsats og utføring i sjølvreflekterande prosessar. Zimmerman meiner dette blir gjort gjennom kriteria mestring, tidlegare prestasjonar, normative mål, altså samanlikning av andre sine prestasjonar, samt eit samarbeidskriterier kor ein vurderar eigen evne til å bidra eller fyller si rolle i eit lag (Boekaerts, et al., 2000). Som ein syklisk prosess vil denne sjølvvurderinga gå vidare til ein ny framtanke som kan samanliknast med Dewey sine refleksjonsfasar.

I følge Csíkszentmihályi (1988) består sjølv medvitet av tre subsystem, merksemda som tek inn relevant informasjon, aktsemd som tolkar informasjonen, og minnet som lagrar det heile. Dette kan sjåast som læring i lys av Dewey og Zimmerman sine tolkingar.

Csikszentmihályi peiker på kor lite vi kan ta inn av informasjon til ei kvar tid, så ein stadig må gjere nøye avgjerder på kvar fokus skal være. Det kom tydeleg fram i førre kapittel kor kadettane gjorde eit aktivt val i å halde fokus på oppgåva.

Posisjonen den sosiale faktoren har for mennesket vert stadig styrka, både teoretisk og didaktisk. I Forsvaret vert den aktivt nytta motivasjonsmessig, og Diesen skriv at i kamp er det kun kollegaen ved sida av og hans liv som betyr noko (Diesen, 2011). I læringssamanheng vert også det sosiale og miljøet tillagt stadig meir verdi i teori og forskning. Bandura meiner læring forgår i ein triadisk resiprok determinisme. Læringa er vikarierende og foregår i eit samspel mellom kognisjon, åtferd og ytre miljø (Bandura, 1986). Dermed kan ein ikkje kun fokusere på sjølv og/eller sjølvrefleksjon i ein læringssituasjon men må også ta omsyn til sosiale relasjonar og deira evne til å påverke læringa.

## **Empiri**

Posisjonen refleksjonen har som ein aktiv del av ei heilskapleg offisersutvikling er ikkje festskrift, men systematisk gjennomgang av opplevde hendingar. På eigenhand skal kvar enkelt fylle ut eit ”stress-skjema” og skrive i blåboka, ei notatbok alle har med seg, i etterkant av kvart øvingsmoment. Kadettane står fritt til å bruke boka til kva dei sjølv ønsker, og er ein privat logg som kun dei sjølve lesar. Etter å ha skrive seg gjennom dagens erfaringar og snakka om det same med to andre kadettar er det nokre som opplever at dagens erfaringar vekker minner og assosiasjonar. Dei stressorane ein har utsett seg for og blitt utsett for har blitt sett inn i ein større kontekst, og ein har fått ein arena for refleksjon og medvit. Det heile blir løfta vidare i plenum kor heile gruppa sit i ein stor ring. Rommet har ei uant takhøgde, og ei kjensle av tryggleik og aksept har opna for å dele det som skremmer, undrar og uroar. ”Er det berre eg som har det slik, tru?” ”Eg er overraska over meg sjølv”. ”Eg er skremt over reaksjonen min”. ”Eg fekk ingen stressreaksjon, er det noko galt med meg?”. ”Eg har lært kor viktig det er å ha andre rundt seg”.

Her er ein kontradiksjon i dataene. Dette er observasjonar, det samme er skildringa mi om at dei støtter kvarandre i øvinga. Men i intervjuar seier informantane lite eller ingen ting om sosial faktor. Eine kadetten fortel litt om det i det han ser miljøet på Luftkrigsskolen som ein grunn til at han trivst her og ville tilbake etter å ha vore i sivil. Seinare fortel han om då han skulle gjere australsk rappell og fekk det slett ikkje til, så kom ein med kamerat og skulle ta bilde, og då retta han seg opp og gjorde det riktig. Det er klart ein sosial faktor. Dei andre kadettane snakkar om det å utvikle seg sjølv, teste seg sjølv og korleis dei møter

utfordringane, som vi har sett i dei to føregåande kapitla. Det er også tydelig at utan refleksjonsbolken hadde denne delen aldri blitt synlig for kadettane, fleire trekker fram denne delen som *spennande*, same omgrep som vert brukt om dei ulike momenta i øvinga. Dette må være ei anna type spenning, men begge delane har ein utforskande karakter. Instruktørane snakkar stort sett om mål, kva dei forventar og ”reklamerer” for deira pedagogiske modell. Dei vurderer det meste som positivt og spennande.

Kadettane har gjort seg fleire tankar rundt refleksjonen som ein del av undervisningspraksisen og kva nytte det kan ha. Dataene tilseier eit naturleg ulikt forhold til refleksjon hos dei einskilde. På den eine sida er narrativene konsentrert rundt det som kan tolkast som refleksjonen sin «funksjon», medan andre historier vitnar om eit «sosialt utbytte».

### Funksjon:

Mm. Jeg kommer til å.. Ja jeg trur, i og med at jeg er mer bevisst på eget handlingsmønster, eller egen reaksjon da. Og det, kanskje mest den refleksjonsbiten. Og det her å dele med andre blir kanskje det som er det viktigste seinere, trur jeg. Fordi vi har, ja, vi har hatt noe sånn.. prat med sånn psykologer i arbeidet før og sånn, i arbeidet før ikke sant. Hvor egentlig det, hele samtalen har gått ut på å fortelle om forskjellige frustrasjoner i forbindelse med rotasjoner og lønn og.. Det er det eneste vi har prata om, hos psykologen, og bare jaja, da får vi prate om det. Og legger ikke fokus på kanskje det vi syns er viktig, men kanskje, fordi vi ikke greier å se det sjøl, der og da heller, hva som er viktig. Og det trur jeg jeg har blitt litt mer bevisst på. (Kadett A).

Så refleksjon er absolutt en positiv ting og, det har gitt meg, det har gitt meg bredere forståelse for mitt eget adferdsmønster og da min egen bevisstgjøring. Så, slik at jeg vet hva jeg kan, ja. I det store, generelle så trur jeg også det handler om på en måte finne sitt eget individ da. Og finne ut hvem man selv er. Og det tror jeg, og det vet jeg, og jeg kjenner så utrolig mange venner som, som jeg merker at de er, kan kalle det litt rotløse. Og ikke vet helt, ja hvem de selv er i en gruppe. Selvfølgelig, man kan sette ord på det, og man kan finne gode ord og beskrivelser og adjektiver på, på seg selv. Men, hvor, hvor sant det er, hvor nært det er virkeligheten, det vet jeg ikke, men det føler jeg man får, hvert fall tilnærmet her da. Og, det å vite det, da vet man også hvilken situasjon man er best i. Og vet hvilke jobber man kan takle best. Og, det er da, mener jeg, et godt utgangspunkt i, alt fra en jobb til dagliglivet, generelt. Hvilke behov man har. (...)

Eh men, så ovenfor andre så har jeg veldig forståelse for at de kanskje ikke skjønner helt hvorfor vi gjør det. Og det virker liksom litt sånn, litt absurd. Men, når man først går inn i det og når man først opplever det, så, og når man først gjør noen tanker og får noen oppdagelser, så ser man læringseffekten i det. Og, jeg tenkte også sånn, før jeg kom hit at dette her er fullstendig banalt, og hva får jeg egentlig igjen for dette her? Selvfølgelig nå får mer eller mindre igjen for det. Men, i det totale bildet blir jeg mer kjent med meg selv da. Og det syns jeg er spennende. (Kadett B).

### Sosial faktor:

Jeg har aldri tenkt over at det kanskje er viktig å prate om ting, og.. det har bare gått sitt eget løp da. Nå som vi får mer erfaring og det skjer igjen og igjen, så er det lettere neste gang det blir reelt. For det her er jo ikke reelt. Og takle det da. Jeg håper det er det som er, utfallet. (Kadett A).

På en måte så tenker jeg at det blir veldig, kanskje litt for ferskt. Eller ikke for ferskt men, jo. Det er etter middag, og så er du sliten, og hjernen har kanskje ikke bearbeida så veldig. Men det er jo det som gjør at det er greit å få skrevet ned og greit å få prata om det med en gang og. Men, det dukker opp stadig nye tanker, rundt det, ikke sant. I ettertid. Så kanskje vi kunne hatt litt sånn etterbrief litt seinere også. Men jeg får mer igjen av å sitte i sånn triade, enn å sitte i sånn kjempestor ring. Men jeg ser at mange får mye ut av det og. Eller, noen får ut av det. ... (Kadett A).

Kadett C: Får mye ut av refleksjon når vi har det i lagsammenheng, gjerne med veileder, og når veileder klarer å stille de kritiske spørsmålene. Mens, sånn som vi hadde på øvelsen med refleksjon i klasserom, hvor vi da har alle samlet, uten veiledere, det får jeg absolutt ingenting ut av. De fire timene vi hadde til det, de var for min del, gikk med til helt andre ting enn det. Jeg fikk ikke no utbytte av det. Det vi selv hadde av tanker om øvelsen det hadde vi klart å utveksle i løpet av de ti minuttene på, i garderoben på vei opp. Har jeg noen andre tanker rundt det så skriver jeg det naturligvis ned da. Som jeg er veldig redd for å glemme. Men noen veldig store refleksjoner rundt det, det klarer jeg ikke å skrive. Da vil jeg heller bruke litt tid på å tenke.

Intervjuar: Ka tror du hadde skjedd hvis du hadde skreve ned det du har i hode?

Kadett C: Jeg vet ikke om jeg klarer det, hehe. Jeg har mange tanker i hodet. Men.. Jeg kan skrive ned mange av de idèene, men jeg tror ikke jeg får så veldig mye ut av det. Fordi at, det å ha det på papiret for min del, det hjelper ikke det, så veldig mye. Det, det blir bare borte. Altså, at jeg må ta opp den boka for hver gang jeg skal tenke, det, det fungerer ikke for min del.

Intervjuar: E det som om du mista det i det du legde det ned på papiret? Forsvinne det?

Kadett C: Nei, det gjør det ikke. Det blir bare ekstraarbeid. Hehe.

Kadett C ser nytte i og får utbytte av refleksjon saman med andre, men ser ikkje heilt poenget i å gjere det på eigen hand. Ein sjølvregulert student ville gjort det. Kadett D derimot, har aktivt gjort seg refleksjonar og meiner han ”er ferdig”, men overraskande nok for seg sjølv finn han meining likevel:

Den var egentlig veldig godt for meg då, for det at der merker eg, vi holdt på veldig lenge då, merker frustrasjon i at dette her, åh, det blir så utrolig meningsløst. Og så, fikk vi då beskjed om at nå skulle alle dele det de har lært i dag, og flytte seg i en stol. Og då tenker eg: ”Å, dette er befalskolen igjen ja. Mhm, dritkult.” Hehe, men så måtte eg bare ta meg sjøl i nakken og tenke jaja, men du kan likevel lære noe av dette her. Og det var jo en del poenger som kom opp i den runden som eg ikkje har tenkt over sjøl. Men det har, det var, eg merket eg strittet litt i mot da. På slutten. For det drar så langt ut i lengden av, eg kan gjerne si at ja, eg har vel egentlig reflektert ferdig og fått med meg det eg føler eg bør få med meg. Og i mange tilfeller så stemmer det. Men så plutselig så kommer et gullkorn som eg ikkje har fått med meg sjøl. Så det, det e jo verdt det. Men det e kanskje ikkje så veldig gøy der og då. Selv om eg sier at det kan være kjedelig og eg kan stritte i mot det, så e det den beste måten å gjøre det til eg kjenner til så langt. (Kadett D)

Kadett B har gjort seg refleksjonar om både eigen og kollektiv refleksjon og nytter begge aktivt i eiga utvikling og er av dei som kan sjå ut til å ha kome eit stykke på veg i sjølvreguleringa:

Refleksjon er, sikkert for mange et veldig, kan virke veldig ..... Noen kan si banalt, litt, ja rett og slett litt rart, og litt ekkelt, litt ukomfortabelt. Litt sånn, man har i tankene at det her er meningsløst, dette her var jeg klar over. Men, når man først begynner med det, og når man først setter seg godt inn i det, hvor, virkelig gir en innsats for å utvikle, for å få noe utbytte av det selv. Så, så gir det deg selv noe, det gir faktisk mange andre noe også. Fordi, kan være et udefinert, noe udefinert man sitter med selv som man ikke klarer å sette ord på, og ved at andre forklarer sin situasjon, så kan det bli klarere for deg selv. Med tanke på refleksjon i fellesskap. Egen refleksjon har for meg har på en måte vært viktig med tanke på det å legge tankene litt vekk, og ta på en måte, kall det en liten pause fra tankene også. Og tenke hvordan ville jeg gjort det bedre selvfølgelig, men hva gjør jeg neste gang. Man lager seg noen sårne, ja rutiner på det. (Kadett B)

## Drøfting

Det er veldokumentert teoretisk (Bandura, 1986; Boekaerts, et al., 2000; Dewey, 2008b) og i praktisk arbeid at refleksjon er ein viktig del av ein læringsprosess, kanskje særst for vaksne meir enn hos barn, då vaksne har eit modningsnivå og erfaringsgrunnlag som kan lette prosesseringa av ny kunnskap (Gradovski, 2008; S.B. Merriam, et al., 2006). I den strukturerte framgangsmåten refleksjonen blir lagt opp på Luftkrigsskolen ser eg klare stadier som kjem att i kadettane si tenking rundt refleksjon som læringsfaktor. Det eine stadiet er den ”tenkinga” den einskilde gjer på eigenhand, jamfør Dewey si fase to i refleksjonen (Dimitriadis & Kamberelis, 2006). Denne tenkinga kan vidare delast i to: den sjølvinitierte refleksjonen, kor kadetten på eigenhand vurderer seg sjølv og eigne prestasjonar, jamfør Zimmerman sitt tredje nivå av sjølvregulert læring. Andre del er den pålagte individuelle refleksjonen, ved utfylling av skjema og loggskriving. Neste stadium er kollektiv refleksjon i triadar og plenum. Kor det opplevde utbyttet av læring oppstår er avhengig av den enkelte sin læringsstil og personlegdom, men som Smedsrud (2008) påpeiker er det eit mål i seg sjølv å nytte ulike tilnæringsmåtar for å treffe flest mogleg.

Det er ikkje tvil om at kadettane først og fremst er opptekne av eiga utvikling og eigne prestasjonar, noko som ikkje er unaturleg; dette er ansvar for eiga læring i praksis, ikkje minst ein viktig del av dannelsesprosessen. Med mål om sjølvregulerte lærande etter endt utdanning må refleksjonsprosessen internaliserast. Ikkje alle informantane trur sjølv at dei får noko ut av aktiv refleksjon. Enkelte av utsegna frå kadettane kan likevel tyde på at refleksjon i seg sjølv er noko som kan og bør lærast. Ein må oppnå ein metakognisjon rundt eiga læring, og lære å lære. Når ei oppgåve kun blir gjennomført for oppgåva sin eigen del eller fordi ein blir bedt om det er det begrensa kor mykje effekt ein får av oppgåva. Om den lærande derimot har ei forståing for kvifor, og greier å finne meining i aktiviteten er det større moglegheit for vedvarande læring og haldningar. Tydeleggjering av sette mål er dermed viktig i læringa, og vil også være nyttig om ein ser på den doble opninga Klafki snakkar om. Det må være eit samspel mellom den einskilde si personlege utvikling og skulen, og Forsvaret sine mål (Klafki, 2001; Torgersen, 2006). Det må presiserast at datamaterialet ikkje avslører mangel på tydeleggjering av mål, tvert i mot. Kadettane har full tilgang til eigne studieplanar og operasjonsordre. Når detaljar vert utelatt er det eit mål i seg sjølv for å skape ei form for utrygghet i høve til forventingar og skal fungere som ein potensiell stressor i seg sjølv. Det moglege aberet kjem undervegs i aktiviteten, kor instruktørane trekk seg unna og venter på at kadettane skal oppdage sjølv, men kor kadettane vel å flytte fokus frå stressbevissthet til

stressmestring. Spørsmålet blir då om skulen bør gripe inn å minne kadettane på uttalt mål. Gjennom studering av praksis er svaret nei. Årsaka er at ein grip læringseffekten i den konstruerte refleksjonsarenaen, og på denne måten får ein ikkje berre autentiske erfaringar, ektheita til Bollnow, men også ei fullendt erfaring.

Luftkrigsskolen kan sjå ut til aktivt å nytte Bandura sin teori om resiprok determinisme, kor læringa skjer i vikarierende dialog mellom individ, åtferd og sosial påverknad. Ved å skape ein refleksjonsarena blir det sosiale potensialet maksimalt utnytta, og for fleire av kadettane er det først på denne arenaen at erfaringa blir fullendt. Frå å ha ei oppleving av ein spennande aktivitet utviklar denne seg til å bli ei erfaring ved hjelp av medstudentane sine narrativ. Det opnar for medvit for fleire perspektiv på ei oppleving eller hending, noko fleire framhevar som viktig kunnskap i høve til leiing.

Å arbeide systematisk med refleksjon slik Luftkrigsskolen gjer er ikkje ein utbreidd arbeidsmåte, verken på grunnskule eller i høgare utdanning. Om vi ser det i lys av Knowles andragogiske modell er det dermed grunn til å anta at ein ikkje kan forvente at kadettane er sjølvstyrte når dei entrar portane til Luftkrigsskolen. Første mål bør difor være eit fokus på utvikling av metakognisjon rundt eiga tenking.

Om ein ser heile modulen under eitt er det refleksjonen som avgjer utviklinga av stressmedvit hos kadettane, utan den ville erfaringa vore ufullendt, for det er her den spennande opplevinga ved å stå på toppen av tre-meteren i Pirbadet blir trukke ned til bassengbotn, og ein bryt vatnskorpa på veg opp med ny innsikt. Ikkje berre innsikt i korleis ein sjølv møter stress, men også korleis andre kan reagere ulikt på identisk situasjon. Såleis er kanskje ikkje danning og bevisstgjerjing så umogleg pedagogikk likevel?



## Oppsummerande drøfting

Gjennom denne rapporten har eg i lys av observasjonar og styringsdokument freista å gje eit bilete av dei sams opplevingane til dei seks informantane som deltok i studien. Biletet kan kun seiast å være ei brikke i ein større mosaikk, men har gitt ein del av eit svar på problemstillinga:

*Korleis opplever av instruktørar og kadettar undervisningspraksisen på Luftkrigsskolen?*

I studien har eg tatt føre meg utdanning for unge vaksne med dei føresetnader det impliserer, med eit særleg fokus på sjølvmedvit og erfaring. Settinga er militær, og praksisen er relativ unik. Kor vidt resultatane kan generaliserast eller være overførbare må være opp til den enkelte lesar, men eg håpar rapporten kan belyse nokre sjølvsegte sider ved utdanning som er lett å oversjå i skuggen av andre store ord. Danning og andragogikk finn ein att i all utdanning, og ved å bruke det aktivt kan ein i stor grad forvente seg resultat ut over der og då- og eksamensprestasjonar.

Slik eg ser det er det tre hovudmoment som er framtrudande i dataene til denne studien. Desse kan ha eit gjenkjenningsaspekt ut over den gitt kontekst og gitt kasus. Første utforsking er opplevinga av spenning og moro i ein læringssituasjon, og kva bonus det kan gje i læringa. Kadettane opplever glede og spenning i sitt studieløp, kor leiken opnar for utfordrande læring. Positive opplevingar av aktivitetane og modulen som heilskap går stadig att i informantane sine narrativ. Kjerna i skildringa ligg truleg i omgrepet *utfordringspedagogikk*, som rektor ved Idrettshøgskolen Gunnar Breivik (2001) lanserte. Ved å utsette seg for utrygge utfordringar i lek kan ein kanskje være tryggare i møte med sjølve livet?

Andre utforsking er vaksne sin måte å aktivt lære på. I lys og kryssing av Knowles sine andragogiske modellar og anna pedagogisk teori antek eg at studentar i høgare utdanning vil befinne seg i eit overgangsfelt mellom å være sjølvstyrt og avhengig. Dette fordi ein kjem frå ein grunnskule kor læringa er ferdig regulert, til høgare utdanning kor ein sjølv i større grad tek ansvar for eiga læring og utvikling. Kor vidt dei siste tiår sine grunnskulereformar kan, eller allereie har gjort noko med dette, er uvisst, og noko som kunne vore interessant å sjå nærare på. Det er også viktig å påpeike at sjølvregulert ikkje er det same som uavhengig. Vi lever i sosiale samspel og vil til ei kvar tid kunne ha nytte av andre for tilbakemeldingar og nye perspektiv.

Den tredje oppdaginga er ikkje ny, men ei bekrefting av tidlegare studiar som er gjort om refleksjonsprosess som læringsform på Luftkrigsskolen. Det bygger bru mellom første og andre funn. Kor studentane i aktiviteten har eit fokus på her og no, stimulerer refleksjonsarenaen til læring og sjølvutvikling. Dermed blir læringsprosessen fullendt. Medan kadettane er opptekne av å løyse oppgåva/strategi for sjølvutvikling er det refleksjonsarenaen som flytter fokuset frå stressmestring til stressmedvit, opplevinga blir ”tatt ned” ved hjelp av Banduras resiprok determinisme og Dewey sin erfaringsteori. Luftkrigsskolen tek eit elegant grep i progressivismen i det dei ser til at kadettane får sams erfaringar i øvingane og forsterkar desse på refleksjonsarenaen kor dei nyvunne erfaringane blir posisjonert og får verdi. Her vert også det sosiale potensialet utnytta, i det ein lytter til kvarandre sine historier som ein igjen kan legge i sin eigen bagasje. Føresetnadane ligg også til rette i det samtlege kadettar allereie er sosialisert inn i den militære kulturen gjennom førstegongsteneste, befalsskole og enkelte også i internasjonale operasjonar. Det kan være grunn til å spørre seg om refleksjonen kan kompensere for manglande opplevde stressorar under stressbevissthetsøvingane, eller om det heller er ei praktisk løysing for Luftkrigsskolen å tilpasse opplæringa på. Vidare kunne det vore interessant å sjå på skilnader på kadettar som opplevde reelt stress og dei som måtte nøye seg med ”å ha det gøy”, og finne læringsutbyttet ved å lytte til andre sine opplevingar.

I pedagogisk tradisjon ser vi på utvikling som målet, og dette skjer gjennom mennesket sitt potensial for vekst. Læring og utvikling skjer i kontinuerlige, sykliske prosessar, som vist til i kapittel 6. Eksistensfilosofien er ikkje overbevist om dette, og meiner heller at det er diskontinuitet som er grunnlaget for læring.

Slik eg ser det kan målet om sjølv-regulering ha vesentlege baksider dersom ei tett oppfølging og medvit rundt føresetnadane uteblir. Det kan være grunn til å spørre seg om medvit automatisk fører til gode handlingar og beslutningar. Det gjer det sannsynlegvis ikkje, men som ein del av ein danningprosess må vi tru at det er eit viktig bidrag. Som vi ser i kapitlet om danning er bevisstgjerung eit viktig, og kanskje viktigaste mål i modul 2.

Oppsummert stiller det følgjande krav til kadettane for at dei skal få optimalt læringsutbytte: Dei må være sjølvregulerte i det dei sjølve må ta kontroll over eigen læringssituasjon. Dei må ha translasjonsevne, være i stand til å bruke erfaringa i liknande situasjonar seinare. Om vi ser på Magolda si forskning ligg det ei ekstra utfordring på dette punktet, i det hennar resultat viser at det ikkje alltid er tilfelle. Kadettane må vidare være reflekterande, i det dei må være villige til å forhalde seg til aktiviteten som noko meir enn ein isolert aktivitet. Det å ha mot til å forhalde seg aktivt til opplevingar og emosjonar som

kanskje har vore av ubehageleg art kan være ei utfordring i seg sjølv. Sist må dei også være lyttande i det dei er villige til å lytte til kvarandre sine historier og ta lærdom av desse.

Dette er altså krava til kadettane, kva med skulen? Utfordringa vidare må bli å sjå om offisersutviklingsmodellen automatisk stimulerer/lærer opp til å bli alt dette, eller om det er andre pedagogiske grep som kan nyttast meir aktivt.

Pedagogikk er eit risikofylt fag. Ein kan ikkje lære nokon noko, og kan dermed kun håpe at kunnskapen blir absorbert, prosessert og pragmatisk nytta. Dermed kan ein berre håpe at opplegg og utval gir måla ein håper. Ved å legge opp til ei oppdagingslæring utan klare mål for læringsutfall bør ein enten sikre at opplevingane er så fasetterte at samtlige studentar føler at dei får noko att, eller ta høgde for ulikt utfall. I dataene ser vi dette att i det kadettane sjølv vel strategiar som aukar eiga oppleving av læringsutbytte. Frå Luftkrigsskolen blir det lagt opp til det dei meiner er utfordring, medan fleire av kadettane sjølv forventar større stresstriggerar. Ein slik kontradiksjon kunne potensielt vore eit pedagogisk problem som resultat av manglande omsyn til elevane sine føresetnader, særleg med tanke på satsinga på ressursar og det at det er ein rettleiar tilgjengeleg per kvar åttande kadett. Trond Myhrer (2005, i; Eid & Johnsen, 2005) understreker at kva som vert opplevd som stressande og ikkje er individuelt, men at moderate belastningar med sannsyn kan auke motstandskraft mot stress.

Tittelen på denne rapporten er eit sitat frå fagansvarleg som seier at målet med modulen er at kadettane skal bli trygge i det utrygge. Men når vi ser korleis modulen er lagt opp i høve til korleis gjennomføringa blir opplevd, kan vi då kanskje sei at det er motsett? At kadettane blir utrygge i det trygge når dei føler dei ikkje opplever stress når dei meiner det var målet? Kan det være ein føresetnad for å bli trygg i det utrygge at ein først får kjenne på det å være utrygg i det trygge?



## Litteratur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bjørgen, I. A. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(7), 862 - 866.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden.
- Breivik, G. (2002). Ekstrem sport og risikotaking som sosiologisk og samfunnsmessig fenomen *Idrettens bevegelser: sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn* (pp. s. 154-179). Oslo: Novus forl.
- Breivik, G. (2007). Modernitet, diskontinuitet og utfordringspedagogikk *Kroppøving* (Vol. 57(2007)nr 5, pp. S. 10-13). Tønsberg: LFF.
- Brown, G. I. (1971). *Human teaching for human learning: an introduction to confluent education*. New York: Viking Press.
- Cashmore, E. (2000). *Making sense of sports*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, Mass.: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, A. (2001). "Orda er nøkkelen til sinn og kjensler" - om litteraturens rolle i dannelsesprosessen  
. *Skriftserien Klasseromsforskning, 11*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dewey, J. (2008a). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. [Champaign, Ill.]: [Book Jungle].
- Dewey, J. (2008b). *Erfaring og opdragelse*. København: Reitzel.
- Diesen, S. (2011). *Fornyelse eller forvitring?: Forsvaret mot 2020*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Dimitriadis, G., & Kamberelis, G. (2006). *Theory for education*. New York: Routledge.
- Eid, J., & Johnsen, B. H. (2005). *Operativ psykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Firing, K. (2004). "Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna": en kasusstudie om skrivning som refleksjonsform ved Luftkrigsskolen. K. Firing, Trondheim.
- Firing, K., Hellemsvik, K., & Haarberg, J. (2007). *Kryssild: militært lederskap i en ny tid*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems, 12*(4), 436-445.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Gradovski, M. V. (2008). *The educational relational construct of a dialogue in writings of representatives of the Norwegian Dialogue Pedagogy*. Doctoral thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). *Inside interviewing: new lenses, new concerns*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Knowles, M. S., Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*: Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja* (Vol. nr. 44 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T., Simpson, H., Peters, M., Torgersen, G.-E., & Hagesæther, A. P. (2008). *Military pedagogies: and why they matter*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lindseth, A. (2009, 20.06.2011). *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, from <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>
- Loland, S. (2002). *Lek, spill og idrettens egenart Idrettens bevegelser: sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn* (pp. s. 13-27). Oslo: Novus forl.

- Løvlie, L. (2009, 20.06.2011). *Dannelse og profesjon. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, from <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>
- Magolda, M. B. (2004). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*: Stylus Pub Llc.
- Merriam, S. B. (2001). *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001(89)*, 3-14. doi: 10.1002/ace.3
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley*, 560.
- Moldjord, C. e. a. (2007). *Liv og lære i operative miljøer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*: Universitetsforlaget.
- Schmidt, G. (2008). *Grep om egen læring: en undersøkelse av sykepleierstudenters anvendelse av læringsstrategier i sitt studiearbeid*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*: Universitetsforlaget.
- Smedsrud, B. M. (2008). *Refleksjon som n kkelprosess i lederutvikling*. B.M. Smedsrud, Trondheim.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Torgersen, G.-E. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn: med fokus på læring*. Oslo: Forsvarets skolesenter.



Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Ziehe, T., & Jacobsen, J. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 45 - 52.

Østbøll, K. K. (2009). *Simulator i lederutdanning: en undersøkelse av kadetters oppfatninger og vurderinger av den taktiske treneren som læremiddel i Krigsskolens lederutdanning*. K.K. Østbøll, Oslo.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide – kadett

### Informasjon

På grunnlag av ditt samtykke skal vi no gjennomføre eit intervju. Diktafonen er hermed slått på og vil være på under heile intervjuet. Du er fri til å avstå frå å svare på spørsmål, og om du ønskjer er det også mogleg å avbryte intervjuet.

Lyddataene skal gjerast om til skrift, og når det er transkribert vil lyddata bli sletta. I transkriberinga vil du få nytt namn som ikkje kan identifiserast med deg på nokon måte. Det vil heller ikkje komme fram noen geografiske opplysingar om deg.

### Bakgrunnsspørsmål

Alder og kjønn

Vil du fortelje om kva du har gjort før du begynte på LKSK?

Kan du fortelje noko om kvifor du byrja på denne utdanninga?

Kva ønskjer du å bruke utdanninga di til?

### Kunnskap om Modul II

Kjenner du til måla og innhald for denne modulen i studieplanen?

Gir dei meining for deg?

### Forventingar

Hadde du forventingar til modulen? Kan du utdjupe kva type forventingar?

Fortel om kva du hugsar av teoretisk kunnskap om stress og stressmestring.

Hadde du nokre forventingar til denne delen av modulen? -Altså den teoretiske delen.

Kva tenkte du om øvingane? Kva for forventningar hadde du til dei?

Kva hadde du hørt om øvingane?

Hadde du nokre kjensler i høve til forventingane? Spenning (i positiv/negativ forstand), nervøsitet, glede, fryd?

Hadde du hørt rykte om kva de skulle gjennom? Kva trur du det evt gjorde med dine forventingar?

### Oppleving

Fortel om kva de gjorde på øvinga.

Fortel om korleis du opplevde øvinga.

Kva vil du sei at du har lært?

Har du nokre tankar rundt høvet mellom praksis og teori i opplæringa?

Vil du vekte eine delen som meir eller mindre viktig?

Ville du vært villig til å utelate ein av delane?

### Refleksjon

Kva nytte ser du av øving og opplæring i stressmestring?

Kva trur eller veit du er målet/vitsen med øvinga?

Kva utbytte føler du at du har? Kva nytte opplever du av å ha nettopp denne modulen på timeplanen?

1. Personleg utbytte

## 2. Fagleg utbytte

Kva tenker du om det å reflektere som ein del av øvinga?

Trur du at du vil bruke erfaringane og kunnskapen du har lært om stressmestring til seinare?

På kva måte?

Opplever du at du har høve til å påverke utforminga av modulen/øvinga?

Kvifor/kvifor ikkje, og på kva måte?

### **Avrunding**

Korleis ser du for deg at tida etter LKSK blir?

I lys av det du har fortalt no, korleis trur du at du vil bruke det du har lært?

Er det noko anna rundt det vi har snakka om no du ønskjer å sei eller fortelje?

Takk!



## Vedlegg 2: Intervjuguide – instruktør

### Informasjon

På grunnlag av ditt samtykke skal vi no gjennomføre eit intervju. Diktafonen er hermed slått på og vil være på under heile intervjuet.

Du er fri til å avstå frå å svare på spørsmål, og om du ønskjer er det også mogleg å avbryte intervjuet.

Lyddataene skal gjerast om til skrift, og når det er transkribert vil lyddata bli sletta. I transkriberinga vil du få nytt namn som ikkje kan identifiserast med deg på nokon måte. Det vil heller ikkje komme fram noen geografiske opplysingar om deg anna enn at du er tilsett på Luftkrigsskolen.

### Bakgrunnsspørsmål

Alder og kjønn evt hvor lenge jobbet på Luftkrigsskolen

Kan du fortelje om kva som er din faglege bakgrunn?

Kvifor har du nettopp denne oppgåva (som veileder/instruktør)?

### Om Modul II

Kva er måla og innhald for denne modulen?

- Kva seier styringsdokumentane?
- Kva meiner du at kunne tilføyes om mål og innhald?

### Forventingar

Frå eit (militær) fagleg perspektiv:

Kva forventingar har du til modulen som heilskap? Kva ønskjer du at kadettane skal lære eller erfare?

Kva hensikt er det spesifikt med øvingane?

Kva ønskjer du at kadettane skal lære eller erfare?

Kva tenker du om konkret dei øvingane som er valt ut?

### Oppleving

Fortel korleis øvinga vart gjennomført.

Fortel om korleis du opplevde øvinga. Gjekkk det etter planen? Burde noko vore annleis?

Korleis og kven skulle ha ansvar for det?

Har du nokre tankar rundt høvet mellom praksis og teori i opplæringa?

Vil du vekte eine delen som meir eller mindre viktig? Ville du vært villig til å utelate ein av delane?

### Refleksjon

Kva nytte ser du av øving og opplæring i stressmestring? Både på individ og systemnivå.

Kva nytte opplever du at kadettane kan ha nettopp denne modulen på timeplanen?

- Personleg utbytte
- Fagleg utbytte

Kva tenker du om det å reflektere som ein del av øvinga?

Meiner du dette i lys av uttalt mål eller på bakgrunn av eigne meiningar og erfaringar?

Har du høve til å påverke utforminga av øvinga? I så fall, på kva måte?

### Avrunding

Er det noko anna rundt det vi har snakka om no du ønskjer å sei eller fortelje?

Takk!