

Kristoffer Halseth

**”Det hjelper meg å se meg selv utenfra, og den andre innenfra”**

En kvalitativ studie av seks kadetter ved Luftkrigsskolen sin opplevelse av veiledningen ved skolen, og hvordan denne oppleves å ha påvirket deres utviklingsprosess som kommende ledere.

Trondheim, mai 2014

Veileder: Jonathan Reams

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap





## **Sammendrag:**

Gjennom en kvalitativ intervjustudie har jeg ønsket å oppnå innsikt i hvordan kadetter ved Luftkrigsskolen (LKSK) opplever veiledningen som praktiseres ved skolen og hvordan denne veiledningen som del av lederutdanningen ved skolen bidrar i deres lederutviklingsprosess som kommende ledere. Lederutdanningen ved skolen er erfaringsbasert i sin natur og den pedagogiske filosofien går ut på å reflektere over teori og praksis. Masteroppgaven er basert på følgende problemstilling: *Hvordan opplever kadettene veiledning og hvordan påvirker denne deres lederutviklingsprosess?*

For å besvare dette, har jeg valgt en deskriptiv og fenomenologisk tilnærming. Med deskriptiv mener jeg at jeg ønsker å undersøke fenomenet lederutvikling og veiledning slik fenomenet framstår for meg. Datainnsamlingen er basert på intervjuer fra seks kadetter som er under sitt første studieår ved LKSK.

Jeg kom fram til fire brede hovedkategorier som jeg har strukturert og delt inn i underelementer. Kategoriene representerer tema som gikk igjen hos alle forskningsdeltakerne, og dokumenteres ved sitater og beskrivelser basert på deres opplevelser. Kategoriene avsluttes med eget underkapittel hvor jeg drøfter og ser mine tolkninger opp mot relevant teori innenfor hver kategori, for å utvikle en dypere forståelse og for å kunne nyansere kategoriene.

Kategorien *opplevelsen av veiledning og veilederens rolle* tar for seg kadettene opplevelse av veiledning ved gjennomføring og prosessveiledning. Kategorien rommer også opplevelsen av relasjonen til veileder som viktig for deres læring. I kategorien *opplevelsen av helhetlig refleksjon* tar jeg for meg hvordan kadettene ved å reflektere helhetlig kan se flere sider i refleksjonsprosessen og dermed blant annet kan reflektere dypere rundt hvordan en avgjørelse påvirker dem i deres lederrolle. I kategorien *opplevelsen av å reflektere i gruppe*, betrakter jeg hvordan deling, lytting og tilbakemeldinger i grupper kan bidra til mer åpenhet, bedre relasjoner, økt felles forståelse og selvinnsikt. I den siste kategorien, *økt innsikt i lederrollen*, viser jeg hvordan kategoriene samlet har ført til økt selvinnsikt, bevissthet og økt oppmerksomhet i lederrollen.

Resultatene fra studien viser hvordan kadettene opplever veiledning som et verktøy i deres utvikling. Veiledning med sine komponenter nevnt i kategoriene viser til hvordan kadettene har oppnådd økt innsikt og blitt mer oppmerksomme i sin lederrolle. Samlet viser kadettene at de, som et resultat av veiledning og opplevelser ved LKSK, har lært mer om egen lederrolle og i større evne har oppnådd evnen til å se seg selv fra utsiden og den andre fra innsiden.



## **Abstract:**

Through a qualitative interview study, I wanted to gain insight into how the cadets at the Air Force Academy (LKSK) experienced the counseling practiced at the school and how this counseling as part of leadership education at the school contributes to their progress and development as future leaders. The education at LKSK and the educational philosophy is experience-based in its nature and reflects on theory and practice. The thesis is based on the following question: How the cadets experience counseling and how this affects their development in their leadership process?

To answer this, I have chosen a descriptive and phenomenological approach. When it comes to approaching the descriptive, it is my reason to examine the phenomenon of leadership training and guidance so the phenomenon appears before me. The collection of data is based on interviews from six cadets attending their first year at LKSK.

I concluded with four wide main categories, each structured and divided into sub-items. The categories represent themes that recurred with each cadet, and is documented by the quotes and descriptions based on their experiences. The categories conclude with separate sub-sections in which discuss and interpret their descriptions against relevant theory within each category to develop a deeper understanding and to refine the categories.

The category, *The Experience of Counseling and The Counselors Role*, examines the cadets experience of counseling upon execution and process counseling. The category also cover the experience of the relationship with the counselor as important to their learning. In the category, *The Experience of Holistic Reflection*, I discuss how the Cadets by reflecting holistic can see multiple pages in the reflection process, and thus partly may reflect more deeply about how a decision affects them in their leadership role. On *The Experience of Reflecting in a Group*, I contemplate on how sharing, listening and feedback in groups can contribute to more transparency, better relationships, increased mutual understanding and self-knowledge. In the latter category, *Increased Insight in The Leadership Role* I show how the categories overall has led to increased self-knowledge, awareness and increased attention in the lead role. The results of the study show how the cadets experience counseling as a tool in their development. The counseling with its components listed in the categories shows how the cadets have gained greater insight and become more aware of their leadership role. Overall, the cadets show that they as a result of the guidance and experiences at LKSK, learned more about their own leadership role and obtained the ability to see themselves from the outside and the other from the inside.



## **Førord:**

Det du nå skal lese, er en tekst skrevet med hjertet. Den er også skrevet med hodet, men mest av alt med hjertet. Teksten er min masteroppgave i Rådgivningsvitenskap ved instituttet for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU Dragvoll, og utgjør mitt siste verk på dette masterstudiet.

Det som skulle bli masteroppgavens frø, ble plantet under min praksisperiode ved Luftkrigsskolen, våren 2013. Opplevelsene og tankene derfra har gjort at jeg har fått stor interesse for bevisstgjøring og utvikling av menneskers iboende ressurser. Masteroppgavens innfallsvinkel er hvordan veiledning kan benyttes som dette verktøyet som kan være med på å realisere dine ressurser slik at du kan vokse og utvikle deg til å bli noe mer enn hva du er i dag. Teksten dediseres derfor til alle dere som i likhet med meg ønsker økt innsikt i egen rolle som leder, medarbeider eller medmenneske.

Tiden er nå kommet for å rette min takknemmelighet til de som har gjort dette mulig. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de seks kadettene som ønsket å stille til intervju. Gjennom deres åpne og ærlige refleksjoner har jeg lært utrolig mye om emnet og jeg sitter igjen med en følelse av ydmykhet og respekt for alle de tankene dere har delt med meg.

Videre vil jeg takke min veileder, Jonathan Reams. Du har gitt meg verdifulle innspill, gode tilbakemeldinger og vært en støtte i tunge og utfordrende perioder i prosessen. Jeg kommer til å savne de gode samtalene med deg.

Videre vil jeg også rette en stor takk til Kristian Firing, Bjørn Magne Smedsrud, øvrige veiledere og kadetter som har bidratt til mine opplevelser ved LKSK. Jeg er ydmyk og glad for å ha fått tatt del i hverdagen deres. Takk for gode samtaler, flotte minner og måten dere har møtt meg og ivaretatt meg under mitt oppholdet på LKSK.

Videre vil jeg takke min familie, for all støtten dere har vist meg gjennom min studietid og for at dere har støttet meg i prosessen med å være meg selv og finne den veien jeg ønsker å gå. Takk til mine venner som har støttet meg gjennom denne masterprosessen og har heiet på meg fra sidelinjen. Deres støtte i denne prosessen har betydd alt. En spesiell takk til Morten, som har bidratt med oppmuntring og kyndig korrekturlesing.

Avslutningsvis vil jeg takke min kjære samboer, som har vært der gjennom tykt og tynt i alle mine år som student. Takk for at du er den du er, og for at du uansett hva, alltid klarer å få meg til smile.

Trondheim 25. mai 2014

Kristoffer Halseth





## **Innhold:**

<b>Sammendrag:</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract:</b> .....	<b>IV</b>
<b>Forord:</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. Innledning:</b> .....	<b>1</b>
1.1    Bakgrunn for valg av tema: .....	1
1.2    Om Luftkrigsskolen (LKSK):.....	2
1.3    Konkretisering og forskningsspørsmål: .....	3
1.4    Disposisjon:.....	4
<b>2. Teoretisk rammeverk:</b> .....	<b>5</b>
2.1    Veiledningsbegrepet: .....	5
2.2    Et innblikk i veiledningens læringssyn:.....	7
2.3    Helhetlig refleksjon: .....	8
2.4    Oppdagelse i et hermeneutisk perspektiv: .....	9
2.5    Selvledelse:.....	10
2.6    Oppmerksomhet og handlingskompetanse: .....	11
2.7    Emosjonell intelligens (EQ):.....	12
2.8    Selvinsikt i lys av Joharis vindu: .....	13
<b>3. Forskningsmetode:</b> .....	<b>17</b>
3.1    Betraktninger rundt min forskerrolle: .....	17
3.2    Begrunnelse for kvalitativ metode:.....	18
3.3    Om intervju som datainnsamlingsmetode:.....	19
3.4    Utformingen av intervjuguiden:.....	20
3.5    Rekruttering av intervjupersoner:.....	21
3.6    Betraktninger rundt gjennomføring av intervjuene:.....	23
3.7    Transkripsjon av datamateriale:.....	25
3.8    Analyseprosessen:.....	25
3.9    Kvalitetssikring: .....	27
3.10   Etiske vurderinger: .....	29
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn:</b> .....	<b>31</b>
4.1    Opplevelsen av veiledning og veileders rolle: .....	31
4.1.1   Veiledning, en arena for oppdagelse: .....	32
4.1.2   I øyeblikket er alt ferskvare, det er da du står i avgjørelsen: .....	33
4.1.3   Prosessveiledningen skaper et mer helhetlig bilde:.....	34

4.1.4	Betydningen av relasjon og tillit til veileder:.....	34
4.1.5	Tolkning og drøfting: .....	35
4.2	Opplevelsen av helhetlig refleksjon: .....	38
4.2.1	Betydningen av det helhetlige samspillet i refleksjonsprosessen:.....	38
4.2.2	Fornuft eller følelser, er det viktig å tenke med hjertet? .....	39
4.2.3	Hva om tøffe menn ikke kunne reflektere rundt følelser?.....	40
4.2.4	Tolkning og Drøfting: .....	41
4.3	Opplevelsen av å reflektere i gruppe: .....	44
4.3.1	Refleksjonsrunder bidrar til økt selvinnikt:.....	44
4.3.2	En arena uten erfaringsdeling – Lærer man like mye av å reflektere alene? .....	46
4.3.3	Tolkning og drøfting: .....	47
4.4	Økt innsikt i lederrollen: .....	49
4.4.1	Kadettene individuelle meninger om endringer i egen lederrolle: .....	49
4.4.2	Fellesnevnerne i deres utvikling som kommende ledere:.....	51
4.4.3	Tolkning og drøfting: .....	52
<b>5.</b>	<b>Avslutning:</b> .....	<b>55</b>
5.1	Oppsummering:.....	55
5.2	Avsluttende betraktninger rundt økt oppmerksomhet i lederrollen:.....	56
5.3	Etterord: .....	59
<b>6.</b>	<b>Litteraturliste:</b> .....	<b>61</b>
<b>7.</b>	<b>Vedlegg:</b> .....	<b>67</b>
7.1	Informasjonsskriv (usignert):.....	69
7.2	Kopi av godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste:.....	71
7.3	Intervjuguide: .....	73
7.4	Transkripsjonsnøkler: .....	75
7.5	Joharis Vindu: .....	77

## 1. Innledning:

*”Inne i deg i dette øyeblikk finnes det kraft til å gjøre ting du aldri drømte var mulig. Denne kraften blir mulig for deg med en gang du kan endre dine antagelser”*

(Maxwell Maltz, gjengitt i Berg, 2006).

Jeg tror på denne indre iboende kraften som Maltz nevner. Jeg er av den oppfatning at vi alle har iboende ressurser i form av erfaringer, egenskaper, kunnskap og personlige styrker med mer. Samlet er disse med på å skape min egenart – *min* unike pakke.

Kvalsund (2005) skriver at vi har *dormende ressurser*. Et indre potensial til å utvikle oss til noe mer enn hva vi er nå. Videre mener han at de av oss som lærer seg selv å kjenne og dermed oppdager sitt ressursgrunnlag, også vil være de som best kan møte og utløse dormende ressurser hos andre senere (Kvalsund, 2005). Selv om vi er i besittelse av skjulte talenter, er det ikke alltid vi er i stand til å utvikle disse på egenhånd. Kanskje er ressursene blinde for oss, kanskje evner vi ikke å se dem? Og dersom vi ikke er bevisst våre ressurser, tenker vi kanskje heller ikke over disse før vi blir gjort oppmerksomme på at de er der (Atkins, 2006). Vi har kanskje en intensjon om endring og utvikling, men mangler tilstrekkelige ferdigheter og innsikt til å klare det på egenhånd. Gjennom dette ender vi kanskje opp med å reise gjennom livet uten å identifisere, utvikle og bruke vårt fulle potensial (Berg, 2006). Dersom vi ønsker å utvikle oss og benytte mer av vårt iboende potensial, må vi kanskje invitere noen til å være med på denne prosessen. Hvem er da denne noen? Hvordan kan denne personen hjelpe deg å frigjøre ditt fulle potensial, eller frigjøre mer av det?

Det er her vi kommer til selve kjernen som teksten skal forsøke å gi et svar på: Veiledning og refleksjon som potensielle lederutviklingsverktøy. I denne masteroppgaven skal jeg bevege meg inn i veiledningens og lederutviklingens landskap. Mitt utgangspunkt er Luftkrigsskolen som lederutdanningsinstitusjon. Mitt fokus er hvordan veiledningen som praktiseres ved skolen bidrar i kadettenes lederutviklingsprosess.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema:

Gjennom emnet RAD 3034 (Grupperådgivning: Teori, prosess og ekstern praksis) Skulle vi ut i praksis. Jeg aktet å gripe muligheten og søkte derfor noe som for meg var helt nytt. Med min manglende militære bakgrunn, og ikke større kunnskap om militæret enn hva jeg hadde hørt gjennom venner eller sett på film, søkte jeg Luftkrigsskolen (LKSK) som praksisplass. Oppholdet og opplevelsene på LKSK skulle vise seg å bli et personlig eventyr av dimensjoner som ga meg mersmak. LKSK vekket min nysgjerrighet for å lære mer om veiledningens muligheter, refleksjonens kraft og om lederutviklingen slik den foregår der.

Gjennom praksisperioden gjorde jeg en oppdagelse, som jeg ikke hadde tatt høyde for i min forkunnskap rundt lederutdanning. Refleksjonen hadde ikke bare fokus på gjennomføring av oppdrag og kadettens tanker rundt gjennomføringen, men også hvilke *affekter* som oppstår og hvilken informasjon som kan ligge i å undersøke disse. Affekter kan forstås som sterke sinnsbevegelser og følelser som sorg, glede, angst, raseri med mer. Disse er ofte kortvarig og intense og kan også være ledsaget av endring i puls, skjelving, tårer, adrenalinutskillelse med mer (Store norske leksikon, 2014).

Gjennom observasjon og deltakelse fikk jeg selv kjent affektene på egen kropp og reflektert rundt disse. *Hvor kom de fra? Hva tenker jeg om dem? Hva kan jeg lære fra dem? Hva kan jeg ta med meg videre? Kan jeg kontrollere dem? Ønsker jeg å kontrollere dem?* Dette er noen av spørsmålene jeg selv ble stilt ovenfor og som jeg ønsker å undersøke nærmere. I neste del skal jeg ta for meg en kort introduksjon om LKSK og karakteristikk ved veiledningen, før jeg deretter knytter sammen interessen og konkretiserer masteroppgavens forskningsspørsmål.

## **1.2 Om Luftkrigsskolen (LKSK):**

LKSK er luftforsvarets offiserskole som utdanner offiserer innenfor ledelse. LKSK har status som høyskole hvor studentene oppnår en bachelorgrad i militær ledelse. Målsettingen for LKSK sin lederutdanning er å:

Tilby en akademisk lederutdanning av høy kvalitet og relevans der en kombinerer praksis og teori for å skape reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig (Luftkrigsskolen, 2005, s. 24).

Som sitatet viser skal teori og praksis gjennom veiledning og refleksjon overføres til kadettens læring. Praksis betyr i denne sammenheng øvelser. Enten dagsøvelser eller lengre øvelser. I motsetning til tidligere har de militære øvelsene på LKSK de senere år, på bakgrunn av internasjonale øvelser, rettet fokus mot kortere stressrelaterte situasjoner som ofte kan oppstå i aktuelle krigs- og krisesituasjoner. Skolen har et bevisst forhold mellom praktisk gjennomføring av øvingsmomenter og refleksjonen over det som er gjennomført, slik at øvelsene ikke får et gjensidig preg av handling fremfor refleksjon og ettertanke.

Innfallsvinkelen til refleksjon bygger på Bruner (1986) sin refleksjonstrekant, hvor handling, kognisjon og emosjon utgjør hver sin side i trekanten og samlet skal hjelpe til med å skape den reflekterte offiser (Firing & Lien, 2007; Smedsrud, 2008).

Skolen benytter gruppeveiledning som dominerende refleksjonsform, da forsvaret i oppdragsløsning og arbeid primært arbeider i team eller grupper (Firing & Lien, 2007; Smedsrud, 2008). Det laget kadettene blir plassert i ved begynnelsen av skoleåret på LKSK,

fungerer som deres primære refleksjonsgruppe. I tillegg kommer smågrupper, undervisning og plenum som andre gruppestørrelser hvor refleksjon eller deling i grupper foregår.

Refleksjonsformen som benyttes ved skolen er erfaringsbasert i sin natur og inspirert av John Dewey (1961) sin teori om erfaringslæring. Han definerer erfaring som: "*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 it leads*" (Dewey, 1991, s. 6; gjengitt i Smedsrud, 2008, s. 3). Samlet sett forstås refleksjonen som en prosess som fører opplevelsen videre til læring (Dewey, 1961) og erfaringen oppnås gjennom å oppdage koblingen mellom den aktive handlingen og den passive konsekvensen.

Med overnevnte presentasjon har jeg gjort rede for en innføring i veiledningen slik jeg opplever at den praktiseres ved Luftkrigsskolen. Jeg gjør oppmerksom på at kadettene omtalt ovenfor er de som mottar veiledning, og kan dermed forstås som veiledningens fokusperson (Tveiten, 2013). Gjennom masteroppgaven vil jeg benytte begrepet *fokuspersion* som et generelt begrep for den som mottar veiledning, og *kadett* som er oppgavens konkrete fokuspersoner. I neste del skal interessen for veiledningen ved Luftkrigsskolen, konkretiseres ned til masteroppgavens forskningsspørsmål.

### **1.3 Konkretisering og forskningsspørsmål:**

Gjennom masteroppgaven skal jeg inn i veiledningens og lederutviklingens landskap i den hensikt å undersøke hvordan kadetter ved Luftkrigsskolen opplever at veiledning bidrar i deres prosess som kommende ledere.

Gjennom sin utdanning blir kadettene stilt overfor øvingsmomenter som innebærer at de blir utsatt både for fysiske, men også psykiske utfordringer. En utfordring kan være å bli stilt ovenfor ukjent høyde, fysisk anstrengelse, frykter, fobier, konkurranse og prestasjon. En helt annen utfordring kan være hvordan man takler å bli stilt overfor død som aktuelt tema. Min hypotese er at slike møter og utfordringer påvirker deg på sett og vis. Jeg tror det kan skje en endring eller utvikling i tankesett og/eller holdninger som følge av disse erfaringene. Hvor er da denne koblingen mellom opplevelse og lærdom?

Slik jeg ser det er veiledning en nøkkel som åpner døren for refleksjon og oppdagelse både i handlingsøyeblikket, men også som en lengre utviklingsprosess. Gjennom videre refleksjon og deling med veileder og lag skapes et rom for å undersøke det som dukket opp hos den enkelte kadett. Denne utforskningen kan inneholde nyttig lærdom dersom erfaringen undersøkes. Kanskje vil kadetten oppleve at denne undersøkelsen fører til økt innsikt og kunnskap i sin læringsprosess ved skolen?

Jeg ønsker å undersøke hvordan veiledningen oppleves av kadettene, og hvordan de opplever ulike aspekter med veiledning, refleksjon og deling. Videre ønsker jeg å undersøke hvilken rolle veiledningen spiller i kadettens rolle som kommende ledere. Basert på overnevnte begrunnelse og introduksjon har jeg definert mitt forskningsspørsmål med disse ordene:

***Hvordan opplever kadetter veiledning ved LKSK og hvordan bidrar den i deres lederutviklingsprosess?***

Det ligger mange tanker og erfaringer i ordene formulert ovenfor. Jeg har deltatt som aktiv observatør på to av heldagsøvelsene i stressmestring våren 2013 og fikk delta på de samme øvelsene våren 2014. Mine observasjoner er drøftet med Kristian Firing og Bjørn Magne Smedsrud, som er erfarne veiledere ved Luftkrigsskolen. Videre er opplevelsene drøftet med praksismedstudent og kadetter i forbindelse med praksisperioden. I tillegg deltok jeg på Luftkrigsskolens lederskapsseminar 2013 fra 5.-7 november hvor hovedtemaet var organisasjon og mennesker i endring. Her fikk jeg ytterligere inspirasjon til undersøkelsen. Samlet har disse erfaringene blitt til overnevnte forskningsspørsmål. I neste del presenteres masteroppgavens videre oppbygning.

#### **1.4 Disposisjon:**

Med dette underkapittelet avsluttes masteroppgavens innledende kapittel. I neste del skal det teoretiske rammeverket legges til grunn. I kapittel 3 vil forskningsmetoden bli lagt fram for å vise det metodiske bakgrunnsteppet for masteroppgaven. Her vil jeg også gå dypere inn i de metodiske valg jeg har tatt i min prosess og hvorfor jeg mener kvalitativ forskningsmetode og intervju er det mest hensiktsmessige i denne studien. I tillegg skal jeg ta for meg etiske betraktninger rundt min prosess, og min egen rolle som forsker. I oppgavens fjerde kapittel vil vi bli kjent med seks kadetter og deres opplevelser av veiledning og hvordan denne har påvirket deres lederutviklingsprosess. Her vil funnene fra de gjennomførte intervjuene presenteres og analyseres. Jeg vil her dele opp funnene i kategorier og legge fram sitater og drøfte sitater og funn opp mot teorien belyst i kapittel 2. I kapittel 5, har tiden kommet for oppsummering av masteroppgaven og dens resultater. Dette gjøres ved å oppsummere, konkludere og reflektere rundt mine funn og hvordan disse kan sees i lys av oppgavens teoretiske og metodiske rammer og begrensninger. I det avsluttende kapittelet vil jeg også dele mine siste refleksjoner rundt funnene for å vise hvordan jeg mener at disse kan ha potensiell overføringsverdi.

## **2. Teoretisk rammeverk:**

Dette kapittelet utgjør det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. I første del skal jeg ta for meg veiledning slik det forekommer på LKSK. Jeg skal i denne delen gi min definisjon på veiledning gjennom å ta utgangspunkt i Tveiten (2013) sin definisjon. I tillegg bærer veiledningen ved LKSK preg av å være et sammensatt fenomen og inneholder elementer og tankegang fra flere læringssyn. Jeg kommer derfor til å belyse ulike dimensjonene ved veiledningen for å gi et deskriptivt og nyansert bilde av hvordan veiledning som begrep er satt sammen og hvordan dette kommer til uttrykk ved Luftkrigsskolen.

I kapittel 2.2 undersøker jeg hvordan veiledning bidrar til refleksjon og hvordan refleksjon, erfaringsutveksling og deling med andre kan legge til rette for oppdagelse. Hermeneutikken og Gadamer (1975) vil gi et innblikk i hvordan oppdagelse gjennom dialog kan forstås i et hermeneutisk og filosofisk perspektiv.

Deretter er det tiden kommet for å redegjøre for hvordan veiledningen kan bidra til lederutvikling gjennom å ta for meg Joiner og Josephs (2007) sitt syn på ytre og indre lederskap. Videre skal jeg vende blikket mot hva veiledning kan bidra med i forhold til lederutvikling. Jeg har her valgt å se nærmere på oppmerksomhet som jeg tenker kan føre til økt handlingskompetanse. Videre ser jeg på emosjonell intelligens og selvinnsikt. Innenfor selvinnsikt har jeg valg å ta utgangspunktet i Luft og Ingham sin teori, Joharis vindu (Luft, 1969). Denne tilbyr et perspektiv som både kan benyttes individuelt og relasjonelt og viser hvordan selvinnsikt kan økes enten individuelt med veileder eller i gruppe.

### **2.1 Veiledningsbegrepet:**

Det finnes mange ulike måter å veilede på, og mange definisjoner og meninger på hva veiledning kan være (Tveiten, 2013). Formålet med veiledningen, målgruppen, settingen og læringssynet veiledningen bygger på er noen av faktorene som vil få konsekvenser for hvordan veiledning utøves i en virksomhet (Dovland, 2013). Grunnet denne manglende enigheten om begrepet ønsker jeg å definere det slik det framtrer på LKSK, før jeg deretter kan gå videre inn på hvordan veiledningen kan ha innvirkning i kadettene utviklingsprosess.

LKSK sitt veiledningssyn bygger på humanistisk og eksistensialistisk psykologi. Humanistisk i den grad at humanistiske verdier som medmenneskelighet, respekt, empati og anerkjennelse og tro på menneskets iboende potensial, framheves i veiledning. Eksistensialistisk i den grad at mennesket anses som fritt og ansvarlig for eget liv (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). I tillegg bygger veiledningen på et erfarings- og helhetssyn på læring, hvor inspirasjonen og ingrediensene til veiledning som begrep kan spores til blant

annet konfluent pedagogikk, systemteori og gestaltorientert veiledning. Jeg vil gå nærmere inn på disse i neste del av kapittelet.

Mine erfaringer fra praksis, har vært at veiledning ofte tilpasses etter behov og formål. Selv om det tilpasses, observerer jeg likevel noen mønstre. I et forsøk på å definere veiledningen på LKSK, har jeg tatt utgangspunkt i Tveiten (2013) sin definisjon. Hun definerer veiledning som:

En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier. (Tveiten, 2006, gjengitt i Tveiten 2013, s. 21)

Hva innebærer egentlig dette? Med *istandsettingsprosess* menes at en prosess åpnes eller settes i gang, og fokuspersonen har hovedansvar for å bidra med det han er i stand til i utforskningen og er ansvarlig for å gå videre med det han oppdaget i veiledningen. Veilederen har derimot ansvaret for å legge til rette for at oppdagelsen skal kunne finne sted ved å benytte seg av påvirknings- og oppmerksomhetsferdigheter som bruk av åpne spørsmål, lytting, oppfølgingsspørsmål med mer (Kvalsund, 2006).

Med at veiledningen ifølge definisjonen er *formell*, ligger det at veiledning er en del av en faglig virksomhet og det *relasjonelle* aspektet sikter til relasjonen mellom veileder og fokusperson. Kvaliteten på relasjonen mellom veileder og fokusperson kan påvirke kvaliteten på veiledningen som gjennomføres (Dovland, 2013; Kvalsund & Meyer, 2005; Tveiten 2013). Gjennom å danne og opprettholde en god relasjon bygget på humanistiske verdier, vil en kunne opparbeide en følelse av tillit og trygghet som synes viktig i veiledning (Ivey et al., 2012; Tveiten, 2013). At veiledningen er *pedagogisk* sikter til at det er en dialog hvor læring, vekst og utvikling er i fokus, og hvor hensikten med veiledningen er at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes. Hva som oppleves som mestring, avgjøres av den enkelte og hva som for han oppleves som mestring.

I tillegg til overnevnte definisjon skriver Tveiten (2013) at veileder i møtet med fokuspersonen møter et helt menneske hvor kognitive, følelsesmessige og kroppslige prosesser inngår og hvor alt henger sammen med alt i et helhetsperspektiv på mennesket. Med kognitive prosesser legger jeg det som har med tanker, kunnskap og mentale prosesser å gjøre. (Kjøll & Tranøy, 2014). Veiledningens hovedform er dialogen. Øvelser kan gjerne anvendes i tillegg til dialogen, men må aldri erstatte dialogen. Veiledningen kan undersøke her og nå-situasjonen hos fokuspersonen, men også fortid og framtid kan være gjenstand for undersøkelse i samtalen (Tveiten, 2013).



## 2.2 Et innblikk i veiledningens lærings syn:

I kapittel 1.2 viste jeg i beskrivelsen av Luftkrigsskolen hvordan refleksjonsformen i veiledning bygger på erfaringslæring, og viste videre hvordan erfaringen oppstår først når sammenhengen mellom handlingen og konsekvensen oppdages. Først da blir erfaringen konstruert og læring kan trekkes ut (Dewey, 1961). Et nært beslektet begrep til erfaringslæringen er konfluent pedagogikk, også kjent som helhetspedagogikk (Dovland, 2013; Tveiten 2013). Denne teorien anser mennesket som unikt og med iboende ressurser som kan frigjøres gjennom veiledning og undervisning (Dovland, 2013). En sentral læresetning innenfor veiledning tuftet på konfluent pedagogikk er læresetningen til Grenstad (1986): ”Å lære er å oppdage”, hvor selve utgangspunktet er å bli seg selv bevisst over noe eller gjøre en oppdagelse. Veiledning legger til rette for at fokuspersonen kan gjøre oppdagelser. Dette kan være oppdagelser om seg selv, om andre eller om verden rundt (Dovland, 2013; Grenstad, 1986; Tveiten 2013). Oppdagelsen betraktes som en subjektiv prosess. Dette innebærer at det kun er jeg som kan oppdage for meg. Veileder kan legge til rette for oppdagelsen gjennom dialog, spørsmål, øvelser, forslag med mer, men det er jeg som oppdager for meg.

Gjennom gruppeveiledning blir det lagt opp til at kadettene både kan få og komme med tilbakemelding til sine lagsmedlemmer, og gjennom dette kan kadetten få muligheten til å se seg selv gjennom andre, og samtidig bidra til det samme hos andre på laget. Dovland (2013) skriver at fordelene med veiledning i grupper er at det skapes en arena og et rom hvor gruppedeltakerne kan reflektere sammen i et likeverdig miljø, hvor de også lærer seg å lytte til hverandre, vente på tur og lære seg at andre tenker annerledes enn en selv. I tillegg skriver hun og Tveiten (2013) at det å ordlegge tankene slik at de får komme til uttrykk kan åpne for nye oppdagelser. Enten gjennom verbaliseringen alene, eller gjennom å få innspill og spørsmål fra andre eller gruppen.

Denne tankegangen kan ses i sammenheng med det Grenstad (1986) omtaler som åpen systemteori: ”*Et system kan bare vokse og utvikle seg i åpent samspill med andre*” (Grenstad, 1986, s. 236). Gjems (2010) skriver at systemteori gir et godt utgangspunkt for gruppeveiledning, da teorien bygger på et prinsipp om at vi sammen med andre lærer både om oss selv, men også om andre. Tveiten (2013) skriver at i faglig veiledning kan fokuspersonen og hvert enkelt gruppe medlem, betraktes som systemer. Disse systemene griper inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Måten en kadett opplevde en medkadetts innsats under en øvelse, kan påvirke egen gjennomføring og oppfattelse av den andres væremåte for å nevne noe. Gjennom gruppeveiledning og tilbakemelding i grupper kan kadetten oppdage hvordan han påvirker og blir påvirket av andre og gjennom dette se seg selv fra utsiden.

Denne oppdagelsen og bevisstgjøringen bidrar til at kadetten kan oppdage mening i og kan være med å skape et potensial for utvikling.

I tillegg til konfluent pedagogikk og åpen systemteori, bærer veiledningen også noe preg av en psykodynamisk tilnærming, hvor bevisstgjøring av kadettens indre verden og opplevelser fra fortiden undersøkes for å se hvordan erfaringer fra fortiden og underbevisstheten kan sitte igjen i kroppen og aktivere følelser og reaksjoner uten at dette var tiltenkt (Tveiten, 2013). Veiledningens psykodynamiske tilnærming slekter nærmest til en gestaltorientert veiledningsform, hvor veileder innenfor en slik tilnærming arbeider med bevisstgjøring i det konkrete øyeblikket i form av en gestaltformasjon (Clarkson, 2004).

En gestaltformasjon kan sammenlignes med framveksten av et behov. Et behov trer sakte eller brått fram fra sin bakgrunn og blir da lagt merke til (du blir gjort oppmerksom). Du utfører en handling for å dekke behovet som da blir tilfredsstilt og på nytt trer tilbake i sin bakgrunn. Et nytt behov får din oppmerksomhet og syklusen gjentar seg. Innenfor gestaltteori blir det behovet som framtrer omtalt som figur, mens det som ikke er i din oppmerksomhet akkurat nå blir omtalt som bakgrunn. Sammen utgjør figur og bakgrunn helheten i øyeblikket (Clarkson, 2004). Clarkson (2004) viser til en modell bestående syv punkter plassert i ytterkanten av en sirkel (syklus). De syv punktene omfatter; (1) Å sanse behovet. (2) Å bli bevisst på det behovet som nå er sanset. (3) Mobilisere krefter til å dekke behovet. (4) Handle. (5) Oppnå full kontakt og være i møte med det som oppstår i øyeblikket. (6) Nytelsesfasen og (7) Tilbaketrekningsfasen hvor behovet nå er dekket og figuren igjen kan tre tilbake i bakgrunnen og gjøre plass til en ny figur. Modellen er ment til å bidra med innsikt og forståelse for de ulike stadiene og områder, hvor fokuspersonen er i kontakt med et gitt fenomen, affekt, tanke eller annen reaksjon. Dette for å kunne møte han der han er, og hjelpe han i hans prosessen gjennom å undersøke det som oppstår (Clarkson, 2004).

### **2.3 Helhetlig refleksjon:**

Som nevnt i kapittel 1.2 er refleksjonsformen ved Luftkrigsskolen erfaringsbasert og bygger på Bruner (1986) sin triade. Hvorfor vektlegges dette samspillet rundt handling, kognitiv og affektiv prosessinformasjon (Kvalsund, 2005) i refleksjonsprosessen? Firing og Moldjord (2007) skriver at i operativ flyging foregår kognitive prosesser og handling i et høyt tempo. Et sterkt søkelys på oppgaver og prosedyrer etterlater lite rom for følelsene og refleksjon i handlingsøyeblikket. Oppdraget skal utføres. Følelser holdes nede og fortrenses for å utføre oppdraget. Likevel lagres disse følelsene som en del av den opplevde erfaringen.

I Stueland (2007) og Eid (2007) får vi høre om hvordan Stueland som operativ helikopterpilot opplevde manglende fokus på opplevelser og personlige emosjoner i debrifing (tilbakemelding) og konsekvensene av dette. Over tid førte dette til at det bygde seg opp en økende emosjonell uro, usikkerhet på egne ferdigheter og redusert motivasjon til å påta seg nye og krevende operative oppdrag (Eid, 2007, s. 149).

Firing og Moldjord (2007) skriver at det i refleksjon og erfaringsutveksling er viktig å inkludere hele mennesket med tanker og følelser i forbindelse med gjennomføring. Gjennom et slikt helhetlig refleksjonsperspektiv unngår man at verdifull kunnskap og innsikt går tapt.

For å oppsummere: Gjennom fokus på ivaretagelse av mennesket gjennom helhetlig refleksjon både i veiledningen, men også i erfaringsutveksling i laget, skapes det et større rom for innsikt og oppdagelse som kan medføre læring (Tveiten, 2013). Hva er da oppdagelse? Og hvordan oppdager vi? For å søke etter svar på dette skal jeg kort ta for meg hermeneutikken og filosofen Gadamer sine tanker om oppdagelse gjennom dialog.

#### **2.4 Oppdagelse i et hermeneutisk perspektiv:**

Hermeneutikk også omtalt som fortolkningslære gir et vitenskapsteoretisk rammeverk for hvordan mennesker forstår og fortolker et fenomen gjennom å se på fenomenet som en helhet og den situasjonen (delen) det framtrer i (Patton, 2002). Ifølge hermeneutikken vil vi i et møte med et fenomen forstå og fortolke dette i lys om hva vi allerede vet om det (Gadamer, 1975). For å forklare dette bruker Gadamer begrepet fordom eller forforståelse for å vise til det opparbeidede inntrykk og kunnskap rundt det fenomenet jeg møter. Samlet utgjør min totale forforståelse, erfaringer, inntrykk og kunnskap, min forståelsesramme eller horisont. (Gadamer, 1975; Gustavsson, 2007; Patton, 2002).

Gadamer hadde et fokus på språk og hvordan vi gjennom språket og dialogen kan skape en felles forståelse rundt et fenomen. Ifølge Gadamer kan vi gjennom å sette vår forståelse på spill, og gjennom dialog lære mer om et fenomen og dermed utvide vår horisont slik at vi forstår mer rundt det fenomenet som undersøkes. Gjennom dette øker vår forforståelse rundt fenomenet. Videre brukte han begrepet horisontsammensmelting for å vise hvordan horisonter gjennom dialog kan smelte sammen og dermed nå felles forståelse slik at vi begge øker vår forståelse rundt fenomenet (Gadamer, 1975).

Mens Hermeneutikken tar for seg språk, dialog og fenomener i vid og mer abstrakt forstand, kan dette også gjøres mer konkret i forbindelse med oppdagelse i en veiledningssituasjon. Dersom språk- og dialogbegrepet betraktes som den dialog som foregår mellom veileder og kadett eller mellom kadettene i refleksjonsrunde, kan dette være med å

konkretisere Hermeneutikkens dialogbegrep i en veiledningskontekst. Dersom det samme gjøres med fenomenbegrepet, kan dette betraktes som opplevelsen av caser og egen og andres opplevelser med mer. På denne måten mener jeg det blir det tydelig hvordan hermeneutikken og Gadamer sitt syn på oppdagelse og læring kan anvendes i en veiledningskontekst. Gjennom refleksjonsrunder etter øvelser kan kadettene oppnå en økt og felles forståelse ved at de ulike syn på situasjonen settes sammen til en større forståelse om situasjonen.

For å oppsummere: Hittil i teorikapittelet har jeg lagt den teoretiske rammen for hvordan veiledningsbegrepet forstås i masteroppgaven, og hvilke læringssyn veiledningen ved LKSK synes inspirert av i sitt uttrykk ved skolen. Veiledningen legger til grunn et helhetlig syn både på mennesket og helhetlig refleksjon vektlegges. Gjennom veiledningen legges det til rette for oppdagelse. Oppdagelsen gjøres gjennom en helhetlig refleksjonsform hvor både tanker, følelser og kroppslige reaksjoner blir tema for undersøkelse enten på egen hånd, eller ved hjelp av veiledning. I de neste delene skal vi over i kadettenes lederutviklingsprosess for å undersøke hvordan veiledningen kan tenkes å bidra i deres lederutviklingsprosess.

## **2.5 Selvledelse:**

Ifølge Joiner og Josephs (2007) kan lederskap deles inn i to hovedperspektiver. Det første perspektivet omhandler et ”outside – in” perspektiv, og er ifølge forfatterne den vanligste tilnærmingen til ledelse. I denne tilnærmingen er fokuset på lederes ytre verden og de ytre utfordringene som lederen står ovenfor i sitt lederskap. Dersom lederutvikling har dette ytre perspektivet, vil fokuset ligge på å definere og utvikle de kompetansene som kreves av lederen for å løse oppgaver og utfordringer mer effektivt enn hva som er tilfellet i dag.

Det andre perspektivet til Joiner og Josephs (2007) er et ”inside – out” perspektiv. Ledelse fra innsiden. Jeg vil videre omtale dette perspektivet som selvledelse. Innenfor dette perspektivet er fokuset vendt innover mot lederens indre psykologiske verden og hans opplevelse av sine indre mentale kapasiteter. Innenfor dette perspektivet finner vi lederens tanker, følelser, oppfatninger, erfaringer, håp, tro og forventninger med mer.

Disse to perspektivene, trenger ikke å være adskilte. Dersom man evner å kombinere det ytre og indre perspektivet, kan det være med å gi et mer helhetlig bilde på lederen og hvor han opplever at han er i sin prosess. I det videre kommer jeg likevel til å ha størst fokus på utvikling av selvledelse gjennom veiledning. Hvilke egenskaper eller indre kapasiteter trenger man for å utvikle egen selvledelse? Jeg har valgt å se på (1) Oppmerksomhet og handlingskompetanse, (2) Emosjonell intelligens og (3) Selvinnsikt som mulige egenskaper som kan øke ens selvledelse og bidra til utvikling av lederskap.

## 2.6 Oppmerksomhet og handlingskompetanse:

Beisser (1970, gjentitt i Kvalsund & Meyer, 2005) skriver at utgangspunktet for all endring er gjennom å se og erkjenne det som er. Framfor å se og erkjenne, ønsker jeg å omtale dette som å bli gjort oppmerksom. Fritz Perls, som anses som en av grunnleggerne av Gestaltterapi, anser oppmerksomhet (awareness) som noe mer enn å være bevisst. For han handler bevisst om det å ha et våkent sinn (Clarkson, 2004). For å kunne oppnå dette, opererer gestaltveiledning med et helhetsperspektiv på både mennesket og i veiledningen. Dette betyr at hele mennesket med kognitive, affektive og kroppslige reaksjoner blir en del av veiledningen (Tveiten, 2013). Mens veiledning forstår her og nå, som nåtiden, vektlegger gestaltteorien den helhetlige opplevelsen av det konkrete øyeblikk, hvor affekter, tanker, kroppslige reaksjoner og annet som oppstår i øyeblikket blir undersøkt (Clarkson, 2004).

Dette kommer til uttrykk blant annet i forbindelse med gjennomføring av caser. Her kan caseveileder (den ansvarlige veilederen for en case) benytte gestaltorientert veiledning for å legge til rette for at kadetten skal kunne bli oppmerksomhet på kognitive, affektive og andre reaksjoner som skjer i kadetten i forbindelse med gjennomføringen. Denne oppmerksomheten og samtalen rundt denne utgjør materiale for videre refleksjon i etterkant.

Ved å separere tanker, følelser og handling i den grad det er teoretisk mulig, kan det å betrakte disse separat og integrert, gjøre at en blir mer klar over egne reaksjonsmønstre og konsekvensene av dem. Gjennom dette kan kadetten bruke informasjonen og oppdagelsen til å reflektere, utvikle og bli bedre stand til å velge ønsket handlingsmåte, samtidig som oppdagelsen kan ha ført til økt *affektbevissthet*. Affektbevissthet kan forstås som at veiledningen fremmer affektbevissthet gjennom å legge til rette for at kadettene kan oppdage og bli bevisst sine kognitive og affektive mønstre, slik at disse kan benyttes på en mer hensiktsmessig måte i rollen som kommende ledere (Firing & Lien, 2007). Jeg mener økt affektbevissthet også som en økt handlingskompetanse.

For å utvikle egen handlingskompetanse viser Kvalsund (2005) til noen forutsetninger som må oppnås. Den første forutsetningen er å bli klar over den prosessinformasjonen som kommer til syne i samtalen. Kvalsund, deler prosessinformasjon inn i kategoriene affektiv, kognitiv og kropps- og handlingsorientert (Kvalsund, 2005, s. 77). Den andre forutsetningen er bevissthet på et metaplan, hvor fokuspersonen (den som veiledes) blir klar over seg og sitt forhold til gjenstanden for utforskingen, og den siste handler om å undersøke utviklings- eller læringspotensialet som ligger i selve utforskingen (Kvalsund, 2005). Dersom disse tre forutsetningene oppnås vil fokuspersonen dermed kunne benytte denne informasjonen til å ta mer reflekterte valg i senere situasjoner.

## 2.7 Emosjonell intelligens (EQ):

Den amerikanske psykologen David Goleman gjennomførte et forskningsprosjekt blant til sammen 188 bedrifter, hvor toppledelsen i disse ble bedt om å plukke ut sine beste ledere. Deretter ble disse utspurt av psykologer og personlige ferdigheter ble dermed kartlagt. Det viste seg at ut av faktorer gruppert inn i; fagkompetanse, kognitive ferdigheter og emosjonell intelligens (forkortet EQ), var emosjonell intelligens nesten dobbelt så viktig som de andre faktorene (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Undersøkelsen viste også en tendens til mer behov for emosjonell intelligens desto høyere du satt i organisasjonen (ibid.). Fagkompetanse og kognitive ferdigheter er viktige elementer for godt lederskap, men ifølge Goleman (1998) er det i toppsjiktet grad av emosjonell intelligens som skiller mellom ledere og gode ledere.

Hva er egentlig EQ, og hvordan brukes EQ i ditt dagligliv og lederskap? Salovey, Detweiller-Bedell, Detweiller-Bedell og Mayer (2008) omtaler emosjonell intelligens som lederens evner til å oppfatte, forstå og håndtere egne og andres emosjoner og bruke emosjoner til å fremme emosjonell og intellektuell vekst. Bar-On (2000, gjengitt i Berg, 2006) betrakter EQ heller som ferdigheter enn evner og deler EQ inn i fem grunnleggende ferdigheter (lede seg selv og andre, samarbeid, tilpasning, stressmestring og sinnsstemning). Disse fem er delt inn i 15 komponenter som omfatter selvledelse (selvinnsikt, selvbeherskelse, motivasjon med mer) og samarbeidsferdigheter (empati, sosiale ferdigheter med mer).

Ifølge Goleman (1998) er emosjonell intelligens en medfødt egenskap som øker med alder. Når det kommer til videreutvikling av din EQ, kan dette være mulig, men kan kreve iherdig egeninnsats (Goleman et al., 2002; Berg, 2006). Det er her jeg ønsker å vende fokuset tilbake til veiledning som en mulig måte å utvikle emosjonell intelligens på. Gjennom veiledningssamtalen og gjennom å undersøke kognisjon, affekter med mer kan dette bidra til at prosessinformasjonen som kommer til uttrykk blir mer tilgjengelig og håndterbar for fokuspersonen (Kvalsund, 2005; Tveiten, 2013). Gjennom å reflektere rundt egne kognitive og affektive mønstre, kan man i økt grad bli i stand til å ta kontroll over situasjonen gjennom at du i større grad klarer å forstå og håndtere egne følelser (Salovey et al., 2008).

I sin definisjon, viser Bar-On til hvordan EQ kan deles inn i flere komponenter, deriblant selvinnsikt. Ettersom gruppreleksjon er den primære refleksjonsformen på Luftkrigsskolen, har jeg valgt å ta for meg Joharis vindu som teoretisk ramme, for hvordan selvinnsikt kan oppnås gjennom å reflektere med andre.

## 2.8 Selvinnsikt i lys av Joharis vindu:

Det fins et ordtak som sier ”du tenker ikke over kroppen din, før du opplever at noe er galt med den”. Dette ordtaket mener jeg også kan overføres til relasjoner. Når du opplever en relasjon som god, tenker du kanskje ikke nødvendigvis mye over den. Dersom det derimot er noe i relasjonen som ikke føles riktig, begynner kanskje tankene å kverne til hvorfor relasjonen er slik den er. *Hvordan opplever du han? Hvordan opplever egentlig han deg?* Dersom du ønsker å finne svaret, kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten innover for å undersøke din egen selvinnsikt.

Joseph Luft og Harry Ingham forsket på personlighet på 50-tallet og oppdaget at det er deler av vår personlighet vi er åpen om, mens andre deler holdes skjult. Samtidig ser andre noe i oss, som vi kanskje ikke ser eller vet om oss selv. De inkluderte i tillegg en fjerde kategori som er ukjent både for oss selv og den andre (Lowy & Hood, 2004). Deres modell *Joharis vindu*, er en modell og et verktøy for å illustrere egen selvbevissthet. Gjennom aktiv bruk av modellen kan veisøkeren utvikle egen selvinnsikt. Etersom modellen åpner for andres inntrykk og opplevelse av deg, kan modellen benyttes interpersonlig og benyttes for å belyse forhold i relasjoner, grupper og mellom grupper, hvor da gruppen blir et eget jeg. Dette gjør at modellen kan brukes for å blant annet utforske og samarbeidsevne (Luft, 1969).

En modell av Joharis vindu finnes vedlagt i vedlegg 7.5 og er hentet fra Chapman (2003). Modellen viser en tilnærming til de fire områdene i Joharis vindu; (1) åpent, (2) blindt, (3) skjult og (4) ukjent. Selv om modellen tilsynelatende er bygd opp av fire kvadranter er det viktig å huske på at disse er plastiske. Etter hvert som du utvider din selvinnsikt vil kvadrant 1 utvide seg å vokse, samtidig som de tre andre kvadrantene blir mindre. Videre vil jeg gå dypere inn i de enkelte kvadrantene og ta utgangspunkt i hvordan selvinnsikten kan utvides gjennom veiledning, refleksjon og tilbakemelding fra andre.

Det *åpne* området er den informasjonen (holdninger, kunnskap, ferdigheter, atferd, erfaringer med mer) som er kjent både for personen selv og andre. Gjennom utforskning (veiledning, refleksjon og tilbakemeldinger) kan det åpne området utvides. Luft hevder at det krever energi å skjule, benekte eller det å være blind for atferd i et relasjonelt samspill (Luft, 1969). Gjennom å utvide det åpne området kan det gi rom for forandring, vekst og utvikling ved at man får belyst områder som tidligere var skjult eller ukjent og dermed kan benytte disse nyoppdagede sidene i sin framtidige utvikling (Chapman, 2010). Det å utvide det åpne området må ikke ses som en passiv prosess hvor andre og veileder fyller på kunnskap som vann i et glass. Luft (1969) skriver at det krever aktiv deltakelse og innsats fra den som

veiledes innenfor tre steg. Han eller gruppen må være villig til å lære mer om sitt blinde område, vise og dele av sitt skjulte område og være villig til å utforske sitt skjulte område.

Det *blinde* området omfatter det som er synlig eller kjent for andre, men som jeg selv ikke er bevisst eller oppmerksom på (Chapman, 2010). Det blinde området kan omfatte andres opplevelser i et oppdrag, framtoning, reaksjonsmønster, kommunikasjonsstil med mer. Det at denne informasjonen er blind for en selv, kan komme av mønster og handlinger som er automatisert i den grad at kunnskapen om dem er blitt taus eller ubevisst. Gjennom utforsking kan andre komme med tilbakemeldinger som gjør at disse mønstrene blir løftet fram i lyset og blir gjenstand for analyse (Lowy & Hood, 2004). Informasjonen blir nå gjort tilgjengelig for fokuspersonen og han kan selv ta med seg denne nye kunnskapen og undersøke koblingen mellom andres tilbakemeldinger og egne opplevde erfaringer.

Det *skjulte* området inneholder det som er kjent for meg selv, men ikke for andre. Dette området inneholder opplevelser, følelser, hemmeligheter og annet som fokuspersonen av ulike årsaker velger å holde for seg selv inntil han selv føler seg klar for å dele (Chapman, 2010). Jeg understreker at hensikten ikke er at fokuspersonen skal presses til å dele absolutt alt. Deling er både avhengig av og kan også skape tillit. Som nevnt i kapittel 1.2 om veiledning ved LKSK bygger denne på et humanistisk grunnsyn som innebærer og oppfordrer til respekt for individet og de opplevelser og erfaringer som utgjør personen. Kvalsund og Meyer (2005) skriver at å dele personlig informasjon er hensiktsmessig av flere årsaker. Det viser både villighet til deling, det viser tillit og det kan være med å bygge tillit ved at personlig deling kan føre til at de andre også deler. På denne måten øker også det felles læringsutbyttet ved at de får en økt felles forståelse gjennom at flere kort legges på bordet. Gjennom å utforske det skjulte område kan man erfare at man gjenopplever vonde hendelser som før hørte fortiden til. Gjennom denne nye utforskingen og samtale rundt fenomenet kan veileder og de andres tilbakemeldinger og dialog rundt det du delte, hjelpe deg til å forstå fenomenet i nytt lys og du kan kanskje trekke ny lærdom fra det. Sett i lys av grupperefleksjoner på Luftkrigsskolen kan dette bidra til at kadetten gir laget og veileder større innsikt i hvem han er og hvorfor han kanskje reagerer slik han gjør i ulike settinger.

Det siste området i modellen er det *ukjente* området. Dette viser til den informasjonen som til nå har vært ukjent både for fokuspersonen og de andre i gruppen. Gjennom å lære mer om sitt blinde område og få ny innsikt om sitt skjulte område, kan dette avduke ny kunnskap, utappede ferdigheter og innsikt som hittil har vært skjult for fokuspersonen (Luft, 1969). Dersom slik oppdagelse og utvikling skal kunne som beskrevet



ovenfor, er det viktig at det er lagt til rette for et miljø bygget på tillit, og hvor selvoppdagelse, refleksjon og tilbakemeldinger vektlegges.

Luft (1969) skriver at i en ny gruppe vil det åpne kvadratet være mindre da det enda er lite fri og spontan interaksjon. Etter hvert som gruppen utvikler seg vil deltagerne i gruppen føle seg friere til å bidra med egne meninger, bidra til økt dialog og tilbakemeldinger på andres meninger. Etter hvert som tilliten innad i gruppen opparbeides vil det med tiden også føles mer naturlig å dele av sitt skjulte område, noe som innebærer at både fokuspersonens og gruppens åpne område utvides, og kan oppdage mer av sitt iboende men kanskje uoppdagede potensial.



### **3. Forskningsmetode:**

I følgende kapittel skal det redegjøres for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med min forskningsprosess. Presentasjonen vil først omhandle min forskerrolle og mitt metodiske forarbeid. Forskningsmetode gir prosedyrer og retningslinjer for hvordan forskeren gjennom nøysomt metodisk arbeid i sin prosess er med på å styrke troverdigheten og kvaliteten på forskningen. Dette ved at forskeren kan vise til de valgene han gjort i sin forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2010). Kapittel 3.2 og 3.3 omhandler begrunnelse for valg av kvalitativ metode, og utredning om bruk av intervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil utforming av intervjuguiden bli omtalt. Deretter tar jeg for meg rekrutteringsprosessen og valg av intervjupersoner. Dernest presenterer jeg noen betraktninger rundt gjennomføringen av intervjuene før jeg går videre og omtaler transkriberingsprosessen. Kapittelets siste deler; 3.8 – 3.10 omhandler analyseprosess, kvalitetssikring av studiet og etiske vurderinger. Gjennom hele kapittelet vil det være et fokus på hvordan metodiske valg har blitt gjort for å gi et innblikk i hvordan jeg har arbeidet for å kvalitetssikre forskningen.

#### **3.1 Betraktninger rundt min forskerrolle:**

Jeg har selv ingen bakgrunn fra militæret. Før mitt første møte med LKSK var min forforståelse om militæret og militær lederutdanning formet av media, dokumenterer, krigsfilmer og beretninger fra venner som har tjent eller fortsatt tjener i forsvaret. Gjennom mine første møter med LKSK oppdaget jeg raskt at mine antagelser og forestillinger ble stilt ovenfor en radikal endringsprosess. Ifølge Creswell (1998) er forskning i sin helhet preget av forskerens blikk, og dette blikket ikke er verdifritt. Blikket forskeren tar med seg inn i forskningen kan være farget med inntrykk, opplevelser, formeninger, kunnskap med mer.

Jeg opplever derfor at jeg som forsker i denne studien hadde med meg en mangelfull forforståelse inn i undersøkelsen. Jeg ønsket å ha en fenomenologisk tilnærming til forskningen hvor jeg ønsket å søke intervjupersonenes perspektiver og forståelse rundt fenomenene veiledning, lederutvikling og opplevelsens deres av veilederes rolle i deres utvikling (Kvale & Brinkmann, 2010). For å kunne ha en slik tilnærming ble det nødvendig for meg å sette min egen forforståelse i parentes, slik at jeg kunne gå inn som om jeg betraktet fenomenet for første gang med et nytt blikk (Creswell, 1998).

Gadamer (1975), mener at vår forforståelse og horisont utgjør et bakgrunnsteppe for å fortolke og utvikle egen forståelse. Forforståelsen er på denne måten viktig for å utvikle ny innsikt i et fenomen (Dalen, 2004). Derfor settes forforståelsen kun i parentes, framfor å

nullstilles, da rammeverket for å utvikle ny forståelse ville ha forsvunnet (Smith & Osborn, 2003). Dette bringer meg over på metodisk forarbeid for masteroppgaven.

Gjennom praksisperioden ved LKSK, våren 2013 deltok jeg og min praksismedstudent som deltagende observatør under to dagsøvelser i stressmestring. Vi fikk her observert både utføring og veiledning i forbindelse med og etter gjennomføring. Gjennom de to dagene fikk vi et nært innblikk i samspillet mellom veilederne og kadettene. I tillegg fikk vi snakket med både kadetter og veiledere og var del av både veiledningssamtaler, refleksjonsrunder i lagd og plenumsdeling. Vi fikk også tilbud om å gjennomføre noen av øvelsene selv slik at vi kjenne på egne tanker og affekter i forbindelse med gjennomføring. Dermed ble observasjon, notater og praksisrapport brukt for å danne et erfaringsgrunnlag før masteroppgaven fant sted.

Høsten 2013 ble det klart for meg at jeg skulle skrive masteroppgaven med Luftkrigsskolen som mitt forskningsfelt. Derfor valgte jeg å delta på skolens lederskapskonferanse 5.-7. november 2013, for å fortsette arbeidet med å utvide min forståelse og samle inspirasjon til tematikk, teori og intervjuguide. På nyåret 2014, ble jeg tilbudt å vende tilbake som deltagende observatør på de samme dagsøvelsene som våren 2013, hvor jeg her fikk vært deltagende observatør for kull 64. Av dette kullet skulle jeg rekruttere mine intervjupersoner. Med intervjupersoner menes de som det søkes informasjon fra i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Ved praksisperioden i 2013 ble jeg lettere overveldet av alle inntrykkene og opplevelsene. Ved andre runde i 2014, opplevde jeg å ha noen knagger å bygge ny kunnskap og innsikt på. Patton (2002) skriver at ved manglende forkunnskaper rundt forskningsfenomenet, kreves grundig forarbeid for å benytte fenomenologi som innfallsvinkel til forskning. Samlet anser jeg mitt metodiske forarbeid gjennom de totalt fire dagsøvelsene med observasjoner, inntrykk, samtaler med mer, som et godt grunnlag, og dette har fungert som bakgrunnsteppe og inspirasjon for både valg av metode, innsikt i teori og inspirasjon til intervjuguide.

### **3.2 Begrunnelse for kvalitativ metode:**

Tematikken var nå bestemt, men hvordan undersøke temaet? Hva er det jeg ønsker å undersøke? Hvilken metode ønsker jeg å benytte? Forskningsmetode kan enkelt forklares som hvordan man ønsker å gå fram for å søke kunnskap om den virkelighet og det fenomen man ønsker å undersøke (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) skriver at metode kan ses som mer eller mindre regelbasert prosedyre for hvordan innhente og analysere data.

Hvilken metode egner seg best for å fange opp tematikken og det jeg ønsker å undersøke i min masteroppgave? Ruyter (2003) skriver om farene ved å bli metodeblind. At forskeren faller for fristelsen til å velge sin mest prefererte metode uavhengig av hva forskningens tematikk er. God forskning krever at metoden velges ut fra problemstillingens natur (Johannessen et al., 2010; Ruyter, 2003). Ved å benytte kvantitativ forskningsmetode kan jeg få muligheten til å benytte store utvalg, generalisere, og måle ”harde data” (det som kan observeres, telles og måles) (Johannessen et al., 2010; Ringdal 2013). Jeg opplever imidlertid at kvantitativ forskning ikke lar meg få den nærheten jeg ønsker å få til kadettene og deres opplevelser. Til dette synes kvalitativ metode å være bedre egnet (Dalen, 2004; Thagaard, 2013). Derfor har jeg valgt kvalitativ metode for å belyse forskningsspørsmålet.

Jeg ønsker å undersøke fenomenet veiledning samt hvordan kadettene opplever både veiledningen og hvordan den spiller inn i den lederutviklingsprosessen de er i ved LKSK. Dette åpner dørene for både for å velge tekstanalyse, observasjon og intervju. Disse åpner for å kunne oppnå en bedre innsikt og forståelse for forskningsfeltet (Postholm, 2010).

I forskningsspørsmålet spør jeg om hvordan kadettene opplever at veiledningen virker inn i deres lederutviklingsprosess. Dersom formuleringen hadde omhandlet bruken av refleksjon som læringsform ved skolen, kunne observasjon kanskje vært et mer passende metodevalg. Med overnevnte forklaring har jeg derfor valgt å benytte både deltakende observasjon som bakgrunnsmetode og inngangsport til forskningsfeltet for å oppnå økt innsikt i fenomenet jeg ønsker å undersøke. Observasjon som bakgrunnsmetode kommer klarest til uttrykk gjennom deltakelsen på dagsøvelsene og samtalene og notatene derfra. Jeg kommer ikke til å inkludere en lang beskrivelse av observasjon som metode, men heller fokusere på intervju, da intervju har blitt brukt som metode for datainnsamlingen.

Jeg har valgt fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt og analyseform, da fenomenologi tar utgangspunkt i subjektiv opplevelse og søker å oppnå en dypere forståelse av intervjupersonenes erfaring rundt fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2013).

### **3.3 Om intervju som datainnsamlingsmetode:**

Hvis du lurer på hvordan noen har det, kan løsningen være enklere enn du tror. Hvorfor ikke spørre vedkommende? Samtale og dialog er en grunnleggende form for menneskelig samhandling. Gjennom å spørre noen kan du få innblikk i vedkommendes tanker, opplevelser, følelser, erfaringer, holdninger og kunnskap med mer (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har derfor valgt å benytte kvalitative dybdeintervju, nettopp slik at de kadettene jeg intervjuer kan få rom til å komme med subjektive, detaljerte skildringer gjennom intervjuet (Dalen, 2004).

Hva skiller en samtale fra et intervju? Kvale og Brinkmann (2010) skriver at det kan se lett ut å gjennomføre et intervju, men det å gjennomføre et kvalitetsmessig godt intervju krever at den som intervjuer praktiserer og opparbeider seg ferdigheter og erfaringer innenfor metoden. I motsetning til en samtale, er intervjuet mer styrt. Den som intervjuer søker informasjon fra og om den som blir intervjuet, videre omtalt som intervjuperson. I en samtale kan normalt sett den spurte stille spørsmål tilbake igjen og på den måten går spørsmålene på tur eller rundgang. I intervjuet har ikke intervjupersonen denne muligheten.

Informasjonen, kunnskapen og intervjupersonens skildringer underveis i intervjuet, betegnes som intervjuets data (Johannessen et al., 2010). Dalen (2004) skriver at kvaliteten av intervjuets data avhenger av intervjuets kvalitet. Denne tankegangen er hentet fra sosialkonstruksjonismen, hvor kunnskap oppstår som et resultat av menneskelig samhandling. Derfor er det grunn til å tro at man gjennom å påvirke samhandlingen også kan påvirke den kunnskap som oppstår som et følge av den (Sohlberg & Sohlberg, 2013). Videre skal jeg inn på de tiltak jeg gjorde for å etterstrebe at dataene skulle være kvalitetsmessig gode, gjennom å ta for meg utforming av intervjuguiden.

### **3.4 Utformingen av intervjuguiden:**

Intervjuguiden har som formål å gi retningslinjer for hvordan intervjuet skal gjennomføres (Thagaard, 2013). Denne kan enten struktureres ned til hver minste detalj og følges til punkt og prikke, eller den kan være åpen og fungere som rettesnor og inspirasjon under intervjuet. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju. Dette innebærer at jeg utarbeidet hovedspørsmål, som jeg ønsket at alle skulle svare på. Disse er markert med fet skrift i intervjuguiden (Intervjuguiden finnes i vedlegg 7.3). Videre i utformingen oppdaget jeg at spørsmålene kunne samles og sorteres innenfor tre hovedtema. Disse tre temaene utgjør intervjuets tre deler og er merket i intervjuguiden som tema 1-3 og har fet skrift med linje under. De resterende spørsmålene uten fet skrift utgjør tiltenkte oppfølgingsspørsmål. Der hvor disse er markert med tall, skal alle være med i intervjuet. Spørsmålene kun markert med hule sirkler er hovedsakelig til inspirasjon ble derfor ikke alltid brukt i intervjuene. De er ment som inspirasjon dersom intervjupersonen ikke gir fyldig data på hovedspørsmålet eller trenger forklaring for å forstå meningen med spørsmålet.

Med denne graden av struktur var min hensikt å utvikle en ryddig og oversiktlig intervjuguide som omhandlet de tre temaene; (1) Veiledning og refleksjon (2) opplevelsen av å dele/lytte (3) veilederens funksjon og rolle. Gjennom en delvis struktur lot jeg det være rom

for å skreddersy intervjuene, slik at jeg kunne ta tak i elementer som skilte seg ut i de ulike beretningene (Dalen, 2004; Kvale og Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013).

Jeg ønsker videre å trekke fram at jeg konstruerte intervjuguiden på bakgrunn av empiri bestående av mine praksisnotater, praksisrapport, observasjoner og samtaler med kadetter og veiledere ved LKSK. Mitt ønske var gjennom dette å utarbeide en intervjuguide som av intervjupersonene skulle kunne føles familiær og nær, framfor teoretisk og fjern. Johannessen et al. (2010) skriver at uformelle samtaler med sentrale personer med førstehåndskunnskap om fenomenet som undersøkes, er et godt utgangspunkt for å utvide egen kunnskap om fenomenet. Dermed ble bakgrunnsarbeidet omtalt i 3.1 inspirasjon ved utforming av intervjuguiden.

Da intervjuguiden framsto som ferdig, gjennomførte jeg et pilotintervju med en kadett fra kull 63, da dette kullet er kommet et år lengre i studieløpet enn kull 64. Intervjuet ble registrert med båndopptaker og transkribert. Pilotintervju intervjuet er kun ment som inspirasjon for videreutvikling av intervjuguiden (Thagaard, 2013), og vil derfor ikke bli en del av videre analyse i databehandlingen.

Pilotintervjuet førte til nye tanker som medførte noen endringer i intervjuguiden. I tillegg gjorde gjennomlytting av opptaket fra pilotintervjuet meg mer oppmerksom på hvordan jeg framsto i intervjuet. Lot jeg det være rom for stillhet? I hvilken grad følger jeg opp spørsmål og nøkkelord? I hvilken grad oppsummerte jeg og brukte tegn på aktiv lytting, interesse, tonefall, hastighet med mer? Kvale og Brinkmann (2010) skriver at gjennomlytting av intervjufiler kan hjelpe til med nettopp å gjøre en forsker mer bevisst og oppmerksom på hvordan han framstår i et intervju, slik at dette kan tilpasses til senere, eller brukes til å reflektere rundt kvaliteten av de dataene som oppsto i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). I tillegg kan bruk av samtale og lytteteknikker (Gjerde, 2010; Kvalsund, 2006) være med å øke kvaliteten på dataene som oppnås i intervjuet (Thagaard, 2013). Etter at intervjuguiden var revidert med de innspill og refleksjoner som kom under og etter pilotintervjuet, var neste skritt å rekruttere intervjupersoner som ønsket å stille til intervju.

### **3.5 Rekruttering av intervjupersoner:**

Johannessen et al. (2010) skriver at hensikten med en kvalitativ undersøkelse er å søke mye informasjon om undersøkelsens fenomen fra et lite utvalg intervjupersoner. Derfor er det hensiktsmessig å finne intervjupersoner som har førstehåndskunnskap om det fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013). Prosessen hvor intervjupersonen må fylle ett eller flere kriterier

for å være egnet, kalles for strategisk utvelgelse (Dalen, 2004). Utvalg symboliserer den delen av en populasjonen eller folkegruppen forskeren søker informasjon fra (Thagaard, 2013).

Da det ble klart at jeg ønsket å benytte fenomenologiske intervju, ønsket jeg at intervjupersonene skulle ha opplevelsene med veiledning og lagdeling ferskt i minne. Jeg valgte derfor å benytte kull 64 som populasjon, da disse er i sitt andre semester ved LKSK. I tillegg skjer det endringer i lagsammensetningene ved deres andre år, da de som studerer til å bli pilot drar over til USA for pilottrening. De gjenværende har ikke lenger noen fast lagstruktur eller fast veileder. Derfor finner jeg det hensiktmessig å benytte kull 64 som er midt i prosessen som jeg ønsket å oppnå dypere innsikt i. Kullet gjennomførte dagsøvelsene hvor jeg deltok som observatør i januar og februar 2014. Intervjuene ble gjennomført i månedsskiftet februar-mars og opplevelsene fra dagsøvelsene burde derfor sitte ferskt i kroppen. Samtidig har de fått tid til å reflektere og la opplevelsene fra øvelsene modnes.

Når populasjonen var satt, ble det tid for å avgjøre hvor mange intervjupersoner jeg ønsket som deltagere. Kullet består av 42 kadetter fordelt på 6 lag.  $\frac{3}{4}$  av kadettene er menn og  $\frac{1}{4}$  er kvinner. Aldersmessig er flertallet av kadettene mellom 20 og 30 år. Dette utgjorde kortene jeg hadde å spille med, deretter skulle kabalen gå opp. Jeg ønsket å benytte flere kadetter fra ett lag, for å få et nyansert bilde av dette laget. Samtidig ønsket jeg også innblikk i de andre lagene. Jeg vurderte lenge å gå for fire intervjupersoner, men bestemte meg til slutt for å gå for en løsning med 6 kadetter. Tre av kadettene er fra samme lag, de tre siste representerer hvert sitt lag. Dermed har jeg gjennom min valgte løsning inkludert fire lag i mitt utvalg. Ettersom kjønnsbalansen ved kullet er som nevnt ovenfor, valgte jeg å rekruttere fire mannlige og to kvinnelige kadetter. For å ivareta anonymiteten vil kadettene i presentasjonskapittelet omtalt ved etternavn, da norske etternavn som regel er kjønnsnøytrale.

Jeg gjennomførte rekruttering ukene etter den andre dagsøvelsen. Baserte på mine observasjoner valgte jeg fire kadetter som i løpet av øvelsene på ulike måter vekket min nysgjerrighet. Utvelgelsen skjedde videre gjennom uformelle samtaler hvor de i etterkant av disse ble kontaktet og spurt om de ønsket å stille til intervju. For å få tak i mine to siste intervjupersoner, deltok jeg på en time i ledelse hvor jeg fikk mulighet til å presentere masteroppgaven foran kullet. Dette for å repetere min rolle som forsker, friske opp masteroppgavens tematikk for kadettene og, ikke minst gi samtlige anledning til å stille til intervju. Etter denne presentasjonen ytret seks nye kadetter ønske om å stille til intervju, og jeg valgte de to siste ut fra disse. En fordel ved en slik rekruttering er at forskeren får mulighet til å forklare inngående om studiens innhold og formål, samt mulighet til å oppklare eventuelle spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010).



Før intervjuene begynte fikk intervjupersonene utlevert et informasjonsskriv (vedlegg 7.1), og det ble gitt rom for gjennomgang av dette før signering av både intervjuperson og meg. I forbindelse med denne gjennomgangen gjorde jeg oppmerksom på at intervjuet ville bli tatt opp på båndopptaker. Jeg brukte tid på å gjenta min rolle som forsker, lede ut om undersøkelsen, fortelle om konfidensialitet mellom meg og intervjuperson og hvordan de vil bli anonymisert i transkripsjonsprosessen. I tillegg ble det gjort klart at deltagelsen er frivillig og at de når om helst kan trekke seg fra deltagelse og innsamlet data vil da bli slettet og dermed ikke gjenstand for videre analyse. Deretter var det tid for å gjennomføre intervjuet, tanker rundt denne prosessen vil bli omtalt i det følgende.

### **3.6 Betraktninger rundt gjennomføring av intervjuene:**

For å etterstrebe at intervjuene ga fyldige og forhåpentligvis gode data var det flere aspekter jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot under gjennomføringen. Dalen (2004), Johannessen et al. (2010), Kvale og Brinkmann (2010) og Thagaard (2013) er enige om det de omtaler som forskereffekten under et intervju. Med dette menes at forskerens eller intervjuerens antrekk, væremåte, oppførsel, framturen med mer under intervjuet kan være med å påvirke de svarene deltagerne kommer med. Derfor var det for meg viktig å forsøke og etablere tillit og trygghet i forkant av intervjuene. Ettersom jeg hadde deltatt på øvelser og observert dem, pratet med noen av dem og på denne måten skapt en slags relasjon til dem (etiske vurderinger rundt dette blir betraktet i metodekapittelets siste del), følte jeg dette bidro til trygghet både for meg og intervjupersonene i gjennomføringen.

Kvaliteten på data er avhengig av kvaliteten på intervjuet (Dalen, 2004). Derfor mener jeg at fokus på relasjonen mellom meg og intervjupersonene under intervjuet, kan være med på å gjøre at det er rom for å komme med mer av deres historie og tanker ved at de føler seg trygge på meg, og opplever meg som trygg, lyttende og interessert. Dette kommer også fram hos flere av intervjupersonene og spesielt hos ”Eriksen” som i sin oppsummering av intervjuet sa følgende om hva han tok med seg ut fra vårt intervju:

Samtalen mellom meg og deg. Tror jeg er det viktigste – Det som jeg vil ta med meg er en slik følelse av tillit og følelse av ro, en følelse av at du er interessert i å høre på meg – en god følelse rett og slett. Det er det jeg vil ta med meg ut fra dette. (Eriksen)

Sitatet viser hvordan Eriksen uten å bli direkte spurt om det ga en tilbakemelding på min framturen under intervjuet. Ettersom at jeg var der med sivil bakgrunn og ikke har vurderende eller dømmende kraft over deres rolle som kadetter, opplevde jeg under alle intervjuene at de kom med ærlige og usminkede historier om, fortid, opplevelser, og dype refleksjoner.

Gjennom intervjuene forsøkte jeg å vie min fulle oppmerksomhet til å lytte til intervjupersonene. Her brukte jeg aktiv lytting, parafrasering og oppsummeringer for å undersøke om jeg hadde forstått intervjupersonene riktig og oppklare eventuelle fortolkninger (Gjerde, 2010; Kvalsund, 2006). Jeg benyttet også stillhet som verktøy. Gjerde (2010) skriver at det kan være lett å overlesse coachee (i mitt tilfelle intervjuperson) med for mange spørsmål, eller la spørsmålene komme for tett på hverandre. Gjennom bruk av stillhet ønsket jeg å skape rom for å la intervjupersonene reflektere, noe som ved flere anledninger var virkningsfullt da de kom med flere beretninger på noen av spørsmålene.

Jeg innser at jeg i masteroppgavens tilfelle ikke er der som veileder, eller rådgiver, men jeg opplever at lytte og oppmerksomhetsteknikker lært gjennom masterstudiet ga meg verdifulle verktøy jeg kunne benytte for å plukke opp mest mulig av intervjupersonenes beretninger og inntrykk og la disse få komme til sitt fulle uttrykk. I tillegg anser jeg det som viktig å sjekke ut om mine inntrykk og fortolkninger stemmer overens med intervjupersonenes inntrykk, slik at jeg ikke sitter inne med fortolkninger som kanskje ikke stemmer overens med intervjupersonenes opplevde virkelighet, da det er denne som studeres gjennom fenomenologi (Creswell, 1998).

Ved å sjekke ut intervjupersonenes utsagn underveis i intervjuet, blir dette en del av ”member checking”. Member check viser til å undersøke med forskningsdeltakerne og hvorvidt de er enig i, eller kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser eller tolkninger av deres utsagn (Postholm, 2010). Gjennom å benytte member check underveis i intervjuet kunne intervjupersonene si seg enig i eller utfordre mine fortolkninger. Dette kom blant annet til uttrykk hos kadetten ”Kopperud” i hans intervju. Han omtalte sine egne grenser og jeg spurte om det ble riktig av meg å omtale disse som indre og ytre grenser. Han svarte at han heller ville omtale de som fysiske og psykiske, og utledet grundigere hvordan han definerte disse. Dette viser hvordan forskeren ved å spørre om egne fortolkninger, kan rydde opp i disse underveis, og dermed bidrar til økt kvalitet i senere analysearbeid, ved at fortolkninger allerede er sjekket ut med deltakerne (Postholm, 2010).

Da intervjuet ble avsluttet, ble båndopptakeren avslått og rundt ti minutter ble brukt på å runde av prosessen. Her ble det forklart at jeg hadde hatt som hensikt å virke nøytral i min væremåte framfor å virke entusiastisk ved å bruke ord som ”spennende” eller meget godt svar”. Dette gjorde jeg bevisst da jeg ikke ønsket å farge svarene til intervjupersonene eller gi inntrykk av et jeg ønsket en form for svar, men lot det være rom for alle sidene av historien. Resterende tid ble brukt på å gjenta intervjupersonenes rettigheter, oppklare eventuelle spørsmål, samt dele ut kontaktinformasjon dersom de hadde mer på hjertet i etterkant.

### **3.7 Transkripsjon av datamateriale:**

Med transkripsjon menes intervjuet i nedskrevet form. Hva som inkluderes i denne, og hvor omfattende eller nøyaktig den skal være avhenger av blant annet problemstilling og analysemetode (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013). Ettersom hensikten med intervjuene var å undersøke intervjupersonenes opplevelser valgte jeg derfor å la være å transkribere småord og tankeord som ”hmmm” og ”eeeh” da jeg opplevde at ved å gjøre dette fikk jeg både et ryddigere materiale, samtidig som det ikke endret det meningsbærende innholdet i setningen. For å ivareta etiske hensyn og deres anonymitet ble intervjuene transkribert på bokmål, og stedsnavn, personnavn og andre karakteristikk ble anonymiserte. Med unntak av fjerning av småord, er intervjuene transkribert ordrett.

Ettersom jeg gjennomførte intervjuene og transkripsjonene fortløpende fant jeg det lettere å huske setting, latter, gestikuleringer, ansiktsuttrykk og annet som kun kan observeres gjennom tilstedeværelse. Dette utgjør informasjon som går tapt, dersom de ikke inkluderes i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). For å strukturere teksten samt forsøke å gjøre teksten mer levende, benyttet jeg flere tekstverktøy/transkripsjonsnøkler (Se vedlegg 7.4).

I etterkant av intervjuene og transkripsjonene, opplever jeg at fokus, tilstedeværelse og bruk av lytte- og spørreteknikker (Gjerde, 2010; Kvalsund, 2006) ga fyldige svar på spørsmålene, noe som også kommer fram da det totale sidetallet på transkripsjonene ble tilnærmet 90 sider. I tillegg er min erfaring at ved å inkludere tekstverktøy, har det gjort det mulig for meg å leve meg inn i situasjonene som intervjuene foregikk i. Dette har vært til stor hjelp i analyseprosessen, da jeg ved gjennomlesing føler nærhet til materialet samt at kommentarfeltet brukt under transkripsjonsprosessen lar meg ta tak i tanker jeg hadde under gjennomføring, da disse ellers kunne ha blitt glemt.

### **3.8 Analyseprosessen:**

Ettersom denne delen om analyse presenteres sent i metodekapittelet, ønsker jeg å presisere at mens fasene i kvantitativ forskning er mer lineære (Johannessen et al., Ringdal, 2013), er fasene i kvalitativ metode mer flytende og griper inn i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2010). Valg av analysemetode skjer tidlig i den kvalitative forskningsprosessen og er med å påvirke både planlegging, rekruttering av utvalg og gjennomføring av intervju (Dalen, 2004).

Da transkripsjonene var gjennomført, var det tid for å strukturere innholdet slik at det kunne bli gjenstand for videre analyse. Jeg har benyttet meg av fenomenologisk meningsfortetting i min analyse (Kvale & Brinkmann, 2010) hvor jeg har analysert

meningsinnholdet i fire steg: (1) Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, (2) Koder, kategorier og begreper (3) Kondensering og (4) sammensetning (Malterud, 2003).

Første del av denne formen for analyse innebar gjennomlesing av samtlige intervju for å friske opp intervjuene og få en følelse av helhet og nærhet til materialet (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre søkte jeg etter interessante og sentrale tema i intervjuene (Johannessen et al., 2010). Allerede her skjer det en fortetningsprosess hvor lite relevant data ikke lenger er en del av videre analyse. De sentrale temaene som ble plukket ut ble i neste omgang omformulert gjennom at jeg i margin skrev om meningsinnholdet med kortere induktive (tekstnære) formuleringer. Sammenlagt representerer denne sammenfattingsprosessen min første forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). Denne vil ha innvirkning ved senere stadier og jeg må vende tilbake til dette stadiet dersom jeg senere må undersøke om mine senere fortolkninger stemmer overens med utgangspunktet.

Neste trinn i prosessen er kodingen. Koding omfatter en systematisk og nøysom prosess, hvor datamaterialet gjøres mer håndterbart og det legges merke til at det handler ikke bare om hva som er sagt i intervjuet, men hvordan det er sagt, og om det ligger noe mellom linjene (Coffey & Atkinson, 1996). De sentrale temaene fra første runde ble nå satt opp mot hverandre for å se hvilke av de som ga innsikt i masteroppgavens tematikk. De temaene som ble plukket ut ble deretter brutt ned til meningsbærende enheter innenfor hvert tema (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre vil jeg omtale disse enhetene som utsagn, da dette ordet framstår som tydeligere for meg, og er slik jeg har betraktet ordet gjennom min prosess.

Dernest ble disse utsagnene brutt ned til koder gjennom å benytte induktiv analytisk tilnærming, hvor mønster, tema og kategorier oppdages i data og skrives så tekstnært som mulig. Ideelt sett skal disse induktive kodene ha samme meningsinnhold som originalutsagnet, men i kondensert form (Patton, 2002; Kvale & Brinkmann, 2010).

Koder forstår jeg som få ord eller en setning som fungerer som merkelapp eller kjennetegn ved et utsagn (Thagaard, 2013). Ettersom jeg ønsket å utlede mine koder ut i fra empiri, forsøkte jeg å sette min egen forforståelse og antagelser til side, slik at jeg kunne møte materialet som om jeg leste det for første gang. Gjennom kodene blir mulig å sammenligne og finne mønster/ulikheter mellom de ulike intervjuene (Coffey & Atkinson, 1996).

Da denne kodingen var ferdig begynte kondenseringsprosessen i Malterud (2003) sin oversikt. Dette omfatter å sette kodene sammen gjennom å lete etter gjentakende mønster eller systemer innad og på tvers av intervjuene. Mens jeg til nå hadde lest mer deskriptivt, opplevde jeg ved dette stadiet at jeg ble mer fortolkende i min lesning og stilte kritiske spørsmål til teksten og kodene: *Hva sier han egentlig? Hva kan dette tolkes som? Hva sier de*

*andre om dette? Er dette et mønster? Kan dette forklares med et teoretisk begrep?* I denne fortolkningen kom også min forforståelse og antagelser fram igjen. Ved å være bevisst over denne, kunne jeg stille spørsmål ved den i fortolkningsprosessen. Mens kodene til nå hadde vært deskriptive fikk de nå mer abstrakt og teoretisk preg (Johannessen et al., 2010).

Det fjerde og siste trinnet innebærer å rekontekstualisere og sammenfatte materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser. Datamaterialet hadde til nå vært førende for utvikling av kategorier og begreper, men jeg opplevde på dette stadiet et større behov for å knytte mine begreper opp mot teori på området (Malterud, 2003). Etter denne omfattende prosessen sto jeg igjen med fire overordnede hovedkategorier. Disse kategoriene kan sammenlignes med esker, som begrepene og analyserte data kan plasseres i. Disse eskene skal deretter gis en merkelapp hvor de navngis etter hva som finnes i dem. Framfor å bruke tunge, teoretiske begreper for å sette navn på mine hovedkategorier, ønsket jeg heller å holde navnene nært empirien. Kategorinavnene ble derfor utledet med inspirasjon fra hovedtemaene i intervjuguiden. Framfor enkeltord, har kategoriene og deres underbegreper presentert innad i hver kategori fått setninger som tittel, hvor disse er ment å forberede leseren på deres innhold. Disse navnene er utledet fra hovedtema i intervjuguiden, spørsmål og sitater brukt i intervjuene. De fire hovedkategoriene er derfor navngitt følgende: (1) Opplevelsen av veiledning og veileders rolle, (2) Opplevelsen av helhetlig refleksjon, (3) Opplevelsen av å reflektere i gruppe og (4) Økt innsikt i lederrollen.

I framstillingen i neste kapittel vil kategoriene presenteres og belyses gjennom utsagn og beskrivelser som samlet er ment å gi et detaljert bilde over kadettene opplevelser innenfor hver kategori. Analysen av hver kategori og dens underkategorier vil avsluttes med egne drøftingsdelar hvor kadettene beskrivelser tolkes og drøftes opp mot relevant teori for å utarbeide kadettene forståelse i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

### **3.9 Kvalitetssikring:**

Målsettingen med min kvalitative undersøkelse er å oppnå en forståelse innenfor hvordan et utvalg av seks kadetter opplever veiledning og hvordan denne virker i deres utviklingsprosess. For å vurdere hvorvidt forskningens resultat er et resultat av god forskning, framfor egne antakelser, ser jeg det hensiktsmessig å si noe om kvalitetssikring av undersøkelsen. Guba og Lincoln (1985) benytter begrepene reliabilitet, bekreftbarhet og overførbarhet som begreper for kvalitetssikring i kvalitativ forskning.

*Reliabilitet* viser til om forskningen er blitt gjennomført på troverdig og tillitsvekkende måte og har som hensikt å vekke tillit hos den kritiske og nøysomme leser

(Kvale & Brinkmann, 2010). I min prosess har det derfor vært viktig å være transparent. *Transparens* kan oversettes med gjennomskinnelig og viser til at forskeren er åpen om sin prosess (Thagaard, 2013). Dette kommer til uttrykk gjennom at jeg gjennom denne metodiske framstillingen har gitt en detaljert beskrivelse over min forskingsprosess, de valg jeg har tatt i prosess gjennom valg av metode, bakgrunn, forberedelser, utføring av intervju og analyse. I tillegg har jeg vært åpen om min rolle som ”outsider” uten militær bakgrunns erfaring, hvor praksis og deltagelse har vært nødvendig for å utvide min horisont for videre forskning på temaet. I tillegg viser jeg i kapittel 4, hvordan mine funn er tolket ved å vise til sitater og tolkninger i lys av teori.

*Bekreftbarhet* omhandler hvorvidt tolkningen av forskningens funn er gyldige eller *valide* (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2010) argumenterer for at validering ikke bør begrenses til en bestemt fase, men derimot bør gjennomsyre alle fasene i forskningsprosjektet. Er *tematiseringen* logisk og basert på nøysomt forarbeid? Er etikken ivaretatt og *planleggingen* nøye gjennomtenkt? Hvordan er *intervjukvaliteten*, ble svarene påvirket av intervjueren? og hvor troverdig er intervjuer og intervjuperson i sin beretning? Hva utgjør en gyldig overføring i *transkripsjonene*? Hvor gode er spørsmålene du stiller til teksten i *analyseperioden*? Hvilke valideringsformer er *gjeldende for intervjuundersøkelsen*? Hvor god er min rolle som validitetsbedømmer i *rapporteringen* og hvor åpen er jeg om funn versus fortolkninger? Videre kan validitet/bekreftbarheten styrkes dersom funnene kan støttes opp mot teori eller bekrefte av intervjupersonene. Derfor har det i intervjuene vært et poeng å bruke oppsummeringer og spørsmål for å sjekke ut eventuelle fortolkninger med intervjupersonene, slik at disse kunne bekrefte eller avkreftes.

I tillegg til slik member-check underveis i intervjuene, har samtlige kadetter i etterkant blitt spurt om de ønsket å se over sitater og beskrivelse brukt i analysen for å undersøke hvorvidt de kjenner seg igjen i beskrivelsene og mine tolkninger. Jeg fikk her bekreftet muntlig og skriftlig at de godkjenner mitt valg av sitater, mine tolkninger og at de står for sine ytringer gjort i sine intervju. Denne prosessen bidrar til å heve kvaliteten på forskningen (Postholm, 2010). I tillegg anser Lincoln og Guba (1985) member-checking, som kanskje den viktigste formen for kvalitetssikring i kvalitative studier.

I tillegg har det i presentasjonen og drøftingen vært viktig for meg å vise hvordan mine funn kan styrkes gjennom temabasert framstilling hvor jeg sammenligner intervjupersonenes utsagn innenfor ulike tema, og hvor jeg bruker teori som støtte til utsagnene. Gjennom denne metodiske framstillingen og masteroppgaven mener jeg å ha vist til eller drøftet overnevnte spørsmål. I tillegg har spørsmålene vært aktive sparringspartnere

underveis i forskningsprosessen. Gjennom dette mener jeg å ha styrket masteroppgavens troverdighet som et valid forskningsprosjekt.

Prinsippet om *overførbarhet* dreier seg om hvorvidt funnene er relevante eller kan overføres til andre situasjoner. I mitt tilfelle handler overførbarheten om studiet kan gjenkjennes eller benyttes innenfor andre lederutdanningsinstitusjoner eller andre settinger hvor veiledning, helhetlig refleksjon og erfaringsdeling i gruppe kan benyttes for oppnå læring og vekst som leder eller person. Dette vil bli redegjort for i kapittel 5.2.

Den vanligste innvendingen mot overførbarhetsverdi i kvalitativ forskning er at det er vanskeligere å se verdien da utvalget er lavt i forhold til for eksempel kvantitativ forskning med store utvalg (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Det stemmer at utvalget er mindre, men igjen er gjerne beskrivelsene subjektive og har ofte rike data som kanskje ikke dekkes på samme måte i et spørreskjema. Derfor mener jeg at kvalitativ forskning kan ha overførbarhetsverdi. Jeg som forsker kan redegjøre og argumentere for den, men det er til syvende og sist leseren selv som avgjør overførbarhetsverdien (Kvale & Brinkmann, 2010) og hvorvidt studiet kan brukes til innsikt eller inspirasjon i egen eller lignende institusjoner.

### **3.10 Ethiske vurderinger:**

I likhet med validering bør også etikk gjennomsyre alle fasene i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2010). Før oppstart må det søkes om etisk godkjenning for å få tilgang til den institusjonen eller fenomenet du ønsker å forske på. Og etiske vurderinger må tas både under planlegging, gjennomføring og behandling av de innsamlede data. Forskningsetikken er der for å sørge for ivaretagelse av både forskningen, men også for å ivareta deltakernes interesser og sikkerhet (Ruyter, 2003).

I forbindelse med planlegging og utarbeiding av undersøkelsen, ble den meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, 2014). Søknaden ble godkjent 21. januar 2014 og kvitteringen for denne finnes i vedlegg 7.2.

Da dette var på plass kunne jeg rekruttere intervjupersoner. I forbindelse med søknaden til NSD ble det utarbeidet et informasjonsskriv slik at intervjupersonene skulle få tilstrekkelig informasjon om hva deltagelse innebærer for dem. Denne ligger vedlagt i 7.1, og denne gjennomgått både muntlig i forbindelse med rekruttering, og igjen muntlig og skriftlig i forkant av intervjuet.

Ettersom jeg hadde utviklet relasjoner til flere av kadettene i forkant av intervjuet, ble det viktig for meg å vurdere hvordan denne relasjonen påvirket eller hadde potensial til å påvirke intervjuene. Denne relasjonen ble undersøkt både i forkant og i etterkant av

intervjuene. Flere av intervjupersonene mente det ga en følelse av trygghet at jeg for dem var et kjent ansikt, og mente dette førte til en følelse av trygghet i forkant og under intervjuene. Flere mente også at de åpnet seg mer til meg enn hva de ville ha gjort med en forsker som for de framsto som fremmed.

I løpet av intervjuene kom alle intervjupersonene inn på nære og svært personlige tema og tanker rundt disse. Dalen (2004), Kvale & Brinkmann, (2010) og Thagaard (2013) uttrykker at det kan være vondt for intervjupersoner å åpne glemte eller stengte dører for å gjenoppleve tidligere vonde fenomener og tanker. Derfor gjorde jeg det til et prinsipp at jeg underveis i intervjuene framsto om støttende og respektfull, samtidig som jeg vurderte hvorvidt enkelte oppfølginger var ment for å dekke forskningens formål eller egen nysgjerrighet. Der hvor jeg følte på sistnevnte, unngikk jeg å gå dypere. I etterkant av hvert intervju ble det i tillegg brukt tid på å samtale om opplevelsene og lukke intervjuet på en ryddig måte, slik at de kunne forlate intervjuet med en nøytral eller god følelse.

Tiden har nå kommet for å bli bedre kjent med intervjupersonene og slik deres opplevelser har kommet til uttrykk og med det forlater jeg denne metodiske framstillingen, for å rette oppmerksomhet mot analysekapittelet.



#### **4. Presentasjon og drøfting av funn:**

I dette kapittelet skal vi endelig få stifte nærmere bekjentskap med de seks kadettene som utgjør undersøkelsens intervjupersoner. Som nevnt i forrige kapittel har jeg valgt å benytte meg av tilfeldig valgte kjønnsnøytrale etternavn for å beskytte intervjupersonenes identitet. Intervjupersonene vil fra nå bli omtalt som kadetter og ved navnene Dalbak, Eriksen, Heimly, Henriksen, Kopperud og Ødegaard. Jeg gjør oppmerksom på at disse har ulik bakgrunn og fartstid i forsvaret. For å ivareta kadettene anonymitet kommer jeg ikke til å presentere kadettene ved annet enn navn, da markører som alder, kjønn, etnisitet og karriere i og utenfor forsvaret kan være med å avsløre deres identitet (Kvale & Brinkmann, 2010; Ruyter, 2003). Dette valget er gjort da populasjonen består av 42 kadetter, med nære relasjoner innad i laget, kullet og med sine respektive lagsveiledere.

I dette kapittelet skal kategoriene presenteres og analyseres. Disse har for ryddighetens skyld blitt delt inn i underkategorier. Presentasjonene av hver kategori og dens underkategorier vil bli etterfulgt av tolkning og drøfting hvor kategoriene sees opp i mot relevant teori for å utvikle en dypere forståelse. Dette for å skape mer ryddighet underveis i kapittelet. For å få fram kadettene egne opplevelser vil jeg bruke en god del beskrivelser og utsagn rundt hvordan de opplever fenomenene. Jeg vil her ta for meg både elementer som går igjen hos to eller flere kadetter, samt elementer som skiller seg ut hos den enkelte. Der hvor det er samsvar, vil det presiseres hvem det er samsvar mellom (eks: Heimly, Henriksen og Dalbak opplever). I sitatene viser tankestrek (–) til pauser i setningene, mens tre punktum (...) viser til setningsbrudd.

Jeg viser tilbake til forskningsspørsmålet som skal belyses gjennom dette kapittelet:

#### **Hvordan opplever kadettene veiledning og hvordan påvirker denne deres lederutviklingsprosess?**

##### **4.1 Opplevelsen av veiledning og veileders rolle:**

I denne kategorien vil det bli redegjort for hvordan kadettene opplevelse av veiledning som støtte og læringsfaktor i deres utviklingsprosess på LKSK. Presentasjonen begynner med deres generelle beskrivelse av veiledning som arena for oppdagelse. I de to neste delene viser jeg hvordan de opplever veiledning ved gjennomføring og fungerer som et verktøy og danner grunnlaget for videre oppdagelse i prosessveiledningen. Siste del av presentasjonen omhandler opplevelsen av veileders rolle i veiledningen.

#### **4.1.1 Veiledning, en arena for oppdagelse:**

Dalbak viser til at han forbinder veiledning med refleksjonsrunder i laget. De andre forbinder veiledning med gjennomføringen av casene og de samtalene som skjer i øyeblikket eller som en del av en lengre prosess. Refleksjonsrunder blir også av disse omtalt som veldig viktig, og opplevelsen av refleksjonsgrupper blir omtalt i kapittel 4.3.

Kadettene opplever veiledning som en viktig del i deres læringsprosess. Eriksen mener at veiledning er viktig i forhold til å lære mer om seg selv:

Jeg tror veiledningen og veilederne er viktig for å samle og få bygd et lag, men også for å samle og få bygd seg selv. For å få lært av seg selv. Hvem man er og hvorfor man reagerer slik man gjør. (Eriksen)

Ut fra sitatet kan vi se hvordan Eriksen mener veiledningen og veilederne har hjulpet med å bygge både laget, men også for å lære mer om seg selv, hvem han er og hvorfor han reagerer slik han gjør. I tillegg opplever han at det ikke handler om å undersøke rett eller galt, men heller utforske og lære seg å tenke fra nye perspektiver.

Kadettene understreker betydningen av at veileder ikke gir dem svaret, men heller skaper en arena for oppdagelse, og gjennom åpne spørsmål og andre ferdigheter stadig hjelper dem til selv å finne svar gjennom refleksjon rundt handling, tanker og følelser. Kadettene opplever at det er veilederne og casene som ”trigger” eller setter i gang refleksjonsprosessen hos dem og at dette skjer både i forbindelse med gjennomføringen (kapittel 4.1.2) eller som prosessveiledning i etterkant av gjennomføring (kapittel 4.1.3).

Kopperud deler entusiasmen og mener at alle kunne ha vært tjent med veiledning i ulik grad. Han viser til at relasjoner kan ha en veiledende funksjon. Gjennom å stille spørsmål kan det sette i gang refleksjonsprosessen og føre til mer reflekterte valg og handlinger. Han opplever også veiledning som et viktig verktøy i lederutvikling:

Jeg mener det er et viktig verktøy, både for det individet som blir veiledet og for videre veiledning, at det individet som blir veiledet også kan veilede videre. Det er et veldig viktig verktøy for starten av selvledelse, som jeg snakket om i sted. Når du driver og veileder deg selv, da driver du også med selvledelse. Du begynner å lede deg selv til og kanskje gjøre andre valg, og kanskje bedre valg? Til å hjelpe andre med å gjøre bedre valg. (Kopperud)

Ødegaard deler ikke helt de andres entusiasme for veiledningen i begynnelsen av sitt intervju. Han omtaler veiledning som et krevende og utfordrende verktøy som krever mye av både den eller de som veiledes og av veilederen selv. For at veiledning skal være virkningsfull, mener han at det er viktig at den er situasjonsbestemt og tilpasset individet og gruppas behov. Videre forteller han om situasjoner hvor laget ikke alltid har kommet fram til svarene på egen hånd, og har i de tilfellene savnet mer direkte involvering og inngripen fra

veileder for å komme tilbake på rett spor for å finne løsningen. Likevel viser han også til en forståelse for at det kanskje ikke alltid er hensikten med veiledningen å finne en rask løsning:

Selv om ønsket skulle være å alltid skulle løse det på best mulig måte eller raskest mulig, og at da veiledningen kan være et hjelpemiddel for å gjøre det, så er det kanskje ikke alltid det som er hensikten. Så ja, det har vært en kjempebra prosess. (Ødegaard)

Videre forteller han at han har lært mye gjennom å oppdage at lærdommen ikke alltid finnes i løsningen, men heller i prosessene som oppstår i gruppen underveis. Han mener at selv om det til tider har føltes tungt, har det likevel ført til nye oppdagelser og økt motivasjonen for å utvikle eget lederskap videre.

Kadettene viser til at veiledning ved gjennomføring og veiledning som en del av en prosess har hver sin innvirkning. Derfor vil disse bli omtalt hver for seg i det følgende.

#### **4.1.2 I øyeblikket er alt ferskvare, det er da du står i avgjørelsen:**

Eriksen mener veiledning i forbindelse med gjennomføring er viktig og mener at dette gir han mulighet til å reflektere rundt den situasjonen han er i, mens han er i den. Han opplever at dette hjelper til med å skape klarhet i situasjonen, og at dette er et verktøy man kan ha med seg videre i refleksjonsprosessen. For hans egen del mener han at den større forståelsen og læringen kanskje ikke skjer på kanten under gjennomføring, men gjennom refleksjon i laget.

Kopperud omtaler veiledningen i øyeblikket som et hjelpsomt verktøy han kan benytte for å veilede seg selv under gjennomføring senere. Gjennom dette kan han se seg selv utenfra og identifisere egne tanker og følelser og at dette kan hjelpe han til å ta mer reflekterte valg.

Ødegaard gir uttrykk for at samtalene ved casene har hjulpet han med å sette avgjørelser i perspektiv, og åpnet øynene for at det ikke nødvendigvis handler om å gjennomføre eller ikke, men å reflektere hvorfor man ønsker, eller ikke ønsker å gjennomføre. Videre forteller han om en øvelse, hvor han til slutt valgte å la være å gjennomføre noe han i utgangspunktet ikke hadde problemer med å utføre. Han lot være da han etter å ha reflektert med veileder kom fram til at han også kunne lære noe om hvordan det føles å la være å gjennomføre: *Føle på hvordan det er å stå utenfor, for å kunne gjenkjenne det mønsteret hos andre du skal lede senere – Den var sterk*” (Ødegaard). Heimly opplever også veiledning ved gjennomføring som viktig for han:

Øyeblikket er absolutt viktig, for det er da du står i følelsene dine, i tankene dine og ja, skal handle da. Så for veileder da å ta tak i det du føler der og da og finne ut hva som stopper deg eller hva som får deg til å gå videre ... Å se tilbake på det i ettertid og finne ut av DET, det er mye vanskeligere enn å gjøre det mens du står i det. (Heimly)

Videre viser kadettene til at veiledningen ved gjennomføringen har hjulpet dem til å se seg selv utenfra og skaper økt klarhet under gjennomføring ved å undersøke de tankene og affektene som oppstår i øyeblikket, og viser til at de kan benytte denne kunnskapen for å veilede seg selv i senere situasjonen mens de befinner seg i handlingsøyeblikket.

Dalbak og Henriksen viser til at de opplever det som viktig at veiledning ved gjennomføring gjøres situasjonsbestemt etter eget behov. Henriksen opplever det som en trygghet å ha veileder til stede ved gjennomføring og mener at refleksjonen i øyeblikket er veldig lærerik. For hans del mener han det hadde vært bedre hvis han heller kunne ha invitert veileder inn i prosessen, eller om veileder hadde spurt om han ønsket veiledning i øyeblikket. Dalbak mener også at veiledning i øyeblikket er et verktøy til senere bruk, men opplever at det er behovsspesifikt og avhengig av den subjektive opplevelsen av casen som gjennomføres. Videre vektlegger han også at selv har han behov for å la tankene kverne litt på egenhånd.

#### **4.1.3 Prosessveiledningen skaper et mer helhetlig bilde:**

Med prosessveiledning menes at lagsveileder følger kadettens utvikling både personlig og lagsmessig. Kadettene gir videre uttrykk for at prosessveiledning hjelper dem å se egen utvikling i et større perspektiv, og skaper et mer helhetlig bilde av egen eller lagets prosess, hvor erfaringene fra de ulike opplevelsene sees opp mot hverandre. I veiledningen i øyeblikket fikk de trigget refleksjonsprosessen og identifisert tanker, affekter og andre reaksjoner i forbindelse med gjennomføringen. I prosessveiledningen opplever kadettene at refleksjonsprosessen handler om å undersøke hvor disse reaksjonene kommer fra. Gjennom å undersøke alene, eller sammen med veileder og lag, opplever kadettene at de kan sette opplevelsen i et perspektiv, gjøre oppdagelser og trekke læring ut av situasjonen. Slik kan oppdagelsene settes til livs gjennom i senere øvelser og oppdrag for videre utvikling.

Når kadettene sammenlignet sin opplevelse av veiledningen ved gjennomføring opp mot prosessveiledning dukket det opp et interessant moment. Ved gjennomføringen trekker kadettene fram veilederens ferdigheter og evne til å legge til rette for egen oppdagelse. Ved prosessveiledningen derimot opplever flere av kadettene at det er viktig med en veileder man stoler på. I tillegg peker de på at en god og tillitsfull relasjon til veileder er viktig hvis de skal oppnå læring og utvikling. Denne blir derfor dypere undersøkt under.

#### **4.1.4 Betydningen av relasjon og tillit til veileder:**

Flere av kadettene mener at det i prosessen oppleves som viktig å ha lagsveiledere som følger deres og lagets utvikling over tid. I tillegg understreker spesielt Eriksen og Kopperud at det i prosessveiledning er viktig at relasjonen til veileder er god og preget av tillit:

For meg er et viktig å ha en veileder som jeg kan stole på. En som kjenner meg. Å ha en person som er der på hele veien, det vil være en trygghetsfølelse for meg. Man lager et bånd da. Tillit, trygghet og alt sånn der, som er veldig viktig for å stole på en person. (Eriksen)

En veileder som følger din utvikling og som tester deg ut litt, får deg til å skjønne hva som er riktig og hva som er galt og hvilke grenser man selv har. Det kan være veldig nyttig og veldig lærerikt, men igjen så kommer det an på veilederen. Har man en veileder man kanskje ikke stoler på, eller som man mistrives i lag med, så ser jeg for meg at man kanskje ikke får like mye utbytte av læringen. En veileder man stoler på og kan ta opp ting med. Det kan gjøre at man får veldig god selvforståelse ovenfor seg selv. Det kan skape veldig mye læring. (Kopperud)

Videre understreker Kopperud at dersom relasjonen til veileder ikke er god, vil han kanskje ikke dele det mest personlige og dype tankene med, og gjennom dette vil da viktige læringsmomenter kanskje ikke dukke opp.

Heimly poengterer at han opplever at det er viktig at veileder ikke haster gjennom, men at veileder tar seg tid og virker oppriktig interessert i å lytte. Eriksen understreker også at den største trøsten av og til kan være å ha noen som lytter til seg og opplever at det er godt å ha en veileder som oppleves å være nær, men samtidig profesjonell. Henriksen peker på betydningen av anerkjennelse og mener det er viktig at en god veileder godkjenner deg for den du er og ønsker å være.

Alle kadettene opplever at refleksjonsrunder og deling, hvor veileder selv også har delt av seg selv og om eget liv, har vært med på å bygge en tillitsfull relasjon. Dette har ført til at flere av kadettene opplever det som trygt å komme til veileder med sine utfordringer både i og utenfor skolesammenheng. Deling vil bli ytterligere presentert senere i kapittelet (4.3).

#### **4.1.5 Tolkning og drøfting:**

I det overstående har jeg gjort rede for hvordan kadettene sentrale opplevelser av veiledningen ved LKSK har kommet uttrykk i datamaterialet. Kadettene trekker fram ulike aspekter rundt hvordan de opplever veiledningen. Enkelte av kadettene trekker fram opplevelsen av veiledningen og refleksjonsprosessen i øyeblikket som viktig for sin læringsprosess. Andre fokuserer mer på opplevelsen av prosessveiledning og veiledning i laget som viktig. Selv om kadettene har ulike opplevelser av hva ved veiledningen de anser som meningsfullt er det likevel noen fellesnevnerer i deres opplevelser.

Kadettene opplever at veileder er den som ofte setter i gang refleksjonsprosessen enten dette er ved gjennomføring, eller ved refleksjonsrunder. Dette kan tolkes i den retning at kadettene opplever det som lærerikt at veiledningen har en istandsettingsfunksjon (Tveiten, 2013). Den andre fellesnevneren som går igjen er at de opplever som viktig at veileder legger til rette for egen oppdagelse gjennom bruk av åpne spørsmål for å undersøke fenomenet

nærmere. Åpne spørsmål legger til rette for oppdagelse, gjennom at de krever et mer detaljert svar enn ja eller nei og skaper rom for at kadettene kan komme med hele sin opplevelse av fenomenet som undersøkes (Kvalsund, 2006). Gjennom åpne og undersøkende spørsmål legger veilederen til rette for at prosessen settes i gang eller holdes ved like (Dovland, 2013) og skaper rom for mer refleksjon. Veilederens rolle som tilrettelegger for oppdagelse understrekes også i Grenstad (1986) sin læresetning ”å lære er å oppdage”. Kadettene opplevelse av veileder som tilrettelegger for oppdagelse understrekes også i oppgavens definisjon på veiledning hvor veiledningen har en istandsettingsfunksjon (Tveiten, 2013) og gjennom veiledningsteknikker og spørsmål (Kvalsund, 2006) blir kadettene dermed ansvarlig for å bidra med det de er i stand til for å undersøke fenomenet, gjøre oppdagelser og trekke ut læringsmomenter.

I deres opplevelser av veiledningen i forbindelse med gjennomføring, viser både Eriksen, Heimly, Kopperud og Ødegaard til hvordan de opplever at denne formen for veiledning hjelper dem med å se seg selv utenfra i det øyeblikket de står i avgjørelsen. Nevnte kadetter viser dermed til gestaltorientert veiledning hvor veiledningens oppmerksomhet er rettet mot det konkrete øyeblikket handlingen gjennomføres i (Tveiten, 2013). Ved å belyse kognitive, affektive og kroppslige reaksjoner som framtrer som figur i øyeblikket, kan det undersøkes nøyaktig hva som virker forstyrrende på gjennomføringen (Clarkson, 2004). Gjennom dette legger veileder til rette for at kadettene kan bli bevisst og oppmerksom på hvordan egne tanker, tidligere erfaringer og følelsesmessige koblinger kan være enten glemt eller fortrent, men bli aktivert igjen selv om dette ikke var tiltenkt (Tveiten, 2013). Dermed kan det se ut som at veiledningen ved gjennomføringen fører til økt oppmerksomhet og klarere forståelse rundt de prosesser som oppstår i øyeblikket, og hvordan oppmerksomhet i likhet med Perls definisjon kan anses som evnen til å ha et våkent sinn (Clarkson, 2004).

Kopperud viser til hvordan veiledningen ved gjennomføring for han har blitt et verktøy gjennom det han omtaler som selvledelse. I sitatet viser Kopperud til hvordan han opplever at det å motta veiledning kan bli et verktøy han selv kan benytte i egen lederutviklingsprosess. Kopperud sitt begrep om veiledning som selvledelsesverktøy kan betraktes i lys av Joiner og Josephs (2007) sitt perspektiv om ledelse fra ”inside - out perspektiv”. Innenfor dette perspektivet kan da selvledelse forstås som et indre psykologisk verktøy i hans utviklingsprosess som leder. Kopperud viser også hvordan han opplever at man kan benytte veiledning videre på andre arenaer. Gjennom å benytte spørsmål og ferdigheter lært gjennom veiledningen kan han senere benytte disse overfor familie, venner eller

medarbeidere. Gjennom dette kan han sette i gang refleksjonsprosessen hos disse og hjelpe de til å ta mer reflekterte valg.

Når det kommer til kadettene opplevelse av veiledning som en del av en større læringsprosess, opplever de denne formen for veiledning som hensiktsmessig for å betrakte sin egen eller lagets utvikling over tid. Hos den enkelte kan det handle om å reflektere rundt de prosessene som fant sted ved gjennomføringen, og på denne måten kan kadettene mestringskompetanse styrkes ved at de gjennom dialogen ser sin utvikling i et større perspektiv (Tveiten, 2013). Lagsmessig kan prosessveiledning bidra til at de sammen kan reflektere rundt egen og lagets innsats. Gjennom refleksjon og dialog i laget kan de oppnå en større forståelse rundt lagets gjennomførelse og utvikling enn mer helhetlig forståelse ved at alle bidrar med innspill. Dette understrekes også av Dovland (2013) som omtaler gruppeveiledning som en fordel, da det her skapes en arena hvor gruppedeltakerne kan reflektere sammen i et likeverdig miljø, hvor de gjennom dette også kan lære at andre tenker annerledes enn en selv.

Kadettene opplevelse av prosessveiledning kan også sees opp mot åpen systemteori (Grenstad, 1986). Kadettene fungerer som separate systemer, men i lagsammenheng vil de i gruppeoppgaver påvirke hverandre. Gjennom refleksjon og tilbakemeldinger i gruppen kan de oppdage hvordan de tenker ulikt om gruppens gjennomføring. Dermed kan prosessveiledning i gruppe være godt egnet for å oppnå læring og utvikling både for individet og gruppen det befinner seg i (Dovland, 2013; Tveiten 2013).

I forbindelse med prosessveiledningen blir også tilliten til veileder brakt på banen som tema for diskusjon. Eriksen og Kopperud understreker i sine sitater i kapittel 4.1.4, behovet for en fast lagsveileder som følger lagets utvikling over tid. Heimly poengterer at han opplever at veileder tar seg tid og Henriksen opplever det som viktig at han blir møtt med anerkjennelse av veileder. Samlet viser kadettene til hvordan de anser at det i veiledningen ved LKSK oppleves som viktig at veilederen og dialogen i veiledningen bygger på humanistiske verdier (Ivey et al., 2012). Tveiten (2013) viser til likeverd, respekt, ansvar og anerkjennelse som humanistiske verdier i veiledningen og mener at det i tillegg er viktig at veileder i sin holdning viser at han lytter, vil fokuspersonen grunnleggende godt og viser en tro på menneskets skapende kraft. Denne tankegangen kan også finnes igjen i konfluent pedagogikk som anser mennesket som unikt og med iboende ressurser (Dovland, 2013).

## **4.2 Opplevelsen av helhetlig refleksjon:**

Kategorien omhandler kadettene betraktninger rundt den helhetlige refleksjonsformen som benyttes ved LKSK. Presentasjonen begynner med å vise hvordan kadettene opplever den helhetlige refleksjonsformen. I neste del undersøkes hva som veier tyngst av fornuft eller følelser i refleksjonsprosessen. I siste del spør jeg kadettene om hvordan de hadde opplevd det, dersom de affektive sidene ikke lenger var en del av refleksjonsprosessen.

### **4.2.1 Betydningen av det helhetlige samspillet i refleksjonsprosessen:**

Før han begynte i forsvaret opplevde Eriksen refleksjon som *”en pålagt greie som ikke følte positivt”*. Nå opplever han det som et verktøy som gjør at han lettere kan forstå seg selv og andre og mener at den helhetlige refleksjonsformen har vært viktig for hans lærdom på skolen. Han viser til at han gjennom caser og refleksjon har oppdaget det han omtaler som en *”bryter”*. Han mener at denne gjør at han kan skjule eller skru følelsene av eller på, og at denne på sett og vis hjelper han å gjennomføre en handling hvor følelsene og/eller tankene heller sier at handlingen ikke skal gjennomføres. Gjennom oppdagelsen ser han verdien i samspillet mellom handling, tanker og følelser og mener at samspillet gjør det lettere å oppnå forståelse i situasjoner han står i:

Hvorfor gjør jeg akkurat slik? Hvorfor sier jeg DET i de situasjonene? Hvorfor blunker jeg ekstra hardt når? – altså – man lærer seg å se slike småting i større eller mindre sammenhenger. Jeg tror ikke jeg har endret. Jeg tror at jeg har vokst. Fått mer forståelse, både bredere, men også spissere i refleksjonen enn hva det var før. (Eriksen)

Den helhetlige refleksjonen har for Eriksen ført til han ser flere aspekter og evnen til å reflektere rundt detaljer i beslutningen. I tillegg opplever han at veileder og refleksjon hjelper han å handle tro mot egne premisser, gjennom å arbeide for at tankene og følelsene er med på avgjørelsen. Gjennom dette mener han det handler om å tørre å være seg selv i lederrollen:

Det er jo litt det jeg snakket om i stad. Det å være seg selv. Tørre å handle etter det du tenker, føler eller mener. At tanker, følelser og handling stemmer overens. At du ikke handler mot egne prinsipper ... Det er også det veileder hjelper oss med. Gjør oss bevisst på hva vi gjør og spør om det er det vi virkelig ønsker å gjøre, han stiller oss kritiske spørsmål og hjelper oss til å få en fin trekant (handling, tanker og følelser). Det får vi under refleksjon og under veiledning. (Eriksen)

For Henriksen har den helhetlige refleksjonen blitt et verktøy som hjelper han å ta kontroll over affekter ved gjennomføring, framfor å bli kontrollert av dem. Han viser til at han gjennom refleksjonen kan analysere kognitive og affektive faktorer dersom disse oppstår og virker forstyrrende i gjennomføringen. Gjennom å analysere disse kan han forsøke å ta kontroll over disse og gjennom dette oppnå økt mestring.



Ødegaard opplever at den helhetlige refleksjonsformen føles mer medmenneskelig, gjennom at det i refleksjonsrunder og tilbakemeldinger blir tatt høyde for menneskelige faktorer som følelser og inntrykk i tillegg til oppdrag og tanker rundt gjennomføringen:

For meg er alltid mennesket i fokus da. Det er det som er – selvfølgelig løse oppdraget, men ta vare på dine menn. Jeg har alltid vært opptatt av hvordan andre har det. Og lederstilen min er nok også slik at – ikke alltid, men der det er mulighet og tid og rom for det, vil det jo være å se enkeltindividene og tilrettelegge oppdrag slik at deres behov blir ivaretatt da. (Ødegaard)

Kopperud opplever at refleksjon har hjulpet han med å oppdage og akseptere sine psykiske grenser. Han definerer de fysiske grensene som hvor raskt han kan løpe eller hvor tungt han kan løfte, men de indre psykologiske grensene handler mer om opplevde frykter, fobier og inntrykk som er en del av deg og av og til blusser opp dersom følelser blir aktivert i handlingsøyeblikk. Videre viser han til at andre kan ha andre grenser enn hva en selv har:

For kanskje har de andre psykiske grenser enn hva jeg har. Refleksjon og veiledning har bidratt til at jeg har sett mine egne psykiske grenser, som igjen bidrar til at jeg kan godkjenne – jeg godtar dem. Samtidig som det gjør at jeg godtar at andre har sine psykiske grenser og at folk er redde for ting, som jeg ikke er redd for. Å skape den forståelsen ovenfor andre. (Kopperud)

Gjennom sitatet viser Kopperud til at en økt forståelse overfor en selv gjør at han opparbeider seg en økt forståelse overfor at andre kanskje ikke er like. Dette later til å være gjennomgående hos alle kadettene. Samtlige kadetter viser i sine beskrivelser til at de gjennom veiledning og helhetlig refleksjonsform lærer å kjenne både seg selv og at de innser at de andre også er mennesker med ønsker, interesser og behov. Et videre spørsmål blir da: I hvor stor grad skal en la følelsene styre i refleksjonen?

#### **4.2.2 Fornuft eller følelser, er det viktig å tenke med hjertet?**

Alle kadettene understreker at det er viktig å tenke med hjertet og Heimly understreker at:

*”det å følge hjertet ofte kan være det etisk riktige”*. Samtidig opplever kadettene at fornuften også spiller en viktig rolle. Det handler derfor om å oppnå en balansegang hvor det er plass til både logikk og følelser. Ødegaard opplever balansen slik:

Det skal aldri komme på bekostning av oppdraget, men i de situasjonene hvor jeg kan bruke dette med følelser og å tenke med hjertet, så gjør jeg det. For det første så finner du kanskje motivasjonen i de som ikke føler seg riktig behandlet, eller som ikke får riktig støtte av veiledning, og da yter du bedre og da yter de bedre. De blir kanskje mer ærlige med meg også, og da løser de oppdraget på en bedre måte. Det kan ta lengre tid, men nei – absolutt, helt klart viktig. (Ødegaard)

Henriksen viser til at selv om det kan føles viktig å tenke med hjertet, er det ikke alltid det er fysisk mulig og mener at i operativ sammenheng må oppdraget komme i første rekke.

Flere har opplevd og kommer til å oppleve situasjoner hvor de reelt eller i en øvelse er ansvarlig for både eget og andres liv. I perioder av krig eller trussel vil det ikke alltid være mulig å ivareta følelsene og kanskje må en også evne å ta harde og vonde valg i rollen som enten leder eller soldat. Følelsene kan kanskje sies å svekke dømmekraften i øyeblikket, men Kopperud mener at en bør etterstrebe balanse mellom fornuft og følelser i avgjørelsen, og opplever at dette kan føre til mer gjennomtenkte valg:

Både logikk og følelser er veldig viktig. Hvis du ikke tenker med hjertet så kan du kanskje gå glipp av noen viktige momenter i den beslutningen. Tenker du kun med hjertet, så kanskje du gjør noen logiske feil. Så ja, en god blanding. (Kopperud)

Gjennom sitatet viser Kopperud i likhet med de andre til at balansen mellom fornuft og følelser er viktig og bør etterstrebes for å slutte bedre valg i lederrollen.

Kadettene viser til at de nå gjennom LKSK har blitt vant til å reflektere både rundt tanker, men også rundt de menneskelige faktorene i forbindelse med gjennomføring. Jeg ønsket derfor å invitere kadettene med på et tankeeksperiment: Hvordan hadde de opplevd det dersom trekanten ble brutt. Hvordan hadde de opplevd refleksjonen, hvis det ikke lenger var rom for å reflektere rundt følelser?

#### **4.2.3 Hva om tøffe menn ikke kunne reflektere rundt følelser?**

Dersom følelsene ble fjernet fra refleksjonen opplever flere av kadettene at det hadde ført til at mange læringspoeng ville ha gått tapt. Refleksjon ville nok fortsatt funnet sted, men dersom følelsene ble fjernet fra samspillet opplever flesteparten at de ville ha lært mindre om hvordan de ble påvirket av oppdraget. I tillegg viser kadettene til at de hadde lært mindre om hvordan de påvirket eller ble påvirket av de andre i laget. Heimly opplever at dersom følelsene hadde blitt fjernet ville det blitt mindre rom for han å være leder i:

Jeg tror det blir mindre av deg selv i lederrollen. At du får mer vanskelig for å være ekte i lederrollen, eller ekte i det du gjør hvis du fjerner følelsesmomentet som egentlig er mye av hvem du er. (Heimly)

Flere av kadettene understreker at de verdsetter den helhetlige refleksjonen hvor følelsene er en naturlig del. Eriksen opplever at det ville vært unaturlig for han å fjerne følelsesaspektet fra refleksjonen og mener at gjennom dette ikke ville lært like mye om seg som leder, person og medmenneske. Dalbak understreker at en fjerning av følelsene ikke ville gitt samme effekt i refleksjonen. Han opplever det medmenneskelige som veldig viktig i sitt lederskap og mener at en fjerning av følelser ville ha ført til at han lærer mindre om hvordan han påvirker og blir påvirket av andre og mener at en refleksjon kun rundt handling og tanker ikke ville ha styrket verken lederegenskaper eller lederrolle. Kopperud opplever at en slik fjerning ville ha svekket

både læring og lederutvikling, og opplever at han i refleksjonsrundene ville ha følt seg mindre ivaretatt:

Følelsene er viktig for at individet skal få læring selv og kunne benytte det senere. Tar du vekk en bestemt følelse etter en debrief etter en handling og etter tanker om det og du tar vekk følelsesbiten, så kan det skape litt kaos senere da. Med tanke på at man kanskje ikke føler seg ivaretatt. Kanskje er det noen ting – noen følelser som ligger og lugger som man prøver å dytte vekk og det kan blusse opp igjen senere. Førre til depresjoner. (Kopperud)

Gjennom sitatet viser Kopperud i likhet med de andre til at balansen mellom fornuft og følelser er viktig og bør etterstrebes for å slutte bedre valg i sin lederrolle.

#### **4.2.4 Tolkning og Drøfting:**

Veiledning ved gjennomføring av caser, som en del av en lengre prosess, individuelt eller i gruppe har samme hensikt, å sette i gang eller videreføre kadettene *refleksjonsprosess*. Kadettene viser til at de opplever refleksjonsprosessen i forbindelse med gjennomføring som et verktøy som skaper innsikt og forståelse i øyeblikket. Etter gjennomføring fortsetter refleksjonen individuelt i refleksjonsbok, med laget og veileder for å videreføre refleksjonen til et dypere plan. I datamaterialet presentert ovenfor kan det se ut som om kadettene verdsetter det helhetlige fokuset rundt refleksjon, og flere av kadettene viser til at den helhetlige refleksjonen gjør at de kan oppnå en større innsikt og forståelse rundt seg selv og andre. Flere av kadettene viser til at helhetlig refleksjon enten i øyeblikket, senere alene eller gjennom deling med andre i lag eller plenum er viktig for deres utvikling.

I sin beskrivelse viser Eriksen til hvordan han gjennom veiledning opplever at veiledning og refleksjon har oppdaget sin evne til å skru følelser av eller på i forbindelse med gjennomføring. Videre viser han til at refleksjon bygget på Bruner (1986) sitt læringssyn om helhetlig samspill mellom handling, tanker og følelser gjør det lettere å oppnå forståelse og innsikt i tankene og følelsene som oppstår i forbindelse med gjennomføring.

Samtidig har kadettene vist til at ved å separere følelsene å studere disse isolert i den grad det er mulig, har oppnådd økt affektbevissthet (Tveiten, 2013), gjennom å studere den affektive prosessinformasjonen som oppstår under handling (Kvalsund, 2005). Dette kan bidra til mer effektive handlinger, da de evner å forstå og regulere egne følelser (Salovey et al., 2008), dersom disse skaper forvirring eller uklarhet i forbindelse med handlinger.

Kopperud på sin side trekker fram hvordan han gjennom refleksjon har blitt kjent med og godtar det han omtaler som sine psykiske grenser. Både Eriksens og Kopperuds sine opplevelser kan sees i lys av Firing og Moldjord (2007) sine tanker om å sette emosjoner på dagsorden i refleksjonsprosessen. Forfatterne hevder at ved å sette emosjoner på dagsorden,

blir grunnlaget for utvikling av fullstendige erfaringer i større grad til stede. I tillegg skriver forfatterne at selv om det ikke reflekteres rundt følelser i forbindelse med gjennomføring, ligger disse likevel lagret som en del av opplevelsen. Dersom følelsesrelaterte erfaringer i liten grad blir ivaretatt, kan dette medføre at viktige momenter for læring og utvikling ikke fanges opp (Firing & Moldjord, 2007).

Ødegaard viser til at ved å la det være rom for menneskelige faktorer i refleksjonen, vil refleksjonsformen føles mer medmenneskelig. I sin beskrivelse viser han til at ved å inkludere følelser og tanker i refleksjonsprosessen kan han i større grad lytte til de andres og gjennom dette ivareta deres behov. Videre reflekterer han rundt hvordan dette kan gjøre at han kan ta vare på sine menn og gjennom dette være en medmenneskelig og omsorgsfull leder. I tillegg viser Ødegaard til hvordan han tenker at oppdrag kanskje utføres på en bedre måte ved at de får økt motivasjon gjennom at de opplever at de blir lyttet til og respektert.

Samlet viser kadettene til at den helhetlige refleksjonsformen gir et større læringsutbytte enn hva som er tilfelle dersom følelsene fjernes fra samspeillet. Kadettene beskrivelse viser til at de i likhet med Bruner (1986) sin refleksjonstrekant anser at handlinger er grunnlagt i tanker rundt denne, men også følelser som oppstår i forkant, under eller etter handlingen. Videre viser kadettene til at de opplever at ved å separere tanker, følelser og handling i den grad det er teoretisk mulig, kan det å betrakte disse separat og integrert, gjøre at en blir mer klar over egne reaksjonsmønstre og konsekvensene av dem. Gjennom dette kan kadettene bruke informasjonen og oppdagelsen til å reflektere, utvikle og bli bedre stand til å velge ønsket handlingsmåte. Samtidig kan oppdagelsen ha ført til økt *affektbevissthet* (Tveiten, 2013), og innsikt i prosessinformasjon på affektivt, kognitivt og handlingsplan. Gjennom dette viser kadettene til hvordan de i likhet med Kvalsund (2005) sine forutsetninger for økt handlingskompetanse har oppnådd evnen til å reflektere mer helhetlig ved situasjoner og benytte denne informasjonen for å ta bedre og mer reflekterte valg. Gjennom å oppdage og bli bevisst sine kognitive og affektive mønstre, kan de i større grad lære seg å ta kontroll over dem, slik som vist i Henriksen sin beskrivelse. Han viser til at han nå kan oppnå mestring gjennom å ta kontroll over følelsene, framfor å la seg bli kontrollert av dem.

Firing og Moldjord (2007) hevder at dersom man blir mer fortrolig med sine emosjoner, vil man lettere forholde seg til dem også under stress. Videre viser forfatterne til at ved å bli fortrolig sine emosjoner, og forstå mer om deres bakgrunn og få en forståelse for dem, vil man slippe angsten for dem, samt at de virker forstyrrende på gjennomføring dersom de dukker opp senere. Dette kan knyttes opp mot Kopperuds opplevelse av egne og andres

indre psykiske grenser. Ved å forstå sine grenser og akseptere at de er der, slipper man muligens angsten, dersom disse under gjennomføring skulle blusse opp under senere oppdrag.

I tillegg til økt affektbevissthet (Tveiten, 2013) kan kadettene beskrivelser av å sette følelsene på dagsorden i refleksjon, sees i lys av emosjonell intelligens som lederegenskap (Goleman, 1998; Goleman et al, 2002). Gjennom å inkludere følelsene i refleksjonen har kadettene vist til at de opplever at dette hjelper de med å registrere og uttrykke egne følelser. I tillegg viser kadettene til at de gjennom refleksjonen også anerkjenner de andres følelser og dermed kan arbeide for å forstå og håndtere de andres følelser gjennom å lytte og tilrettelegge slik at de andres behov blir ivaretatt (Salovey et al., 2008).

I tankeeksperimentet hvor jeg ba kadettene om å se for seg at refleksjon rundt følelser ble fjernet fra refleksjonen oppdaget jeg et interessant funn. Flere av kadettene opplever at en slik fjerning ville ha føltes unaturlig, da de anser følelsene som en naturlig del av refleksjonen. I tillegg viser de til at det ville ha fjernet mye av opplevelsen rundt hvordan de ble påvirket av oppdraget på et affektivt plan. Det Heimly viser i sin beskrivelse kan forstås som at han opplever at han ville ha lært mindre om seg selv i lederrollen, da han viser til at følelser utgjør en stor og kanskje naturlig del av det å være en leder. Dette understrekes også av Eriksen som viser til at han gjennom den helhetlige refleksjonen har lært mye om seg selv som leder og person. Kopperud utvider de andres beskrivelse med å vise til at en ved å fjerne en bestemt følelse eller opplevelse, tenker at dette kan medføre en form for kaos. Videre ser han det fra et helseperspektiv og viser til hvordan han opplever at manglende refleksjon og deling kan få helsemessige plager, hvor han i sitatet viser til depresjon. Dette kan sees opp mot Stueland (2007) hvor hans erfaringer med manglende fokus på følelser og affektive sider i tilbakemeldingene i et operativt læringsmiljø medførte økende emosjonell uro, usikkerhet og redusert motivasjon i yrkesutøvingen. Dermed viser dette til hvordan man ved en helhetlig refleksjon kan lære mer om både rollen som leder og person, og i tillegg kan motvirke helsemessige plager som emosjonell uro og utbrenthet i lederrollen, dersom refleksjon rundt følelser ivaretas i refleksjonsprosessen.

Oppsummert viser kadettene til at de verdsetter at veiledningen og refleksjonsformen opptrer helhetlig og lar det være rom for hele mennesket (Tveiten, 2013). Gjennom dette blir de i større grad i stand til å oppdage koblingen mellom handlingen og konsekvensene og trekker dermed ut en mer fullendt erfaring (Dewey, 1961) som kan benyttes i videre lederskap. Samtidig viser de til at de opplever det som hensiktsmessig med en balanse mellom logikk og følelser når det kommer til punktet å ta gode valg og beslutninger i lederrollen. Gjennom helhetlig refleksjon kan de bli i stand til å ta mer reflekterte valg, og dermed virke

mer medmenneskelig gjennom å ivareta følelsene til medarbeiderne. Ifølge kadettene beskrivelser kan den helhetlige refleksjonen medføre økt motivasjon, større læringsutbytte og bedre gjennomføring av handling eller oppdrag.

### **4.3 Opplevelsen av å reflektere i gruppe:**

Kategorien omhandler kadettene sine opplevelser av erfaringsdeling etter øvelser og andre tilfeller hvor de blir bedt om å reflektere sammen parvis, lagvis eller i plenum. Kadettene primære refleksjonsgruppe er deres respektive lag, og det er derfor laget eller lagsmedlemmer som oftest nevnes når kadettene under nevner "de andre". Presentasjonen begynner med å vise til kadettene sine opplevelser av refleksjonsrunder med deling, lytting og tilbakemeldinger. Neste og siste del omhandler deres opplevelser av sin utvikling, dersom de ikke lenger kunne reflektere i grupper.

#### **4.3.1 Refleksjonsrunder bidrar til økt selvinnsett:**

De andre sitter jo på en masse inntrykk som kanskje ikke jeg tenker over, og motsatt, så da får du jo mye mer i potten i forhold til hvordan hele situasjonen blir opplevd da. Da får du mer overblikk over hele situasjonen. Læringsutbyttet blir mye større. (Henriksen)

Kadettene viser til at de opplever at refleksjonsrunder og andre tilfeller hvor de lytter til andres innspill og gir tilbakemeldinger har ført til at man gjennom egne og andres innspill bidrar til "*en kunnskapsbank*", som medfører at de øker sin egen forståelse av situasjonen.

Dalbak trekker fram de andres innspill om egen innsats som viktig for egen læring:

Andre sin oppfatning har veldig mye å si. Nettopp det med å se seg selv utenfra. Det har i alle fall gitt meg veldig stort læringsutbytte da. Det å få andres oppfatninger av meg selv. Og det å se andre innenfra også da. For meg, så handler det om å sette seg inn i andres situasjon. Det kan godt hende at jeg ikke synes en annens avgjørelse var bra eller positiv eller noe sånt noe, men hva om jeg ser det fra hans side? Da får jeg kanskje en annen oppfatning av det og da endrer jeg kanskje tonen min på hvordan jeg gir den tilbakemeldingen for eksempel. (Dalbak)

I tillegg til å lære mer om egen innsats gjennom andres tilbakemelding, viser han også i sitatet til hvordan det å lytte til andre gjør at han lettere kan sette seg inn i den andres situasjon.

Henriksen på sin side, beskriver det som viktig å innse at de andre ikke er roboter, men mennesker med ulike ressurser, behov og utfordringer knyttet til gjennomføring av oppdrag. Deling har bidratt til en økt forståelse for at man under oppdrag kan oppleve situasjoner og reagere ulikt. Gjennom å være bevisst dette opplever han at det blir lettere å ta hensyn ved planlegging av oppdrag. Ved å lytte til og respektere den andres behov mener han at dette kan bidra til en bedre relasjon de i mellom gjennom at den andre føler seg både lyttet til og respektert, og på denne måten vil de kanskje også yte bedre under gjennomføring.

Samlet mener han at deling og lytting gjør han til en bedre leder:

Sånn generelt, så blir du jo en bedre leder ved at du vet hvordan andre reagerer på, og oppfatter deg som leder. Du blir også klar over behovene deres. Trenger de støtte av meg som leder i visse saker som de kanskje synes er tunge? Eller trenger dem kanskje ikke støtte og klarer seg helt fint selv? Du forstår rett og slett menneskene bedre og det gjør jo hele jobbsituasjonen mye lettere. På det viset mener jeg at man utvikler seg til å bli en bedre leder ved at man bedre forstår kapasitetene til de andre og da får du muligheten til å benytte deg av dine egne kapasiteter også bedre da. (Henriksen)

Eriksen opplever at det kan føles sårbart å dele i refleksjonsrundene, men viser til at det er noe trøstende i dem. Selv om laget utfører samme oppdrag, vil ikke nødvendigvis alle på laget sitte igjen med samme opplevelse i etterkant. Noen kjenner på en følelse av mestring og glede, andre føler kanskje på sinne, skuffelse, angst og andre vonde følelser. Gjennom deling og lytting åpner det for at han lærer å se de andre fra innsiden og blir bedre kjent med de andre og hvordan de opplevde situasjonen. Det trøstende opplever Eriksen kommer i oppdagelsen av at man kan være flere om å dele vonde følelser. Når dette blir uttrykt og tydelig skaper det dermed mulighet for at man kan hjelpe hverandre gjennom situasjonen.

Eriksen, Heimly, Kopperud og Ødegaard viser også til hvordan de gjennom veiledning og deling har blitt bedre kjent med både seg selv og de andre, og opplever dette som viktig videre i sitt lederskap. Ødegaard understreker viktigheten når han blir bedt om å plassere seg på en skala i forhold til om han er enig i utsagnet *”Det handler om å se meg selv utenfra, og å se den andre innenfra”*. Uten å nøle, gir han utsagnet 10 som symboliserer sterkt enig:

Det får en 10'er helt klart. Hvis en ikke vet hvordan andre opplever en selv, hvordan kan du da utøve riktig lederskap? Og hvis du ikke kjenner den andre innvendig, hvordan skal du da kunne tilrettelegge oppdraget slik at du får han til å yte best mulig? Så ja, det er definitivt en 10er ja – ekstremt viktig. (Ødegaard)

I sitatet viser Ødegaard både til at han gjennom andres tilbakemeldinger på sitt lederskap har mulighet til å bli sitt lederskap bevisst, samtidig som tilbakemeldingene åpner for å kunne endre dette. Videre viser han i sitatet i likhet med Henriksen en oppfatning av at dersom man blir bedre kjent med den andre, kan man legge tilrette for at han kan prestere best mulig ved at hans behov blir ivarettatt.

I tillegg reflekterer Ødegaard rundt betydningen av læringsmiljøet som faktor i delingen. Han mener at dersom miljøet er preget av å være prestasjonsorientert kan dette være en utfordring i forhold til læring via deling og lytting. Ødegaard mener det kan være skadelig hvis denne holdningen blir tatt med inn i refleksjonsrundene. Han reflekterer rundt at dette kan føre til at man unnlater å komme med tilbakemeldinger som kan gi den andre et konkurransemessig fortrinn. For å motvirke dette mener han at det blir viktig med kompetente veiledere som evner å gjennomskue og som bruker sine ferdigheter til å skape et trygt og godt

læringsmiljø. Når dette er på plass og delingen fungerer, mener han at refleksjonsrunder fører til utvikling i hans lederskap:

Det gjør at andre kan lære å se hvem du er, hvordan du kan hjelpe andre med det du har. Det fører til respekt, men så åpner du også for tillit, folk får tillit til deg i den forstand at de tør å komme til deg med andre problemer. For de ser at du har vist følelser, så da er det ikke noe problem for meg å vise følelser for deg. Det har gitt meg veldig mye. (Ødegaard)

Dette understrekes også av resten av kadettene. Samtlige viser til ulike sider av lytting og deling og opplever at det fører til både læring og styrking i deres rolle som ledere og medmennesker. I forrige kapittel, ba jeg kadettene se for seg læring uten helhetlig refleksjon. Nå ønsket jeg at de skulle se for seg at refleksjonsrunder og deling ble fjernet som læringsform. Hvordan hadde de opplevd egen utvikling, dersom de måtte reflektere alene?

#### **4.3.2 En arena uten erfaringsdeling – Lærer man like mye av å reflektere alene?**

Da hadde man gått glipp av mye læringspoeng egentlig. Da hadde jeg vært en mye mer – dårligere leder enn hva om... hvis vi deler da. Så ved å dele så lærer du egentlig laget bedre å kjenne og de lærer deg bedre å kjenne og ja, det er mye erfaringer å dra ut. De kan jo komme med tips og triks i forhold til hvordan du er og det fører jo igjen til at jeg blir en bedre leder. Så ja, det er kjempeviktig det å ha muligheten til å dele. (Henriksen)

Slik beskriver Henriksen sine tanker dersom delingen ble fjernet. Også Heimly opplever at deling har lært han mye og mener at en fjerning ville ha ført til større usikkerhet i lederrollen:

Mye mindre læringsutbytte i alle fall. Og mye mer usikkerhet i forhold til egen lederrolle. Hvis du aldri får høre hvordan andre oppfatter deg som leder, så blir det ganske vanskelig å forandre på den rollen. Da sitter du kun med ditt inntrykk og hvis ditt inntrykk er bra, så gjør du ingenting annerledes. Det kan likevel være mange ting som trengs og endres på. (Heimly)

Eriksen viser til den samme usikkerheten som Heimly og er usikker på hvorvidt utvikling eller læring ville ha funnet sted uten deling. Han opplever at det er viktig å ha en arena hvor man blir hørt og lyttet til, og mener at av og til kan den aller største trøsten være å ha noen som lytter til deg og gjennom dette oppleve å bli hørt. I refleksjonsrundene skjer det mye som gjør det til et bra tiltak for læring. Han mener delingen skaper rom for endring og utvikling. Uten delingen opplever han derfor at han ville ha fortsatt som før og reagert som før, uten å skjønne hvorfor og gjennom det få mulighet til å endre. Samlet mener han fjerningen ville ha ført til at han ville ha gått i sirkel og dermed ikke utviklet seg videre.

Kopperud mener at deling har gjort at han har kommet i kontakt med sin sårbare side og viser til at han mener at en leder bør ha en god balanse mellom sin harde og sårbare side. Han viser til at den sårbare siden er den siden som skaper tillit til de rundt deg og gjør at de blir bedre kjent med deg. Han mener delingen har ført til at han har utviklet seg både som leder og medmenneske. Videre mener han at dersom delingen hadde blitt fjernet ville han ha



fokusert på den harde siden i sitt lederskap og tror også han ville ha blitt mer innesluttet. Dette understrekes av Ødegaard som opplever at han hadde ”gått i graven”, dersom de skulle ha fjernet delingen”. Han mener at dette ikke ville ha fungert for verken han eller hans læringsprosess ved skolen.

Dalbak viser til hvordan deling har gjort at han har utviklet både gode relasjoner og en dyp følelse av tillit til de andre gjennom delingen. Han mener at han gjennom delingen har oppdaget at det er viktig å kjenne hverandre dypere enn kollegialt, når man er i situasjoner hvor man jobber tett sammen:

Jeg føler det er veldig viktig, for det har ført til at jeg kan ha noen som jeg stoler på som er helt uavhengig av dem jeg er med på fritiden, familien og slikt noe, men det er noen som har de samme – kjenner på de samme utfordringene som meg til daglig, fordi at vi har samme yrke. Vi er i samme lag. Vi går gjennom det samme. Så delingen har ført til en bedre trygghet ettersom jeg har noen jeg kan åpne meg til å dele med som ikke nødvendigvis er venner eller familie. (Dalbak)

#### **4.3.3 Tolkning og drøfting:**

Grupperefleksjon er den primære refleksjonsformen ved LKSK (Firing & Lien, 2007). Et eksempel på hvordan denne kommer til uttrykk er når kullet er samlet lagvis med sine respektive lagveiledere etter endt øvelse. Lagveileder kan legge rammer for refleksjonsrunden ved å be kadettene trekke fram erfaringer, tanker, opplevelser og annet de ønsker å undersøke i fellesskap med laget. Alternativt kan ordet være fritt, for å undersøke hva som dukker opp hos kadettene i det konkrete tilfellet.

I datamaterialet presentert ovenfor har jeg vist hvordan kadettene opplever at grupperefleksjonene med laget betraktes som hensiktsmessig i forhold til egen læring og utvikling. Videre kan læringsutbyttet av grupperefleksjonene deles inn i to kategorier, hvor den første omhandler samspillet mellom deling og lytting. Den andre omhandler kunnskapen som oppnås gjennom tilbakemeldinger.

Innenfor deling og lytting viser Henriksen til at andre i laget kan sitte med inntrykk han selv ikke har tenkt på. Gjennom å dele sin egen opplevelse med laget og lytte til de andres, kan de sammen bidra til kunnskapsbanken som flere av kadettene refererer til. Her anerkjenner han at de kan lære mer om en situasjon gjennom å lytte til og komme med innspill. Dette kan sees i lys av hermeneutikken. Kadettens egne opplevelser av situasjonen kan her forstås som delen, mens den kollektive opplevelsen som utvikles av at alle bidrar med egne forståelsesrammer dermed utgjør helheten som ens egen opplevelse fortolkes i lys av (Patton, 2002). Videre anser jeg kadettens opplevelser og opparbeidede erfaringer som deres forkunnskap og horisont (Gustavsson, 2007; Patton, 2002). Gjennom refleksjonsrundene blir

kadettene opplevelser, inntrykk og erfaringer satt på spill gjennom lytting og deling i et dialogisk samspill med lag og veileder. Gjennom dette kan kadettene oppleve at de gjennom andres deling kan få nye impulser og inntrykk som er med og utvikler deres egen forståelse og en større innsikt rundt situasjonen eller øvelsene som diskuteres (Patton, 2002).

Kunnskapsbanken og det større læringsutbyttet som kadettene refererer til kan på dette viset sammenlignes med Gadamer sitt begrep, horisontsammensmelting (Gustavsson, 2007; Patton, 2002), som sikter til den felles og økte forståelsen som oppnås gjennom refleksjonsrundene.

Innenfor prinsippet om deling og lytting viser Eriksen i sin beskrivelse til hvordan dette for han er trøstende. Han viser til at ved å dele kan man bli oppmerksom på at man kanskje ikke er alene om å oppleve situasjoner som tunge, triste eller vanskelig å håndtere. Samtidig viser også flere av kadettene til at andres deling gjør det lettere for dem å sette seg inn i og forstå mer rundt hvordan de andre opplever samme situasjon som du selv nettopp har vært gjennom. Kadettene viser til at de opplever at gjennom denne økte innsikten opplever å ha lært mer om lederskap, da delingen og innsikten skaper rom for å tilpasse oppdrag etter de andres behov. Fra et teoretisk ståsted kan Eriksen sin forståelse om deling som trøstende, sees opp mot verbalisering. Dovland (2013) og Tveiten (2013) viser begge til nytteverdien av verbalisering. Selv om forfatterne omtaler verbalisering som å formulere tanker, følelser og opplevelser verbalt i en veiledningssammenheng, mener jeg at denne nytteverdien også oppstår i delingen. Gjennom å dele sine inntrykk med de andre blir de verbalisert og blir dermed tilgjengelig for den eller de som lytter. Delingen kan kanskje føre til respons og tilbakemeldinger som igjen kan skape ny innsikt både for den som deler, samt de som lytter (Tveiten, 2013). I tillegg kan det å dele personlig informasjon være hensiktsmessig av flere årsaker. Det viser villighet til deling, det viser tillit og det kan være med å bygge tillit ved at personlig deling kan føre til at de andre også deler (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette understrekes i blant annet Ødegaard og Kopperud sin opplevelse av at deling har medført tillit. I tillegg viser Kopperud til hvordan han gjennom delingen har blitt bedre kjent med sin sårbare side i lederskapet og viser til at det er den sårbare siden og det å dele med de andre som skaper denne tilliten.

I tillegg til økt forståelse for egen og andres opplevelse gjennom deling og lytting, skaper delingen også et rom for å utvikle eget lederskap gjennom tilbakemeldinger fra de andre. Henriksen er en av de som uttrykker klart at han kan plukke opp ideer til hvordan han kan utvikle sitt eget lederskap gjennom å motta tilbakemeldinger fra de andre. Kadettene opplevelse kan vise til at deling, lytting og særlig tilbakemeldinger kan utvikle sin egen selvinnsett gjennom å invitere de andre med på prosessen. Dermed kan denne prosessen

belyses i lys av Joharis vindu (Chapman, 2010; Lowy & Hood, 2004; Luft, 1969) som presentert i kapittel 2.8. Kadettene har sine åpne, blinde, skjulte og områder som enda er heller ukjente for dem. I grupperefleksjonene legges det til rette for at kadettene kan lære mer om sitt blinde område, gjennom å lytte til de andres tilbakemeldinger. Kanskje vil kadettene oppleve at egne opplevelser ikke nødvendigvis samsvarer med andres, og kanskje ser de noe ved din gjennomførelse som for deg er blindt.

Videre omtaler kadettene at deling har medført en dypere tillit til de andre. I sine intervjuer kom det også fram hvordan flere kadetter opplever at den økte tilliten gjør at det føles tryggere å dele. Når denne tryggheten er på plass vil dette kunne medføre at kadettene i opplevelsen forteller mer om sitt skjulte område (Lowy & Hood, 2004; Luft, 1969). Her blir det tydeligere hvordan man gjennom å lytte til de andres tilbakemeldinger, samt dele av sitt skjulte område kan utvide sitt åpne område og oppdage mer av sitt ukjente område (Chapman, 2003; Chapman, 2010; Luft, 1969).

Oppsummert har kadettene gjennom datamaterialet vist hvordan de opplever at deling, lytting og tilbakemeldinger i form av grupperefleksjon oppleves å ha vært viktig for deres læring og utvikling ved LKSK. Gjennom grupperefleksjonene har de blitt dypere kjent med egne og andres opplevelser og som Eriksen viste, sett at man kanskje ikke er alene om å dele tunge opplevelser. Videre har det blitt undersøkt hvordan grupperefleksjonene sett i lys av Joharis vindu, kan tenkes å medføre økt selvinnsikt hos kadettene, samt større innsikt om de andre i laget. Denne nye kunnskapen kan videre benyttes i videre utviklingsprosess.

#### **4.4 Økt innsikt i lederrollen:**

Mot slutten av sine intervju, ble kadettene bedt om å reflektere rundt hvorvidt opplevelsene fra veiledningen ved LKSK hadde ført til en endring i måten de oppfatter seg selv i sin lederrolle. Kategorien er delt inn i individuelle meninger, hvor jeg tar for meg hver av kadettenes opplevde endring i sitt eget lederskap. I neste del ser jeg på fellestrekkene som gikk igjen hos alle.

##### **4.4.1 Kadettenes individuelle meninger om endringer i egen lederrolle:**

Henriksen opplever at veiledningen har ført til at han har blitt tryggere i sin lederrolle. Han har blitt tryggere når det kommer til å holde presentasjoner og framlegg foran større forsamlinger. I tillegg opplever han at den økte tilliten til laget gjennom deling har ført til at han i større grad klarer å gi slipp på kontrollen for heller å stole på at de andre utfører oppdraget. Ved å stole på at de andre gjør sin del og at de er et lag sammen om en utfordring

har han erfaring med at dette bidro til bedre kommunikasjon, mindre stress og en mer rolig leder med større evne til å fokusere på selve oppdraget heller enn de andres gjennomførelse.

Heimly opplever at veiledning og refleksjon har ført til at han har blitt bedre kjent med hvilke verdier som er viktig i hans lederskap. Han opplever seg som en demokratisk leder og mener det er viktig å få med alle, og lytte til andres meninger slik at disse er med i avgjørelser. Gjennom å bli bedre kjent med disse verdiene mener han det er lettere å utvikle sitt lederskap ved å ta med disse verdiene inn i en lederrolle hvor han er nødt til å ta raske avgjørelser basert på situasjonen.

Det viktigste for Eriksen i hans prosess er at han har lært at det er rom for å være seg selv i sitt lederskap: *”Nå – på denne skolen, så opplever jeg for første gang at det er lov til å være seg selv”*. Han opplever at det i lederskap er viktig å begynne med seg selv og bli bekvem i eget lederskap, før man begynner å lede andre:

Jeg tror det viktigste er at man starter med seg selv, og så finner man ut på hvilken bakgrunn man tar avgjørelser og lærer å bli mer komfortabel med seg selv og det man står for. Får handlinger til å samsvare med tanker og følelser, bli trygg på det. Tørre å stå i avgjørelsene selv om de kun går utover meg selv. Det er jo også der det starter. Nå går handlingene mine utover meg, når jeg skal begynne å lede, så går de utover andre. Og hvis ikke jeg tør å stå for mine avgjørelser - Da gjør ingen andre det heller tror jeg. Det tror jeg er hovedcluet. (Eriksen)

Videre viser han til hvordan han gjennom refleksjonsrundene har lært å se andre mennesker og å lære av andre.

Før han begynte på utdanningen, tenkte Kopperud at faglig dyktighet var noe av det viktigste i lederrollen. Nå har han forstått at selvledelse og en forståelse av hvorfor og hvordan du leder er minst like viktig. Han mener at veiledningen har gjort at han har blitt kjent med seg selv og den lederen han ønsker å bli. Han viser til at han i sitt lederskap ønsker å være en omsorgsfull, samt en leder med naturlig autoritet og respekt blant dem han er leder for. Han ønsker å vise sin sårbare side, gjennom å dele med de andre. Han opplever at deling og sårbarhet er med på å bygge en respekt og tillit som er vanskeligere å miste enn dersom han kun viser en hard side. Videre viser Kopperud til at han opplever at veiledning som legger til rette for oppdagelse er *”enormt viktig både for selvledelse og ledelse generelt”*. Han mener at en veileder er en person som kan dele kunnskap, skape tillit, troverdighet og refleksjon. Han ønsker derfor å kunne benytte veiledning både i videre selvledelse, men også for å senere veilede andre for å bidra til deres utvikling:

Jeg ønsker å være en leder som kan veilede de under meg. Ikke vise at jeg er lederen, at jeg bestemmer absolutt alt, men få de andre under meg til og faktiske tenke, gjøre

egne beslutninger og forstå hvorfor de gjør det de gjør. Det er viktig for meg å se at også de har en utvikling. (Kopperud)

Dalbak ønsker å videreføre det helhetlige fokuset rundt oppdrag, tanker og følelser i sitt videre lederskap. Han opplever at inkludering av opplevelser og følelser i tillegg til den tekniske oppdragsdelen er viktig for å ivareta det medmenneskelige og menneskene man jobber med. I tillegg vektlegger han at det er viktig å bygge trygge og gode læringsmiljø, da han opplever at tryggheten fører til mer åpenhet og ærlighet i tilbakemeldinger i refleksjonsrunder. Han opplever det som veldig lærerikt å lytte til de andre sine tilbakemeldinger og mener at selv om det ikke alltid er hyggelig å få tilbakemeldinger som kanskje føles vonde der og da, bidrar de til økt innsikt og læring og et større læringsutbytte gjennom at man ser en situasjon sammen.

Ved oppstart var Ødegaard usikker på hva LKSK kunne lære han om ledelse, men oppdaget raskt at han til tross for tidligere fartstid i forsvaret fortsatt hadde mer å lære. Han opplever at veiledningen har vært et nyttig verktøy i egen prosess og mener at han gjennom dette har sett nye sider i refleksjon. Tidligere tenkte han at det handlet om å utføre eller ikke, men nå har han opplevd at det ligger mye lærdom i å reflektere rundt hvorfor man ønsker eller ikke ønsker å gjennomføre. Samlet viser Ødegaard til hvordan han gjennom opplevelsene på LKSK har blitt mer åpen og sett verdien i å prate om, samt vise følelser. I sin prosess opplever Ødegaard at deling både kan føre til læring hos en selv og andre, samtidig som han mener at delingen gjør han mer medmenneskelig. Det medmenneskelige mener Ødegaard er viktig i forhold til å bygge tillit og opplever at det å være en medmenneskelig leder kan være med å øke prestasjonene til de du jobber sammen med.

Avslutningsvis om egen prosess og utvikling reflekterer Ødegaard rundt at han mener det er viktig å ta sjanser og presse sine egne grenser hvis man ønsker å oppnå utvikling: *”Innimellom må du tørre å være litt David, for å vinne over Goliat”*. Han mener dette kan være snakk om utfordringer knyttet til ledelse, men også utfordringer slik du selv definerer dem på jobb eller privat:

Det er sånn du opplever utvikling rett og slett ved at du tør å prøve å utfordre deg selv. Og hvis du da ikke tør å utfordre deg selv, hvordan kan du da vite hva dine egne begrensninger er? Og hvordan kan du da utvikle deg? Så – tør å ta sjanser. (Ødegaard)

#### **4.4.2 Fellesnevnerne i deres utvikling som kommende ledere:**

Over har jeg sett på hvilke momenter som skilte seg ut hos kadettene. I tillegg er det også visse faktorer som gikk igjen hos alle kadettene. Kadettene viser til at veiledning og refleksjon har gjort de mer bevisst i forhold til beslutningstaking. De har lært mer om egne

reaksjonsmønster i forbindelse med gjennomføring og hvor skoen trykker i øyeblikket. Gjennom denne økte bevisstheten rundt eget handlingsmønster opplever de at de i økt grad evner å lytte til og ta kontroll over situasjonen som igjen bidrar til mindre stress.

Gjennom deling, lytting og tilbakemeldinger har de oppdaget at det alltid finnes mer å lære og flere sider av en situasjon enn hva de klarer å se alene. I tillegg har delingen og lyttingen gjort at de har åpnet opp og gitt av seg selv, samt blitt dypere kjent med de andre. Denne åpenheten opplever kadettene har ført til en dyp form for tillit og respekt for de andre. Samlet har tilbakemeldingene, delingen og lyttingen blitt et verktøy som hjelper dem med å se seg selv utenfra og den andre innenfra.

Kadettene opplever videre at det er viktig at man framstår som det de omtaler som en ekte og helhetlig leder. Med dette menes at det er samsvar mellom den de er som privatperson og den er i rollen som leder. Dersom dette ikke er tilfelle opplever flere at det vil tappe lederen for krefter ved at han ikke er tro mot egne interesser. I tillegg mener de det vil svekke både troverdigheten til lederen samt tillit mellom leder og medarbeider.

Når kadettene retter blikket framover og snakker om videre utvikling av lederegenskaper benytter alle ord som omsorgsfull, lyttende, medmenneskelig, tillitsfull, trygg og empatisk. På den andre siden benytter de også ord som faglig dyktig, beslutningsdyktig og evne til å ta raske og tunge avgjørelser og streng og hard der det er nødvendig for å ta raske og gode beslutninger i lederrollen.

#### **4.4.3 Tolkning og drøfting:**

Ovenfor har jeg tatt for meg både individuelle trekk og opplevde fellestrekk av hvordan kadettene opplever at veiledning har ført til utvikling i deres lederskap. Gjennom sine beskrivelser viser kadettene til at veileder eller lag kan legge til rette for oppdagelse (Tveiten, 2013), men oppdagelsen i seg selv er en subjektiv prosess og kan kun oppdages av den enkelte (Grenstad, 1986). Ved å se kadettens opplevelser samlet kan det se ut som oppdagelsene er noe mer enn kun en oppdagelse. Det handler om å bli bevisst sine iboende ressurser og mer oppmerksom i lederrollen (Clarkson, 2004; Kvalsund, 2005).

Kadettene viser til at oppdagelsene de har gjort vedrørende lederskap og ledelse har ført til en økt oppmerksomhet i deres lederrolle, i den grad at de har utviklet evnen til å være mer våkne og oppmerksomme i deres lederskap (Clarkson, 2004). Kvalsund (2005) skriver at ledelse dypest sett, handler om å utvikle kunsten til å bevege seg selv og de en leder i retning av det ønskelige. Dette kommer til uttrykk i datamaterialet gjennom at kadettene viser at de ønsker å implementere oppdagelsene de har gjort seg i sitt videre lederskap. Kopperud

understreker dette og viser til at han ønsker å bidra til andres utvikling gjennom å benytte veiledning som verktøy i sin lederrolle for å utvikle de han leder slik at de igjen kan oppnå utvikling og innsikt i egne ressurser i sitt lederskap.

Videre viser kadettene til at egenutvikling ikke nødvendigvis gjøres best alene, men kanskje heller i lag eller grupper. I sine beskrivelser viser kadettene til flere fordeler ved å reflektere sammen med andre i grupper med likesinnede (Dovland, 2013). Ved å reflektere sammen med laget bidrar til en kollektiv kunnskapsbank og mer læringsutbytte for alle involverte ved at de gjennom dialog og deling utvider sine opplevelser og utvikler en felles forståelse (Gustavsson, 2007; Patton, 2002). I tillegg til felles forståelse, viser kadettene opplevelser til at de også har utviklet økt selvinnsett gjennom å lære om seg selv gjennom de andres tilbakemeldinger (Luft, 1969). Samtidig viser kadettene til en økt forståelse rundt egne og andres følelser, noe som også kan vitne om økt emosjonell intelligens (Goleman, 1998; Salovey et al., 2002).

Vedrørende lederverdiene de omtaler som viktige i det de vender blikket mot framtidig ledelse, viser samtlige at de verdsetter humanistiske verdier som empati, respekt, anerkjennelse og evne til omsorg i sitt lederskap (Ivey et al., 2012). Videre viser de til at de ønsker å verne om disse verdiene i sitt videre lederskap i det de skal ut å lede andre.





## **5. Avslutning:**

I dette avsluttende kapittelet skal trådene trekkes sammen, og masteroppgaven rundes av. Første del av kapittelet utgjør en sammensetting av funnene fra forrige kapittel, og er på denne måten ment å være en oppsummering for å bringe oppmerksomheten tilbake til oppgavens forskningsspørsmål. Kapittelets neste del vil deretter omfatte mine avsluttende refleksjoner, hvor jeg her sier farvel til Luftkrigsskolens konkrete setting. Her vil jeg vende tilbake til hvorfor masteroppgaven har vært interessant for min egen del, og noen tanker rundt hvordan oppgavens tanker kanskje kan ha overføringsverdi til andre institusjoner som benytter prinsipper for læring og utvikling nevnt gjennom denne oppgaven. I kapittelets siste del ser jeg tilbake på prosessen og takker for meg med noen avsluttende tanker om oppgavens rammer og begrensninger.

### **5.1 Oppsummering:**

Gjennom masteroppgaven har jeg tatt for meg veiledningen som lederutviklingsverktøy slik det har kommet til uttrykk hos seks kadetter i kull 64 ved Luftkrigsskolen. Dette for å belyse mitt forskningsspørsmål:

#### **Hvordan opplever kadettene veiledning og hvordan påvirker denne deres lederutviklingsprosess?**

Kadettene viser til at de gjennom veiledning, helhetlig refleksjon og refleksjonsrunder i lag og grupper har lært mye om seg selv og om ledelse. Samtidig opplever de at de stadig har mer å lære for å utvikle sitt lederskap videre.

Det er viktig å være bevisst på at kadettene er under utdanning og derfor ikke er ferdig utlært. Ødegaard viser til at det trolig alltid vil dukke opp nye elementer å lære av, og viser dermed til at man kanskje aldri blir ferdig utviklet som ledere. Overstående presentasjon har vært ment å være et tverrsnitt i de seks kadettenes utdanning. I forrige kapittel viste jeg til hvordan elementer av veiledningen har ført til økt bevissthet og utvikling i deres lederrolle. Nå skal trådene og mine funn trekkes sammen for å gi et mer sammenfattet bilde.

Kapittel 4 begynte med å vise de sentrale aspektene rundt kadettenes opplevelse av veiledningen ved LKSK. Her ble vi bedre kjent med hvordan kadettene opplever at øvelsene setter i gang reaksjoner, som gjennom veiledning i øyeblikket blir undersøkt. Gjennom dette har de lært mer om å se seg selv utenfra i det de står ovenfor en beslutning om å handle eller ikke handle. Kadettene viser i likhet med Tveiten (2013) til at de anser veiledningens hovedform som dialog, men at øvelsene kanskje har utløst momenter som kan bli til ny læring

ved at de undersøker og fullender læringen gjennom en veiledningsform som legger opp til at kadettene selv er de som oppdager og skaper koblingene gjennom helhetlig refleksjon (Dewey, 1961; Dovland, 2013; Grenstad, 1986; Tveiten 2013).

I kapittel 4.2 ble fokuset rettet mot den helhetlige refleksjonen, basert på Bruner (1986) sin triade hvor handling, tanker og følelser forstås i samspill. Samtidig har kadettene vist at ved å separere følelsene å studere disse isolert i den grad det er mulig, har de oppnådd økt handlingskompetanse (Kvalsund, 2005) som igjen bidrar til at de kan handle mer effektivt gjennom å bedre forstå og regulere egne følelser (Salovey et al., 2008).

Gjennom å inkludere den helhetlige refleksjonsformen i refleksjonsrunder basert på deling, lytting og tilbakemeldinger (kapittel 4.3) opplever kadettene at de i lagene har utviklet tillit, trygghet og bedre ser de andre i laget fra innsiden. Videre viste jeg hvordan det kan tyde på at refleksjonsrundene har bidratt til økt selvinnsikt gjennom å betrakte kadettens beskrivelser i lys av modellen Joharis vindu (Luft, 1969; Lowy & Hood, 2002). I tillegg har jeg vist hvordan de gjennom å reflektere sammen har lært å forstå og håndtere både egne og andres følelser på en mer hensiktsmessig måte (Salovey et al., 2008). Dette kan tyde på at helhetlig refleksjon og refleksjonsrunder har bidratt til økt emosjonell intelligens (Goleman, 1998). I teorikapittelet viste jeg også hvordan emosjonell intelligens anses som en viktig egenskap i utøvelsen av godt lederskap (Goleman et al., 2002).

I kapittel 4.4 sammenfattet jeg hvordan kadettene opplevde at elementer fra kapittel 4.1 -4.3 hadde ført til opplevelse av utvikling i deres lederskap. Her ble det klart at den opplevde utviklingen kan sees i lys av Grenstad (1986) sin læresetning ” Å lære er å oppdage”. Gjennom oppdagelsene ble det klart at utviklingen først og fremst kanskje handlet om en økt bevissthet i lederrollen (Clarkson, 2004). Samlet kan den økte bevisstheten og økte selvinnsikten bidra til at de fortsetter sin vekst og utvikling i retning av kommende ledere som evner å utføre de utfordringer de står ovenfor i sitt lederskap, men også viser evne til å ivareta sine kolleger i prosessen.

## **5.2 Avsluttende betraktninger rundt økt oppmerksomhet i lederrollen:**

*Kriteriet på god ledelse er ikke å presse dyktighet inn i mennesket,  
men lokke det frem,  
for dyktighet finnes der allerede*

(John Buchen, gjengitt i Berg, 2006).

Masteroppgavens tittel: ”*Det hjelper meg å se meg selv utenfra, og den andre innenfra*”, viser til hvordan kadettene gjennom teori, veiledning, øvelser og helhetlig refleksjon ved LKSK har utviklet denne opplevde evnen. Ved å se seg selv fra utsiden har de oppnådd evnen til å se seg

selv fra et metaperspektiv i det de står overfor store eller vanskelige beslutninger. De har lært seg å reflektere både affektivt og kognitivt, og opplever at de gjennom det helhetlige fokuset ser flere sider av beslutningen som skal tas.

Å se den andre fra innsiden, oppleves av kadettene som evnen til å se de en jobber med fra et psykologisk ståsted. Denne delen av sitatet viser til empati, medmenneskelighet, respekt og anerkjennelse for de en jobber med. Gjennom å bli kjent med den andre fra innsiden kan man lære mer om den andres bakgrunn, ambisjoner, ressurser, styrker, utfordringer, behov med mer. Kadettene viser til hvordan denne innsikten om de andre hjelper de i deres lederskap, da de lettere kan ivareta andre i oppdrag og gjennomføring.

Tiden er nå kommet for å besvare forskningsspørsmålet. Basert på datamaterialet viser kadettene til at de opplever at veiledning har vært viktig i forhold til å se seg selv utenfra i et metaperspektiv og gjennom dette bli i stand til å stille spørsmål til egne handlinger og beslutninger. De viser videre til at de gjennom veiledningen og helhetlig refleksjon har blitt i stand til å se flere perspektiver av avgjørelsen og hvordan de påvirkes i øyeblikket. Dette kombinert med deling, lytting og tilbakemeldinger har gjort at de i tillegg ser nytten av erfaringsdeling for å utvikle eget lederskap. Hvordan har veiledningen påvirket deres lederutviklingsprosess? Kadettene viser til at veiledning, helhetlig refleksjon, refleksjonsrunder med deling, lytting og tilbakemeldinger, har bidratt på flere måter. Basert på datamaterialet har det ført til mer selvinnsikt, økt emosjonell intelligens og kadettene har blitt mer oppmerksomme i deres rolle som ledere, personer og medmennesker.

Gjennom masteroppgaven har jeg hatt et mer deskriptivt preg og vist til hvordan jeg opplever at veiledningen praktiseres ved Luftkrigsskolen. Vi har blitt bedre kjent med kadettene Dalbak, Eriksen, Heimly, Henriksen, Kopperud og Ødegaard og hvordan de opplever at veiledningen har spilt inn i deres utviklingsprosess som kommende ledere. I sine opplevelser har kadettene vist til hvordan de gjennom veiledning og refleksjon, både individuelt og i gruppe har oppnådd økt innsikt i. Deres refleksjoner viser til at de har blitt mer oppmerksomme i lederrollen. Selv om jeg gjennom oppgaven har tatt utgangspunkt i en militær lederutdanning, mener jeg likevel at funnene kan overføres til sivile bedrifter og organisasjoner. Nå er tiden kommet for å forlate den konkrete settingen og Luftkrigsskolen, for å vende blikket framover og ut over masteroppgavens konkrete forskningsfelt.

I masteroppgavens første kapittel, nevnte jeg hvorfor denne oppgaven er viktig for meg. Jeg har selv flere års erfaring som både styremedlem, nestleder og leder i frivillige organisasjoner. Etter at jeg begynte på masterstudiet i rådgivningsvitenskap oppdaget jeg etter hvert at jeg manglet en dypere innsikt og forståelse i min lederrolle. Jeg ledet slik det falt meg

naturlig. Jeg manglet sparringspartnere og måter å reflektere rundt hvordan mitt lederskap påvirket både meg selv og de andre i styret. Gjennom masterstudiet og mine erfaringer fra Luftkrigsskolen, oppdaget jeg hvordan man gjennom veiledning og refleksjon i lag eller grupper med mennesker som møter de samme utfordringene som deg, lettere kan oppnå læring og gjennom dette utvikle eget lederskap til nye høyder. Dette bringer meg til sitatet fra John Buchen, nevnt innledningsvis i kapittelet: *"Kriteriet på god ledelse er ikke å presse dyktighet inn i mennesket, men lokke det frem, for dyktighet finnes der allerede."* Jeg mener at dyktigheten kan lokkes fram gjennom veiledning og ved å reflektere sammen i grupper, enten dette er lag, team i bedrifter eller som i mitt tilfelle, organisasjonsstyre. Ved å reflektere i grupper med mennesker som går gjennom de samme utfordringene som deg selv, kan man bli mer oppmerksom i egen lederrolle og dermed bli hjulpet til å se seg selv fra utsiden. Samtidig vil dette rommet for dialog og lytting bidra til at du blir kjent med de andre på et dypere nivå og dermed bedre kan forstå de andre. Og basert på overnevnte beskrivelser, kan dette medføre tillit, trygghet, åpenhet og økt innsikt og utvikling i lederrollen.

I mine samtaler på Luftkrigsskolen lærte jeg at det viktigste verktøyet eller instrumentet i mitt lederskap er *meg selv*. Det er opp til meg å finjustere dette innimellom, slik at jeg kan prestere optimalt. Dette kan bety at jeg må identifisere og møte mine utfordringer, for på denne måten å kunne oppnå videre utvikling. Fortsatt ønsker jeg å understreke at man kanskje må invitere andre med på prosessen, for gjennom dette å se seg selv gjennom deres øyne. Derfor mener jeg at denne andre, enten det er en veileder, styremedlem, en god venn eller andre kan hjelpe meg til å utvikle meg til bli noe mer enn hva jeg er i dag. For kanskje er det slik som Ødegaard reflekterte: At man gjennom å lære mer om seg selv og sitt lederskap, kan kjenne hvor skoen trykker og hvilke utfordringer en må lære av for å vokse og oppnå økt oppmerksomhet og kunnskap om måten man leder på. Kanskje må man tørre å være litt David for å overvinne sin Goliat, og gjennom dette utvikle seg videre. Jeg er klar for nye utfordringer, og etter å ha lest denne oppgaven, håper jeg at du også er villig og klar for å fortsette reisen for å oppdage og frigjøre mer av ditt indre lederpotensial. Gjennom dette kan du kanskje utvikle både deg selv og din organisasjon til nye høyder i framtiden...

### 5.3 Etterord:

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, tidkrevende, interessant og inspirerende. I tillegg til å undersøke hvordan opplevelsene ved LKSK har bidratt til økt selvinnsikt hos kadettene, opplever jeg at egen selvinnsikt har økt. Gjennom prosessen har jeg lært mye, og har selv begynt å reflektere mer helhetlig både personlig, samt profesjonelt i styresammenheng. I vår begynte styret mitt med refleksjonsrunder i forbindelse med styremøter, noe som bidro til at vi fikk sagt hvilke tanker vi satt inne med, men også hvilke følelser vi hadde med oss. Jeg opplever at dette har ført til bedre dialog, mindre frustrasjon, bedre samarbeid og økt samhold oss imellom. Dette har ført til økt motivasjon og pågangsmot for videre vekst og utvikling framover.

Nå som jeg skriver disse avsluttende ordene, sitter jeg her med mange, men utelukkende gode følelser og erfaringer fra min prosess. Jeg har skrevet en masteroppgave jeg er stolt over. Samtidig er jeg klar over at masteroppgaven har sine begrensninger. Jeg har tatt de valg i forskningsprosessen som jeg mente var riktig å ta, og har redegjort for valgene i metodekapittelet.

Jeg valgte å benytte meg av kadetter ved i sitt første studieår ved Luftkrigsskolen da det er deres utvikling gjennom det første studieåret jeg var nysgjerrig på å undersøke. Det er dette året de blir satt sammen og møter sitt lag, som blir deres primære refleksjonsgruppe gjennom det første året ved LKSK. Kadettene i studien har fortsatt mye igjen å lære. Hadde jeg derimot intervjuet kadetter fra høyere trinn eller kadetter som er ferdig med sin utdanning, innser jeg at mine funn kunne blitt annerledes ved at de har vært gjennom flere utfordringer og lært mer både teoretisk og praktisk om ledelse. Mitt valgte teoretiske rammeverk har også lagt grunnlag for å utvikle forståelse i denne oppgaven, da mine teorier utgjør mine briller som fenomenene skal betraktes i lys av. Avslutningsvis vil jeg nevne min posisjon som outsider. Som nevnt har jeg ikke militærbakgrunn, annet enn hva jeg nå har oppnådd gjennom teori og opplevelser fra praksis ved LKSK. Hadde dette studiet vært utført av en veileder ved skolen eller andre med mer kunnskap og innsikt om militær lederutdanning, kunne resultatene av studien blitt en annen. På den andre siden kan jeg med mitt outsiderblikk kanskje se noe som for dem er blindt, ved at jeg ser fenomenene som er undersøkt i denne masteroppgaven med sivile, framfor militære briller.

Til tross for oppgavens rammer og begrensninger, håper at jeg har formidlet meg slik at jeg har gitt noen svar, kanskje vekket inspirasjon og plantet noen frø som kan spire og bli til nye studier. Med disse ordene takker jeg for meg, og gir stafettpinnen videre med ønsker om fremtidig forskning innenfor området.



## 6. Litteraturliste:

- Atkins, S. (2006). *The Name Of Your Game: Four Game Plans for Success at Home and Work*. (2 Utg.). Beverly Hills: Ellis & Stuart Publishers.
- Berg, M. E. (2006). *Coaching: Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chapman, A. (2003). *Johari Window Model*. Hentet 11. mars 2014 fra <http://www.businessballs.com/johariwindowmodeldiagram.pdf>.
- Chapman, A. (2010). *Johari Window: Ingham and Luft's Johari Window model diagrams and examples - for self-awareness, personal development, group development and understanding relationships*. Hentet 11. mars 2014 fra <http://www.businessballs.com/johariwindowmodel.htm>.
- Clarkson, P. (2004). *Gestalt Counselling in Action*. (3. Utg.) London: SAGE.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies* (1. Utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, INK.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among 5 Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

- Dovland, K. (2013). *Veiledning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eid, J. (2007). Mestring av belastende operativ tjeneste. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O.A. Solberg & J. C. Laberg (Red.). (2007). *Liv og lære i operative miljøer: Tøffe menn gråter!* (s. 149-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Firing, K., & Lien, D. O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I K. Firing, K. Hellemsvik & J. Haarberg. (Red.). (2007). *Kryssild: Militært lederskap i en ny tid*. (s. 259-273). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Firing, K., & Moldjord, C. (2007). Mestring av belastende operativ tjeneste. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O.A. Solberg & J. C. Laberg (Red.). (2007). *Liv og lære i operative miljøer: Tøffe menn gråter!* (s. 428-445). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury Press.
- Gjems, L (2010). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva hvorfor hvordan*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press: Boston.
- Grendstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Forlag.
- Gustavsson, B (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (2. opplag, 498-509). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A.E., D'Andrea, J.M. & Ivey, M.B. (2012). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective* (7. Utg). London: SAGE.



- Johannessen A., Tufte P. A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility: Mastering Core Competencies for Handling Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kjøll, G. & Tranøy, K.E. (2014). Etikk. *Store Norske Leksikon*. Hentet 15.05.2014, fra <http://snl.no/kognitiv>.
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode: Prosess: Relasjon*. Finland: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lowy, A., & Lowy, A. & Hood, P. (2004). *The Power of the 2 x 2 Matrix: Using 2 Thinking to Solve Business Problems and Make Better Decisions*. Hentet 23.02.2014, fra [http://www.google.no/books?id=z\\_XX-8NumkkC&lpg=PA255&ots=DNa2CcHyAq&dq=johari%20window&lr&hl=no&pg=PA255#v=onepage&q=johari%20window&f=false](http://www.google.no/books?id=z_XX-8NumkkC&lpg=PA255&ots=DNa2CcHyAq&dq=johari%20window&lr&hl=no&pg=PA255#v=onepage&q=johari%20window&f=false).
- Luft, J. (1969). *Of Human Interactions*. California: Mayfield Publishing Company.
- Luftkrigsskolen. (2005). *Studiehåndbok for LKSK kull 56*. Trondheim: Luftkrigsskolen.

- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder imedisinsk forskning: En innføring* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste As (NSD) (2014). Hentet 14.02.2014, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. Utg.). London: Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruyter, K.W. (2003). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. (1.Utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Salovey, P, Detweiller-Bedell, B.T., Detweiller-Bedell, J.B. & Mayer, J.D. (2008). *Emotional Intelligence* i M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (eds), *Handbook of emotions*. New York: The Guildford Press.
- Smedsrud, B.M. (2008). *Refleksjon som nøkkelprosess i lederutvikling: Masteroppgave i Skoleutvikling*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). B.M. Smedsrud, Trondheim.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. I J. A. Smith (Red.). (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage Publications, Ltd.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.M. (2013). *Kunskapens former: Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.

Store norske leksikon. (2014). affekt. Hentet 29.04.2014, fra <http://www.snl.no/affekt>.

Stueland, E. (2007). Mestring av belastende operativ tjeneste. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O.A. Solberg & J. C. Laberg (Red.). (2007). *Liv og lære i operative miljøer – Tøffe menn gråter.*(s. 121-148). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord.* (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



## **7. Vedlegg:**

I denne delen finnes masteroppgavens vedlegg. Følgende tekster er inkludert som vedlegg til masteroppgaven:

- 7.1: Informasjonsskriv (usignert)
- 7.2: Kopi av godkjenningen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)
- 7.3: Intervjuguide
- 7.4: Transkripsjonsnøkler
- 7.5: Modell over Joharis vindu



## 7.1 Informasjonsskriv (usignert):

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### *Prosjektets arbeidstittel: "Å tenke med hjertet"*

##### **Bakgrunn og formål:**

Følgende studie er en masterstudie innenfor mastergraden Rådgivningsvitenskap ved NTNU Dragvoll. Studien har ingen eksterne oppdragsgiver, men dialog vil holdes mellom meg som forsker og Luftkrigsskolen. Hensikten med studien er å undersøke hvordan kadetter ved Luftkrigsskolen opplever veiledning som verktøy i deres lederutviklingsprosess. Dette skal undersøkes ved å se på hvordan 6 kadetter opplever veiledning, lagdeling som refleksjonsform og veilederens rolle.

Forskningsspørsmålet lyder som følger:

*Hvordan opplever kadetter at veiledning bidrar i deres lederutviklingsprosess?*

Utvalget vil bestå av 6 kadetter fra 4 av 6 lag ved **kull 64**. Dette kullet befinner seg i sitt første år ved Luftkrigsskolen og derfor kjennskap til fenomenet som skal undersøkes. Undertegnede har fulgt og observert kullet gjennom to dagsøvelser i stressmestring. Utvelgelsen av informanter foregår gjennom samtaler hvor kadetter får mer informasjon om undersøkelsen og tilbud om å delta.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse innebærer å delta i et dybdeintervju hvor intervjuguiden vil omhandle følgende;

- Støttefaktorer i kadettens utviklingsprosess
- Kadettens opplevelse av veiledning som nøkkel til refleksjon
- Helhetlig refleksjon. Samspillet mellom handling, tanker og følelser
- Kadettens opplevelse og erfaring med lagdeling som refleksjonsform
- Kadettens opplevelse og erfaring med sin veileder og veiledning

Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter og vil bli registrert med lydopptaker. Det vil ikke innhentes direkte eller sensitiv data. Fokuset vil ligge på deltagerens erfaringer, tanker, meninger og opplevelser rundt overnevnte tema. Spørsmål vil også bli fulgt opp der dette synes hensiktsmessig.

Intervjuet og deltakelsen avsluttes med en uformell samtale hvor eventuelle spørsmål fra deltager vil belyses og oppklares. Deltager vil også få min epostadresse dersom det skulle dukke opp ytterligere spørsmål.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til innsamlet data under studiet. Lydopptak fra intervjuet overføres via usb til passordbeskyttet eksternt harddisk (kun student har passordet) som vil bli innelåst når den ikke er i bruk i forbindelse med prosjektet. Deltagelse i prosjektet vil ikke kunne medføre risiko for gjenkjenning under publikasjonen, da innsamlet data er anonymisert og informant presentert kun med dekknavn. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni, 2014. Innsamlet datamateriale vil da bli destruert.

### **Frivillig deltakelse:**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet og destruert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Kristoffer Halseth** (prosjektleder)  
mastergradstudent, NTNU Dragvoll  
tlf: 97014047

**Jonathan Reams** (prosjektveileder)  
Førsteamanuensis og veileder  
tlf: 73591651

*Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (21.januar.2014).*

---

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og bekrefter herved at jeg ønsker å delta i intervju:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Prosjektleder, Kristoffer Halseth)



## 7.2 Kopi av godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste:

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Jonathan Reams  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2014

Vår ref: 36871 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36871</i>	<i>Å tenke med hjertet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jonathan Reams</i>
<i>Student</i>	<i>Kristoffer Halseth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristoffer Halseth [krihalse@gmail.com](mailto:krihalse@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)*



### 7.3 Intervjuguide:

Følgende intervjuguide er basert på delvis struktur. Alle deltagerne skal innom de samme temaene (markert med **fet skrift**), under hvert av disse spørsmålene er det laget mulige underspørsmål som kan benyttes hvis behov. Der hvor underspørsmålene er markert med tall, skal alle benyttes.

#### **Introduksjon: Innramming – informasjon om studien og deltakelsen:**

- **Rettigheter:** Anonymisering, konfidensialitet, transkribering, oppbevaring, sletting, mulig å trekke seg
  - **Forklare og signere informasjonsskrivet:**
  - **Fortelle om min bakgrunn som student og forsker:** trygg relasjon. Ikke vurdering
  - **Hensikt med undersøkelsen:** Vi skal nå undersøke faktorer innenfor din utvikling her på LKSK. Jeg er nysgjerrig på utviklingsprosessene dere er gjennom her oppe og hva dette gjør ned dere og hvilken endring eller utvikling året fører til.
- 

#### **Tema 1: Veiledningens, refleksjonen og oppdagelsens betydning for deg:**

- **Hvilke støttefaktorer ved LKSK har vært viktig i din utviklingsprosess fram til nå?**
- **Hva med veiledning? / Hvilken rolle spiller den?**
  - Hva er det som skjer i veiledning som hjelper deg/opplever du som meningsfull?
  - Hvordan hjelper det deg? Hvilken betydning har det for deg?
- **Hva er ditt forhold til refleksjon?**
  - Kan du fortelle mer om hvordan du reflekterer?
  - Kan du komme på en situasjon hvor refleksjon hadde en betydning?
- **Opplever du at veiledning hjelper deg til å reflektere?**
  - Ja/Nei – Kan du fortelle mer om det?
  - Her oppe på LKSK snakker det ofte om samspillet mellom handling, tanker og følelser i refleksjonen. Hva betyr dette samspillet for deg?
  - Er det verdifullt for deg å reflektere rundt følelsene som dukker opp?
- **Ved øvingsmoment får dere tilbud om veiledning/refleksjon i forbindelse med gjennomføring?**
  - (1) Hva tenker du om veiledning i øyeblikket?
  - (2) Hva tenker du om veiledning som støtte i en lengre prosess i etterkant?
  - (3) Merker du selv en endring i måten du reflekterer på i de ulike stadiene?
- **Opplever du at veiledning og refleksjon fører til utvikling hos deg?**
  1. Som leder?
  2. Som person?
- **På en skala fra 1 (uenig) – 10 (helt enig). Hvor mye identifiserer du deg med følgende utsagn? "Jeg må kanskje først finne meg selv, og hvem jeg ønsker å være, for å vite hva slags leder jeg ønsker å bli".**
  - Hvorfor valgte du det tallet? Hvordan kunne utsagnet passet deg bedre?
- **På samme skala. Hvor mye identifiserer du deg med følgende: "For meg er det viktig å tenke med hjertet?"**

## **Tema 2: Deling og refleksjon med andre/laget:**

- **Hvordan opplever du å dele dine opplevelser, følelser og inntrykk med laget ditt?**
  - Hva betyr det for deg å lytte til andres opplevelser i laget?
  - Hvordan opplever du fokus rundt følelser og opplevelser?
  - Opplever du at deling fører til læring?
- **Kan du fortelle om en situasjon med lagdeling som gjorde inntrykk på deg?**
  - Hva skjedde?
  - Hva førte det til?
- **Hvordan opplever du lagdeling i forhold til egen læring og utvikling?**
- **Hvordan hadde det vært for deg, hvis det ikke var rom for å dele med et lag?**

## **Tema 3: Veilederen – funksjon og rolle? Veileder, lagkaptein eller lagmedlem?**

- **Kan du fortelle om din relasjon til din veileder?**
- **Hvilken rolle spiller veilederen din i utvikling?**
- **Kan du komme på et øyeblikk hvor veilederen var viktig for deg?**
  - Hva gjorde han?
  - Hva sa han?
  - Hvilken innvirkning har det hatt i ettertid?
- **Kan du komme på det mest betydningsfullt du har lært eller hørt av din veileder?**
- **Hvordan tror du din utviklingsprosess ville ha vært uten en fast veileder**
- **Har veilederen og/eller veiledning påvirket måten du anser deg selv på som leder?**
  - Ja/Nei Kan du fortelle mer om det?

## **Avslutning av intervjuet – lukking av intervjuet:**

- **Kan du oppsummere kort det du anser som det viktigste du sitter igjen med etter dette intervjuet?**
  - Har du ytterligere kommentarer eller innspill?

---

## **Etter intervjuet:**

**Takke** for delingen

**Gjenta** rettighetene for informanten

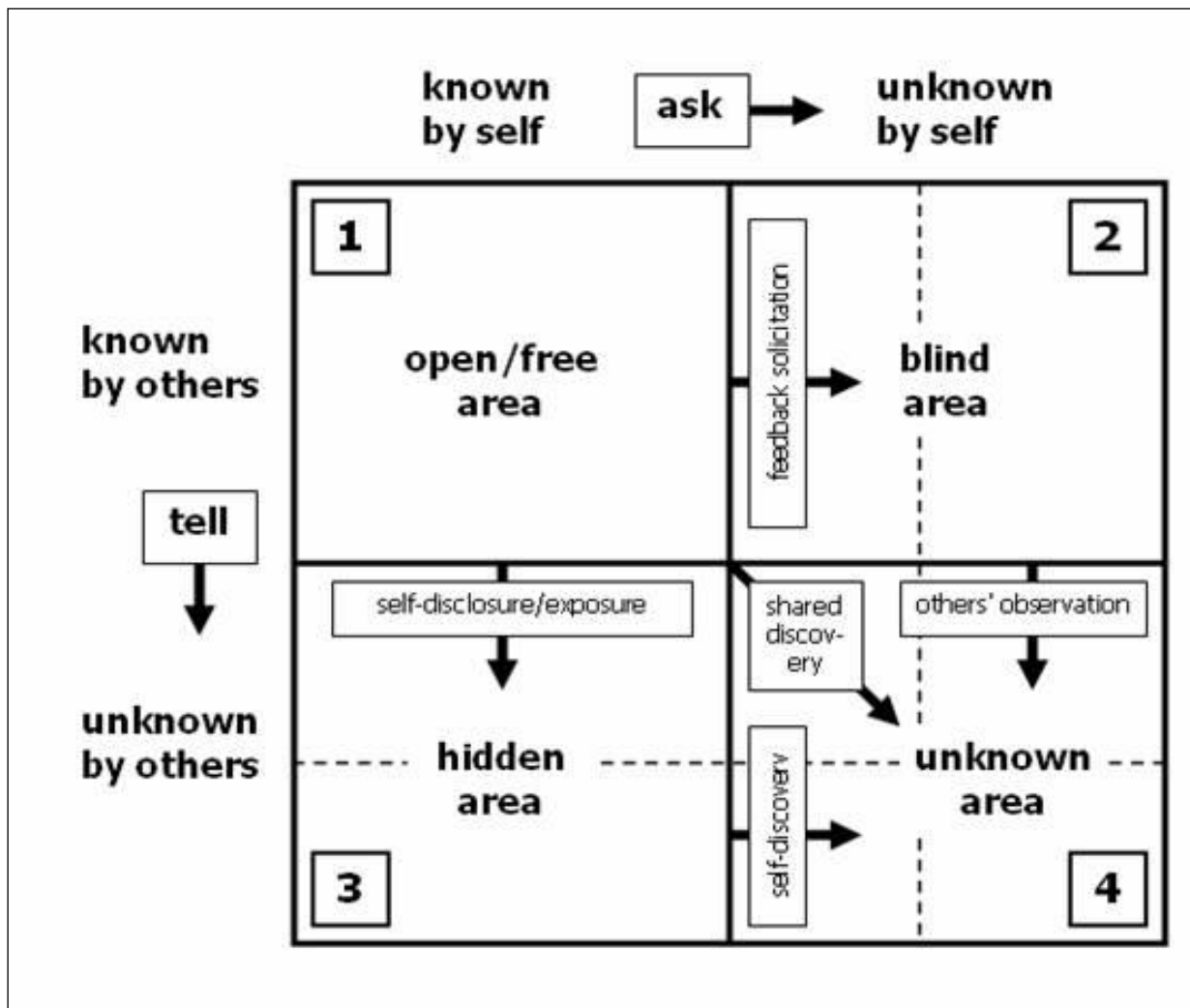
**Avslutte** prosessen gjennom oppklaring av spørsmål og uformell samtale

## 7.4 Transkripsjonsnøkler:

- 1) **Tre punktum (...):** Brukt for å symbolisere brudd i setninger.
- 2) **Utropstegntegn (!):** Brukt for uttrykk som framsto som bastante.
- 3) **Vektlagte *ORD*:** Skrevet i kursiv med store bokstaver for å markere ordtrykk, da jeg mener det er en kvalitativ forskjell dersom en intervjuperson ytrer ordet bra og *BRA*.
- 4) **Tankestrøk (-):** Brukt for å symbolisere kort stillhet i setninger.
- 5) **Parentes med spørsmålstegn (?):** Brukt dersom ord framsto som utydelige.
- 6) **Parenteser med (stillhet), (latter), (nøling) (følelser):** Brukt for å poengtere der jeg lot det være rom for stillhet, hvor intervjupersonen virket nølende eller bastant eller der hvor jeg eller vi lo eller hvis intervjupersonen ga uttrykk for å være glad, trist eller opprørt. Jeg innser at disse parentesene kun representerer mine fortolkninger av situasjonen og skal derfor brukes med høy varsomhet ved gjennomlesing av transkripsjonene.
- 7) **Ideer, og tanker underveis i transkripsjonen:** Kommentert med kommentarfunksjonen til Microsoft Word, slik at tankene ble nedskrevet mens tankene er ferske i det øyeblikket transkripsjonen foregikk. Deretter kan disse betraktes på ny senere i analyseprosessen.



## 7.5 Joharis Vindu:



Modell over Joharis vindu, utledet i kapittel 2.8. Modellen er hentet fra Chapman (2003).