

Debrief etter ekstremhendelse

Ufrivillige tilbakeblikk eller frivillige læringsøyeblikk?

Alexander Moen

September 2014

Forord

Denne studien er skrevet som en avsluttende oppgave på masterprogrammet i organisasjon og ledelse på NTNU med fordypning i relasjonsledelse. Jeg har fått fordype meg i tema som for meg har vært både relevant og givende. Jeg har både lært mye nytt, og fått en tydeligere bevissthet og forståelse for de prosesser som er en del av min arbeidshverdag. Gjennom de ulike modulene i studiet har jeg blitt kjent med mange nye verktøy som jeg har kunnet benytte meg av både i arbeidshverdagen men også privat.

Jeg vil derfor først takke de som har gjort denne oppgaven mulig, mine informanter. Uten den åpenhet og velvilje jeg fikk fra dere, hadde ikke det vært mulig å få de dataene jeg hadde ønsket meg. Det har for meg vært en ære og jobbe med dere og jeg håper jeg kan bidra tilbake til dere med noe igjennom denne studien. Så tusen takk til 138 luftving og baseforsvarsstridsgruppens EOD enhet.

Deretter er det på sin plass og takke min gode venn, kollega og veileder som har vært en stor mentor for meg i denne prosessen. Det har vært gode samtaler og diskusjoner som har ført denne studien fram. Dine motiverende ord og flotte bidrag er mye av grunnen til at jeg kom i mål. Tusen takk Kristian.

Videre vil jeg rette en stor takk til Ann Karin som har bidratt med korrekturlesing, og alle andre som gjennom innspill og kommentarer har bidratt til en spennende og lærerik skriveperiode.

Til slutt vil jeg takke min samboer for at hun oppfordret meg til å starte på dette løpet og for den støtten hun har gitt meg underveis. Takk Lill-Ann.

Trondheim, 27. august 2014

X 

Alexander Moen

Signert av: Alexander Moen

Sammendrag

I denne studien vil jeg se på debriefingprosessen etter et ekstremrisikoppdrag for og utforske opplevelsen til personellet som søkte etter bomber ved regjeringskvartalet og på Utøya 22. og 23. juli 2011. Det overordnede målet med denne oppgaven er og utforske en bedre forståelse av helhetlig debriefing prosesser fra et læringsperspektiv, i kontrast til det psykologiske perspektivet. Mer konkret er målsettingen med studien og utforske hvordan personellet ved Luftforsvarets EOD (Explosive Ordnance Disposal) seksjon debriefer etter hendelser, og hvilken opplevelse de sitter igjen med i etterkant. Dette leder fram til følgende problemstilling: *Hvordan har personellet gjennomført og opplevd debriefingprosessen etter bombesøk 22.7.2011?*

Jeg har valgt en kvalitativ, fenomenologisk metode for å svare på problemstillingen. I analysen kom jeg fram til, etter koding og kategorisering, en seksfeltstabell som tydelig skiller på tema og kategori. Datainnsamlingen er basert på intervju av seks operatører, hvor jeg valgte å benytte tre av intervjuene for å konsentrere dataene om ett felles oppdrag. De tre andre hadde ingen felles referanse til ett oppdrag. De tre informantene jeg benytter i denne studien har jobbet sammen gjennom flere år og kan representere et utvalg innenfor sitt miljø. Datamaterialet viser til viktigheten av en teknisk debrief som en arena hvor erfaringslæring skapes, med det sagt praktiseres ikke helhetlig debrief slik at erfaringslæringen om de personlige aspektene er ufullstendige.

Teknisk – formelt: Selv om det ikke gjennomføres en "sit down" debriefer laget de tekniske elementene og sier selv at de er avhengige av det for å skape læring. Informantene uttaler også at de er godt fornøyd med måten de debriefer på.

Teknisk – uformelt: Laget prater mye underveis i oppdraget og i etterkant av oppdrag. De har en felles interesse av faget og ønsket om å utvikle seg er mye av grunnen til de uformelle samtalene, for å finne bedre løsninger.

Teknisk – ikke debriefet: Her har ikke denne studien funnet noen data, noe som kan tyde på at laget er flinke til å gjennomføre debrief på de tekniske aspektene.

Personlig – formelt: Denne studien har ikke avdekket noen data i denne seksjonen. Noe som kan tyde på at det ligger et potensial i å videreutvikle debriefen som gjennomføres, for å imøtekomme helhetlig debrief konseptet.

Personlig – uformelt: Dataene viser at mange av de personlige aspektene diskuteres i uformelle fora, enten som samtaler innad i laget eller mellom to individer. Informantene synes denne arenaen er en fin måte å dele personlige aspekter i.

Personlig – ikke debriefet: Her er det også data som kommer fram, det vil si at det er tanker og opplevelser som informantene ikke deler med sine kollegaer i noen fora. Noe som kan vitne om at den takhøyden ikke er så høy som de uttaler.

Studiens funn og potensial er å unngå at tekniske og personlige forhold ikke debriefes, samt å flytte noen av de uformelle prosessene over i formell debrief. Dette sikrer for det første at man blir kjent med seg selv og andre på en god og effektiv måte, noe som kan virke til det beste for organisasjonen som helhet. For det andre sikrer en også kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling i avdelingen og disse læringspoengene kan også nyttiggjøres i andre miljø.

Innhold

Forord.....	I
Sammendrag	II
Introduksjon	1
Teori.....	3
Erfaringslæring og refleksjon	4
Sammenhengen mellom erfaring og refleksjon	4
En modell for erfaringslæring og refleksjon	6
Erfaringslæring i Luftforsvaret	7
Et helhetlig perspektiv på læring i Luftforsvaret	8
Debriefing som refleksjonsprosess	9
Tradisjonell debriefing	9
Psykologisk debriefing.....	11
Helhetlig debriefing	13
Organisering av debriefing	16
Formell organisering: Gruppedebriefing.....	16
Uformell organisering: Praksisfellesskap	18
Denne studien.....	20
Metode	22
Kontekst	22
Terrorangrepet og bombesøk	22
Luftforsvarets EOD-gruppe	23
Kvalitativ metode.....	24
Fenomenologisk reduksjon	24
Datainnsamling	24
Dataanalyse.....	25
Ethiske forhold.....	27
Resultat	28
Teknisk formelt.....	29
Teknisk uformelt.....	31
Teknisk ikke debriefet.....	33
Personlig formelt.....	34

Personlig uformelt.....	37
Personlig ikke debriefet	40
Diskusjon	43
Potensial for å videreutvikle teknisk debriefing?.....	45
Potensial for å videreutvikle personlig debriefing?	47
Potensial for å slå sammen teknisk og personlig debriefing?	52
Studiens metodiske kvalitet	54
Studiens praktiske implikasjoner	57
Studiens potensial for videre forskning	58
Avsluttende kommentar	59
Litteraturliste.....	61
Vedlegg 1 - informasjonsskriv	65
Vedlegg 2 - samtykkeerklæringskjema	67
Vedlegg 3 - intervjuguide	68
Vedlegg 4 – NSD kvittering	71

Tabell- og figurliste

Tabell 1: Oversikt over de seks kategoriene, en tabell som legger struktur for resultatdelene av studien.....	26
Tabell 2: Oversikt over resultatene.	28
Tabell 3 Oversikt over studiens funn	44
Figur 1: <i>Erfaringslæringsmodell (Luftforsvarsstaben 1995)</i>	7
Figur 2: En visuell fremstilling av Burners klassiske triade	8
Figur 3: Modell for helhetlig debrief	15

Introduksjon

Sent på formiddagen 22. juli 2011 går det av en bombe ved Høyblokka i regjeringskvartalet. Hele Norge rystes av en terrorhandling vi ikke skulle tro kunne finne sted på norsk jord. Senere samme dag går en mann om bord på fergen "MS Thorbjørn" utkledd som politi, med seg har han skytevåpen og ammunisjon. En massakre av AUF sin sommerleir er i ferd med å skje. Hva som så hendte er de fleste i Norge kjent med. Men tenk deg følgende:

Du blir kalt ut for å søke etter bomber på Utøya. Situasjonen: Det er mørkt og regnet fosser ned fra en tordentung himmel, vinden suser i trærne og bølgene slår mot berget, du hører mobiltelefoner ringe først i det fjerne så plutselig like framfor deg. Du ser opp og det lyser fra flere mobiltelefoner rundt om, mobiltelefoner som har mistet eieren. Så lyser plutselig lynet opp himmelen og gir deg et glimt av hva som ligger foran deg... Du vet ikke hva du er tenkt brukt til, men spesialiteten din er å søke etter bomber og desarmere dem. Etter å ha vært med på en slik opplevelse, hadde det ikke vært godt å kunne dele opplevelsene og inntrykkene med noen likesinnede?

Men så er det kanskje ikke bare enkelt å dele opplevelser gjennom debriefing. I alle fall er det første som møter meg, når jeg spør om det gjennomføres debrief etter hendelser i EOD avdelingen, ved 138 luftving, at "vi er ikke som alle andre, vi får flere oppdrag i året så vi er vant til det". Det de uttaler her, er at de ikke trenger debrief etter hendelser fordi personellet ved avdelingen er vant til å møte ekstremhendelser og har derav ingen grunn til å snakke om det etterpå. Det første som slår meg er ord som senvirkning, posttraumatisk stresssyndrom og spørsmålet slår meg; Hva skjer når begeret er fullt? Noe av grunnen til at jeg valgte nettopp denne avdelingen er at de møter risikooppdrag flere ganger for året, og er avhengige av et godt samarbeid i teamet for å fungere optimalt. Her er det små rom for feilskjær og ikke minst feiltolkninger før det kan gi katastrofale følger. Nettopp derfor tenker jeg det er et stort behov for debrief etter hver hendelse; for å kunne lære av enhver situasjon og kunne fungere enda bedre som et lag eller en gruppe.

I denne studien vil jeg se på debriefingprosessen etter et ekstremrisikoppdrag for å utforske opplevelsen til personellet som søkte etter bomber ved regjeringskvartalet og på Utøya 22. og 23. juli 2011. Jeg har fått tilgang og innpass hos en gruppe som deltok i dette oppdraget. Gruppen var et lag fra Luftforsvaret som skulle bistå Politiet med bombesøk der de så et behov for dem.

Det overordnede målet med denne oppgaven er å utforske en bedre forståelse av helhetlig debriefingprosesser fra et læringsperspektiv, i kontrast til det psykologiske perspektivet. Mer konkret er målsettingen med studien å utforske hvordan personellet ved Luftforsvarets EOD (Explosive Ordnance Disposal) seksjon debriefer etter hendelser, og hvilken opplevelse de sitter igjen med i etterkant. Jeg har valgt å avgrense og fokusere på en spesifikk hendelse og debriefingen som ble gjennomført etter den. Dette for å bli kjent med hvordan personellet arbeider med debrief, hvilke rutiner de har og lignende. Denne kontekst og disse målsettingene leder frem til følgende problemstilling: Hvordan har personellet gjennomført og opplevd debriefingprosessen etter bombesøk 22.7.2011?

Problemstillingen vi bli utforsket i lys av empiri og ulike teoretiske tradisjoner knyttet til læring, refleksjon og debriefing.

Teori

De historiske røttene for debriefing ligger i militære kampanjer. Etter oppdrag ble deltakerne samlet for å beskrive hva som hadde hendt, stå til ansvar for handlingene og utvikle nye strategier på bakgrunn av de erfaringene de hadde dannet (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998; Pearson & Smith, 1985).

Slike historiske røtter er i tråd med målsettingen med denne oppgaven, det å skape en forståelse for hvordan debriefing kan fremme læring. Av en slik målsetting følger behovet for å anlegge ulike perspektiver knyttet til debriefing som læringsprosess. Jeg velger å presentere det teoretiske grunnlaget for studien gjennom følgende tre perspektiver på debriefing:

Erfaringslæring og refleksjon: Med bakgrunn i erfaringslæring er det et premiss at man skiller mellom handlingen i seg selv og hvordan refleksjon etter handling kan bidra til å danne erfaringer. Etter en stressende hendelse, kan man føle at læring skjer automatisk. Likevel vil nok hendelsen i seg selv ikke legge til rette for læring, men den gir muligheter for læring dersom den reflekteres over (Dewey, 1980; Kolb, 1984; Pearson & Smith, 1985). Refleksjonen blir følgelig en nøkkelprosess for å skape læring.

Debriefing som refleksjonsprosess: Spesielt etter stressbetonte hendelser kan debriefing være forskjellen mellom det å lære av erfaring eller ikke (Stein, 2002). Debriefing gir en mulighet for å motivere for at refleksjon finner sted, og til å mediere kvaliteten på denne refleksjonsprosessen (Pearson & Smith, 1985). Debriefing er en samtaleprosess som foregår etter en hendelse, der store deler av elementene fra hendelsen gjennomgås av deltakerne for å skape læring av dem (Zigmont, Kappus, & Sudikoff, 2011). Forskning har identifisert tre tradisjoner, der debriefing kan fremme læring: tradisjonell debriefing, psykologisk debriefing og helhetlig debriefing.

Organisering av debriefing: Historisk forbinder en debriefing i Forsvaret med en formell rutine der gruppen ble samlet for gjennomgang av hendelsen i den hensikt å lære før neste oppdag (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). Ved siden av dette formelle fant debriefing sted i mindre og uformelle format. Jeg ønsker å videreføre et slikt tosidig bilde når jeg presenterer formell organisering gjennom gruppedebriefing versus uformell organisering gjennom praksisfellesskap.

Erfaringslæring og refleksjon

Sammenhengen mellom erfaring og refleksjon

Med bakgrunn i erfaringslæring er det et premiss at man skiller mellom handlingen i seg selv og hvordan refleksjon etter handling kan bidra til å danne erfaringer (Dewey, 1980). Etter en stressende hendelse, kan man føle at det oppstår en automatisk stimuli-respons i koblingen mellom hendelser og læring (Skinner, 1953). Likevel vil nok hendelsen i seg selv ikke legge til rette for læring, men den gir muligheter for læring dersom den reflekteres over (Dewey, 1980; Kolb, 1984; Pearson & Smith, 1985). Gjennom refleksjon kan debriefing bryte denne stimuli-respons-koblingen som finner sted i relasjonen mellom hendelsen og læringen, og representere en medierende refleksjonsprosess (Vygotsky, 1978). Refleksjonen blir derigjennom en nøkkelprosess for å skape læring. I det videre vil erfaringslæring og refleksjon bli ytterligere redegjort for.

Et viktig premiss for erfaringslæring er at en forstår forskjellen mellom en handling og en erfaring. Deweys beskrivelse av erfaringens natur kan hjelpe oss i så måte. Dewey (1961) skriver at en erfaring omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. Med det aktive forstås selve handlingen eller eksperimentet, ikke i laboratoriet, men i en naturlig kontekst. I det passive forstås det å bli utsatt for konsekvensen av den aktivitet vi har gjennomført. Mennesket gjennomfører et eksperiment med verden. Så blir det utsatt for en konsekvens. Dette er erfaringens to elementer, men det blir en erfaring først når vi oppdager forbindelsen mellom disse to delene. Først når vi forbinder den aktive delen, handlingen, med den passive delen, konsekvensen, er kriteriene for erfaringen oppfylt.

En slik definisjon av en erfaring viser også at det er en viktig forskjell mellom en handling og en erfaring. Der det første er selve handlingen er det andre bestående av både handlingen, konsekvensene og forbindelsen mellom disse to enhetene. For å være i stand til å skape erfaringer ut av kompliserte opplevelser, kreves en grundig refleksjon. Dewey diskuterer refleksjonens rolle gjennom tre ulike perspektiver.

Gjennom det første perspektivet diskuterer Dewey om erfaringen kan konstrueres uten refleksjon. Oppmerksomheten er rettet mot selve aktiviteten. Vi gjennomfører handlinger mer eller mindre mekanisk og forserer hindringer ved hjelp av våre ferdigheter. Det blir et mål i seg selv å gjennomføre aktiviteter på kort tid, og automatisering og mekanikk blir metoden for å nå dette målet på. En slik fremferd fører til at vi gjennomfører aktiviteter og merker konsekvensene, men ikke reflekterer over dette i form av tenkning, noe som kan føre til en

slags indre sløvhed. Vi står igjen med praksis, som kan fremstå som sentrifugal, oppløsende og utilstrekkelig. Slik kan vi forstå at erfaringen ikke blir estetisk hel, ikke oppfyller kriteriene til erfaringens natur (Dewey, 1961, s. 139).

Det andre Dewey utforsker er muligheten for å konstruere erfaringer uten at handling er gjennomført. For å skape en erfaring uten at en handling er gjennomført diskuterer Dewey muligheten og viktigheten av refleksjon før handling. Rent teoretisk vil ikke dette kunne bidra til en konstruksjon av erfaringer av samme kvalitet som Deweys krav til en erfaring angir. Gjennom hans problemløsningsmodell skisserer han fremgangsmåten i en prosess der konstruksjonen av erfaringen gjennomføres kognitivt, uten innslag av praksis (Dewey, 1961). Modellen legger til rette for konstruksjon av erfaringer forut for en handling, og er en rent intellektuell prosess. Likevel vektlegger Dewey emosjoner som en integrert del av erfaringen. Dette kommer frem i det følgende sitat der han beskriver følelsen av skam: "*Rødmen blir skamfølelse når en person tenker på en handling han har gjort og setter den i forbindelse med en negativ reaksjon mot ham selv fra en annen person*" (Dewey, 1980, s. 42). Vi ser at sitatet viser de tre elementene i erfaringen: selve handlingen, konsekvensen av den, og forbindelsen mellom handlingen og konsekvensen. Handlingen er her en tidligere gjennomføring av en aktivitet, konsekvensen er følelsen av skam som kommer til uttrykk gjennom rødme, og forbindelsen er at den tidligere gjennomførte handlingen settes i sammenheng med en ufordelaktig konsekvens i form av negative reaksjoner fra en annen person. Vi ser også gjennom dette sitatet tre elementer; handling, tanker og emosjoner. Det er først etter handling at alle disse elementene er tilgjengelig for refleksjon med påfølgende dannelse av ekte erfaringer. Vi ser at refleksjon uten innslag av praksis, også fører frem til ufullstendige erfaringer. Altså, det er ikke mulig å danne fullstendige erfaringer forut for handling.

Det tredje Dewey diskuterer ligger mellom den mekaniske gjennomføring og den syntetiske tenkning, hvordan refleksjon etter handling er hensiktsmessig for å konstruere erfaringer. Her er tenkningen rettet mot handlingen og konsekvensene i den hensikt å konstruere forbindelsen mellom de to elementene og fullbyrde erfaringen. Bare når denne forbindelsen finnes, konstrueres ekte erfaringer i henhold til erfaringens natur (Dewey, 1961).

Ser en tilbake til Dewey sitt perspektiv om å lære av erfaring, kan man se, med bakgrunn i erfaringens struktur, at refleksjon fremstår som en kjerneprosess i erfaringsdannelsen og derigjennom også i erfaringslæring.

En modell for erfaringslæring og refleksjon

Den amerikanske psykologen Kolb, definerer læring som "den prosessen der kunnskap konstrueres gjennom transformasjon av erfaring. Kunnskap er resultatet av kombinasjonen av å oppfatte en erfaring og transformere den" (Kolb, 1984, s. 41). Vi ser her at Kolb opererer med to typer erfaring, en som er oppfattet og en som er transformert. Sett i lys av Dewey sitt erfaringsbegrep virker en "oppfattet erfaring" å være sammenlignbar med "handling" (eventuelt også inkludert "konsekvenser"), mens en "transformert erfaring" synes å være det Dewey betrakter som en "erfaring" (Dewey, 1961).

Kolb utviklet videre en modell for "*experiential learning*". Denne læringsspiralen består av fire kontinuerlige steg.

- (1) Specific experience. Med "spesiell erfaring" menes den konkrete erfaringen slik den ble opplevd i møte med omgivelsene.
- (2) Observation and reflection. I denne fasen ser deltakerne tilbake til selve hendelsen fra så mange perspektiver som mulig, og tenker gjennom hva dette betyr. Den lærende forsøker så å strukturere og generalisere opplevelsen i lys av eksisterende eller nye teorier.
- (3) Formation of abstract concepts. Dette er resultatet av refleksjonen – ny kunnskap blir ofte formidlet gjennom nye begreper.
- (4) Testing out concepts in new situations. Her tas de nye begrepene med inn i nye situasjoner.

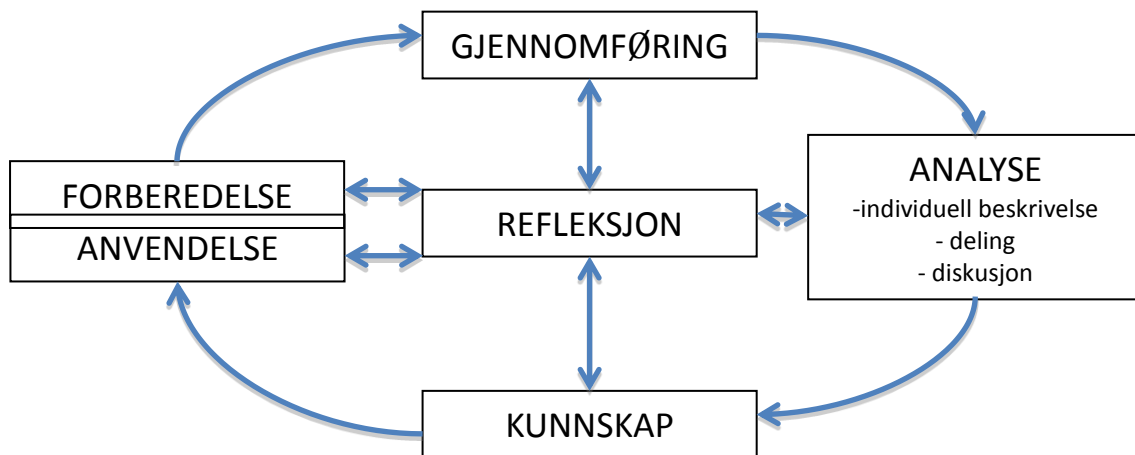
Et eksempel fra militær virksomhet kan være skyting på blink. Læringsspiralen kan vises gjennom følgende fire prosesser. Det første er at vi bommer på blinken, isteden treffer man systematisk nede til venstre. Det andre er refleksjon i lys av den praktiske adferden og eller teori. Det tredje er utvikling av begreper, herunder eksempelvis napping i det man tar avtrekket eller vindforhold. Det fjerde er hvordan "napping" med pekefingeren eller sidevind blir med inn i ny situasjon gjennom å gjennomføre rolige avtrekk eller ved å skru på siktet for å kompensere for vinden.

Ser en tilbake til Kolb sin modell for eksperimentell læring ser en at refleksjon fremstår som bindeleddet mellom en spesiell erfaring (som nok har likhetstrekk med det Dewey betegner som "handling") og forming av abstrakte begreper. Følgelig fremstår refleksjon som en kjerneprosess også innenfor Kolb sitt perspektiv om eksperimentell læring.

Erfaringslæring i Luftforsvaret

Luftforsvaret synes å være inspirert av Kolb i sin pedagogiske tilnærming. Som grunnlag for lederskapsopplæringen i Luftforsvaret ligger nemlig erfaringslæringsmodellen, en modell som er slående lik rammeverket til Kolb. Denne blir omtalt i det følgende.

I Luftforsvaret bruker man erfaringslæringsmodellen for å utvikle individ, gruppe og organisasjon. Dette ses på som en kontinuerlig prosess, hvor det å skape mening av hendelser og erfaringer er en viktig del av modning og progresjon (Luftforsvarsstaben, 1995).



Figur 1: Erfaringslæringsmodell (Luftforsvarsstaben 1995)

I kort, kan erfaringsmodellen forklares med at det er en syklus gjennom følgende faser:

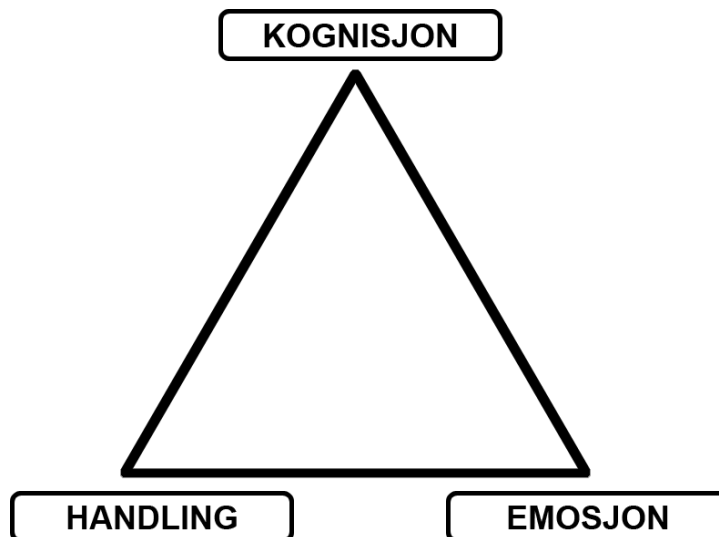
- *forberedelsesfase* der man gjennomgår taktikker for å løse oppdraget.
- *gjennomføring* av oppdraget etter beste evne ut i fra grunnlaget lagt i forberedelsesfasen.
- *analysere* utførelsen ved at hver aktør, gjennom egenrefleksjon, lager sin *individuelle beskrivelse* av hvordan de har opplevd forberedelsen og gjennomføringen, dernest *deler* de opplevelsene sine i gruppen som videre kan føre til en *diskusjon* om innholdet i det som ble delt.
- *Ny kunnskap*. Nyervervet kunnskap og tidligere erfaring sammenfattes til læring som *anvendes* i forberedelse og gjennomføring av nye oppdrag.

Luftforsvaret gjør et poeng av at *refleksjon* er en kontinuerlig del av læringen og bør finne sted underveis i alle fasene av erfaringslæringscyklusen.

Når det gjelder debriefing knyttes dette for det meste til *analysefasen* i erfaringslæringsmodellen. Slik skal individuell beskrivelse, deling og diskusjon føre til bearbeidelse, meningsdannelse og læring som kan anvendes i kommende oppdrag (Luftforsvarsstaben, 1995).

Et helhetlig perspektiv på læring i Luftforsvaret

Høsten 2005 gjennomførte Luftkrigsskolen en undersøkelse av fordypningsstudiet "Effektivitet i cockpit – utvikling og ivaretagelse av mennesket i maskinen" som hadde som målsetting at Luftforsvaret skulle utvikle sine flymiljøer med tanke på effektiviteten hos flygeren og ivaretagelse av mennesket (Firing & Moldjord, 2007). I lys av den klassiske triade bestående av handling, emosjon og kognisjon (Bruner, 1986), fant forskerne at handling og kognisjon var privilegert fremfor emosjoner. I løpet av studiet ble emosjoner satt på dagsorden. Gjennom gruppebasert dialog og veiledning ble emosjoner utforsket på lik linje med handling og kognisjon. Å inkludere emosjoner i læringsprosessen gir balanse i den klassiske triaden til Bruner. Den kan illustreres slik:



Figur 2: En visuell fremstilling av Burners klassiske triade

Vektleggingen av de tre elementene må tilpasses situasjonen. Under et oppdrag må kanskje emosjoner gjenkjennes, men kanskje også undertrykkes. Under debriefing trenger det ikke å være slik. Kanskje kan debriefing være en prosess der alle de tre elementene behandles, en

prosess der det kan gis rom for utlufting og bearbeidelse av emosjoner. Samlet sett formidler Luftkrigsskolen et helhetlig perspektiv på læring, der både handling, kognisjon og emosjon er en integrert del av profesjonen (Firing & Moldjord, 2007). Et slikt perspektiv kan ha betydning for hvordan debriefing gjennomføres.

Debriefing som refleksjonsprosess

Debriefing som refleksjonsprosess. Med bakgrunn i erfaringslæring er det et premiss at man skiller mellom handlingen i seg selv og hvordan refleksjon etter handling kan bidra til å danne erfaringer. Handlingen i seg selv vil vanskelig gi læring, det er heller slik at den gir muligheter for læring dersom den reflekteres over (Dewey, 1980; Kolb, 1984; Pearson & Smith, 1985). Spesielt etter stressbetonte hendelser, kan debriefing være forskjellen mellom det å lære av erfaring eller ikke (Stein, 2002). Debriefing gir en mulighet for å motivere for at refleksjon finner sted, og til å mediere kvaliteten på denne refleksjonsprosessen (Pearson & Smith, 1985). Debriefing er en samtaleprosess som foregår etter en hendelse, der store deler av elementene fra hendelsen gjennomgås av deltakerne for å skape læring av dem (Zigmont, Kappus, & Sudikoff, 2011). Forskning har identifisert tre ulike debriefingstradisjoner: (1) Tradisjonell debriefing, (2) Psykologisk debriefing og (3) Helhetlig debriefing. Disse vil bli ytterligere redegjort for i det videre.

Tradisjonell debriefing

Det har lenge vært antydnet at debriefing er en viktig del av læring etter oppdrag i Forsvaret. Den amerikanske hæren bruker det de kaller en "after action review" der deltakerne snakker seg gjennom det som skjedde i hendelsen (USAID, 2006; USArmy, 2011).

"After action review" er en mindre krevende prosess som ofte brukes på grupper for å fange gode læringspoeng fra tidligere suksess eller feilskjær, hvor målet er å øke framtidige prestasjoner. Det er en mulighet for deltakerne i en gruppe å reflektere rundt en hendelse slik at de kan eksempelvis øke effektiviteten og gjennomføre på en bedre måte neste gang. Denne prosessen kan også gjennomføres mens aktiviteten pågår, slik at man lærer mens man gjennomfører. Debriefingen bør helst gjennomføres ved at deltakerne er åpensinnet og uten noen hensikt i å plassere skyld.

De israelske Forsvaret satte seg ned i grupper etter hendelser/trefninger for å rekonstruere hva som skjedde, en prosess der soldatenes tanker og følelser anses som en del av virkeligheten i kamp (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). "After action review" er en form for grupperefleksjon, der deltakerne ser tilbake på intensjonen, hva som

faktisk hendte, hvorfor det hendte og hva som ble lært. Et av gruppens medlemmer leder og fasiliterer debriefen og tar vare på resultatene man kommer fram til.

US Army sine opplæringsmanualer oppfordrer personell til å dele og snakke ut om sine følelsesmessige reaksjoner (Adler, Bliese, McGurk, Hoge, & Castro, 2009). Men, fokuset er for det meste på hva som skjedde og tilhørende tanker med sikte på å øke ytelsen, følelser som er viktig fra et læringsperspektiv kan utelates eller bli ignorert. I US Army brukte de gjerne frasen "leave your rank at the door" for å oppnå en god læringsprosess.

Collison (2004) har utviklet følgende struktur for hvordan man kan gjennomføre "After action review".

1. Gjennomfør debrief umiddelbart. Debriefen bør gjennomføres snarest mens deltakerne fortsatt er tilgjengelige og minnene er friske. Læring kan i så måte tilfalle med en gang og kan nyttiggjøres straks etter.
2. Skap den rette stemningen. Det ideelle klima for gjennomføring av en debrief er når det er åpenhet og engasjement for å lære. Deltakerne bør bli gitt muligheten til å delta i en atmosfære fri fra ansiennitet og grad. Formålet er å skape læring, ikke fordele skyld eller kritikk, og skal på ingen måte omhandle en personlig prestasjonsevaluering.
3. Ha en tilrettelegger. Tilretteleggeren av debriefen er ikke der for å gi svarene, men for å hjelpe gruppen til å lære svarene. Deltakerne må bli dratt ut på isen for å skape læring selv og for å bidra til at gruppen lærer.
4. Spør "hva var det egentlig som skulle hende?" Tilretteleggeren bør starte ved å dele opp hendelsen i ulike aktiviteter, hver som hadde (eller burde hatt) et identifiserbart objekt og mål for gjennomføring. Diskusjonen starter med den første aktiviteten. Hva var det egentlig som skulle hende?
5. Spør "Hva var det faktisk som hendte?" Dette betyr at gruppen må være enige om og forstå hva som faktisk inntraff. Husk imidlertid at målet er å identifisere et problem og ikke en gjerningsmann.
6. Sammenlign deretter planen med det som faktisk skjedde. Sammenligning av elementene i hva som skulle skje og hva som faktisk skjedde er det som skaper læringen. "Hvorfor er det forskjeller?" og "Hva lærte vi?" Identifiser og diskuter hva som gikk bra og hva som kan gjøres bedre. Få på plass handlingsplaner for å ivareta det som gikk bra og for å forbedre det som kan bli bedre.

7. Gjenta de viktigste punktene. Ved å gjenta de viktigste punktene fra debriefen klargjør man hva som skjedde og sammenligner det med hva som skulle skje. Det fasiliterer deling av læringserfaringer innad i gruppen og gir et bredere grunnlag for læringsprogrammet i en organisasjon.

På mange måter kan man si at det Collison presenterer sammenfaller med det som står beskrevet i USAID og US Army. Collison sin syvpunktliste er mer anvendelig og gir en tydelig beskrivelse av hva som legges i en tradisjonell debrief i Forsvaret. Som en konsekvens, tolker jeg det dit hen at den tradisjonelle debriefing slik den praktiseres i Forsvaret, med sitt store fokus på atferd, hovedsakelig er basert på et behavioristisk syn på læring (Skinner, 1953).

Psykologisk debriefing

Psykologisk debriefing er ofte forbundet med tradisjonen i Critical Incident Stress Debriefing (CISD) (Mitchell, 1983). CISD er et gruppebasert, syv-trinns program ledet av spesielt utdannet personell (Dyregrov, 1989). Programmet har utviklet seg til "gullstandarden" innen psykologisk debriefing. Det startet som et program utviklet for hjelpeorganisasjoner som politi, brannfolk, ambulanspersonell og annet medisinsk personell, men har vist seg å ha god effekt også på andre grupper av mennesker som har opplevd ekstreme belastninger. I starten var dette programmet tilpasset arbeidsgrupper bestående av hovedsakelig menn. Programmet er derfor bygget opp etter en modell som først tar for seg fakta, for så gradvis å bevege seg mot andre opplevelsesområder, det være seg tanker og deretter følelser. Dette fordi det tradisjonelt sett har vært ting menn har hatt vanskeligheter med å uttrykke, og er derfor ment som hjelp for å uttrykke og gjenkjenne hvordan stressende hendelser kan gå inn på dem (Dyregrov, 2002).

Fra et psykologisk perspektiv, er det få empiriske bevis for at debriefing kan forebygge traumerelaterte symptomer. En gjennomgang av 25 studier viser til blandede resultater med hensyn til om debriefing forhindret psykiatriske lidelser eller dempet effekten av traumatisk stress (Arendt & Elklit, 2001). En annen gjennomgang av 20 studier viser til at de fleste av dem rapporterte nyttige utfall, tre rapporterte blandede funn, og ingen rapporterte skadelige utfall (Flannery & Everly, 2004). Til slutt rapporterte en gjennomgang av 15 studier der tre av studiene fant at debriefing var assosiert med positive effekter, ni fant ingen

effekter og to rapporterte negative effekter (Hawker, Durkin, & Hawker, 2011). Disse studiene speiler de psykologiske røttene i klinisk psykologisk teori (Dyregrov, 1989; Mitchell, 1983).

Men sett fra et læringsperspektiv, er psykologisk debriefing forbundet med positive resultater, som for eksempel normalisering, meningsdanning og kollegastøtte (Pack, 2012, s. 287). Mot disse to perspektivene fremgår det av litteraturen at psykologisk debriefing er forbundet med psykologisk teori i større grad enn læringsteori. Med andre ord, det er vanskelig å finne eksplisitte koblinger mellom psykologisk debriefing og læringsteori.

Dyregrov (2002) skiller mellom to typer debrief; den operasjonelle debriefen og den psykologiske debriefen. Den operasjonelle debriefen er det jeg tidligere har omtalt som den tradisjonelle, der man behandler det som går på det tekniske og taktiske aspekter, eksempelvis roller og funksjoner, aktiviteter, prosedyrer og utstyr. Den psykologiske debriefen har til hensikt å gjennomgå fakta, tanker, inntrykk og reaksjoner etter en traumatisk hendelse.

Målet for slike debriefingsmøter er å:

- *Forhindre unødvendige ettervirkninger*
- *Framskynde den normale dempingen av ettervirkninger*
- *Stimulere gruppesamhold og støtte*
- *Opprettholde gruppeånd og motivasjon for fremtiden*
- *Fremme et tankemessig "grep" om situasjonen*
- *Stimulere til eventuell følelsesmessig ventilerings*
- *Normalisere deltakernes erfaring*
- *Sikre mer hjelp for de som trenger det.* (Dyregrov, 2002, ss. 19-20)

Dyregrov skriver videre: *Ved siden av at deltakerne gis en sjanse til å snakke om opplevelser relatert til en mer eller mindre livstruende eller traumatisk hendelse, tillater det også et uttrykk for tanker og relasjoner relatert til viktige tap som deltakerne kan ha lidd* (Dyregrov, 2002, s. 20).

Denne formen for debrief er en relativt langvarig seanse i følge Dyregrov (2002). Han mener en slik seanse tar 2 til 3 timer og kan gjennomføres noen dager etter hendelsen. Derimot beskriver han avlastningssamtale som en kortvarig seanse som bør gjennomføres innen 8 timer etter hendelsen. I motsetning til en psykologisk debrief som bør ledes av noen

som ikke tok del i hendelsen, kan en avlastingssamtale gjennomføres av lederen i teamet. Denne samtalen kan avdekke om det er behov for en utvidet debrief, og formålet med samtalen er lik målet for debriefingsmøter. Dyregrov (2002) skriver: *Det er en prosess til bruk for a) grupper som har arbeidet med alvorlige stress- eller krisehendelser, eller b) grupper som har overlevd eller opplevd en livstruende eller alvorlig situasjon sammen (som for eksempel det brå, uventede tapet av en kollega)* (Dyregrov, 2002, s. 20)

Psykologisk debriefing har til hensikt å være en del av tidlig krisehjelp. Det strekker seg fra trøsten og omsorgen man viser de berørte, til mer strukturerte måter å gi psykologisk støtte på i gruppe. Det sikter seg inn mot å redusere sorg, stabilisere situasjonen, begrense bedringstiden og gjenopprette funksjoner på både person-, familie-, og samfunnsnivå. Umiddelbart etter en hendelse handler det mest om å begrense sorgen gjennom en avlastningssamtale, for deretter å avtale et nytt møte tre til fem uker etter hendelsen eller senere om nødvendig. Dyregrov (2002) skriver: *det er lite sannsynlig at folk som opplever spesielt stressfylte hendelser, vil dra nytte av svært korte intervensjoner, og det virker ikke særlig humannt å trenge seg på en familie eller person på et svært følsomt stadium av deres liv, for så å trekke seg tilbake uten skikkelig oppfølging. En slik anvendelse av "debriefing" er kontraindisert, og kan være med å skape et sekundærtraume.* (Dyregrov, 2002, s. 21)

Som nevnt tidligere finnes det utallige modeller for hvordan debrief kan gjennomføres, Dyregrov (2002) beskriver at også hans debrief-format er tuftet på gullstandarden til Mitchell. I tillegg har Dyregrov valgt å støtte seg til Shalevs forskning som igjen er basert på arbeidet til oberst S.L.A. Marshall i den amerikanske hæren. I denne modellen blir hendelsen systematisk gjennomgått av alle deltakerne uten at det blir gitt råd, tolkninger eller overveielser. Shalev argumenterer for at det kan være upassende å åpne for følelsesuttrykk, komme med tolkninger eller beskrive symptomene. Dyregrovs modell søker også å unngå tolkning, og det fokuseres lite på symptomer. Det er likevel viktig å høre om andre menneskers reaksjoner for å sikre normalisering. I tillegg brukes det mye tid på de tankemessige aspektene som er relatert til den erfarte hendelsen for å trekke veksler på konstruktive tanker og handlinger.

Helhetlig debriefing

Helhetlig debriefing ble iverksatt med bakgrunn i et læringsformål som en del av erfaringsbasert læring i det norske Luftforsvaret (Folland, 2009; Luftforsvarsstaben, 1995).

Fordelen med helhetlig debriefing kontra tradisjonelle debriefing, eller "after action review", er at de berørte deltakerne kan dele sine tilhørende tanker (USAID, 2006; USArmy, 2011), og fra psykologisk debriefing-perspektiv kan deltakerne eksplisitt uttale sine emosjonelle aspekter av oppdraget (Mitchell, 1983).

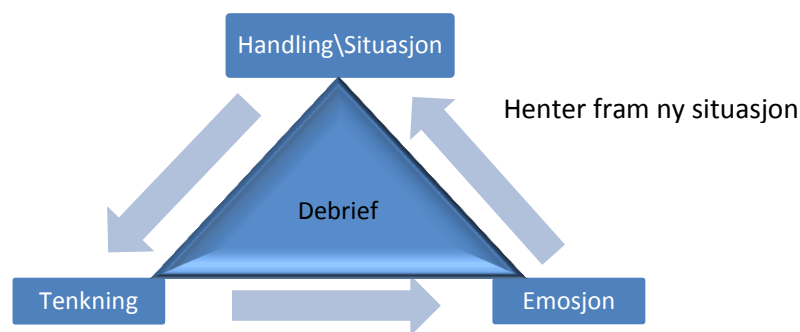
Folland argumenterer for at denne prosessen skal være helhetlig, med bakgrunn i at den inneholder handling og tanker samt følelser, alle de tre elementene i "den klassiske triaden" (Bruner, 1986, s. 106). Videre, basert på Bruner's uttalelser, understreker denne debriefing-prosessen også betydningen av kultur og språk som viktige elementer for å skape læring, hvordan språket skaper kunnskap eller virkelighet (Bruner, 1986). Bruner hevder; *"Språket er vårt kraftigste redskap for å organisere kunnskap, og ikke minst, for å konstruere "virkeligheter""*¹ (Bruner, 1986, s. 8). Hendelsene er tilfeller av språklige strukturer, ulike narrativ. Disse narrativene er ikke selve opplevelsen, men en beskrivelse av det. Dermed kan de ulike narrativ illustrere hvordan debriefing forandrer folks relasjon til katastrofen. Hendelsene er dermed forvandlet til erfaringer å lære av (Dewey, 1980). Sammen med viktigheten av språket og språkets funksjon av å bygge broer mellom hendelser og erfaringer, hevder vi at den helhetlige debriefing er basert på erfaringsbasert læring og et sosialkonstruktivistisk syn på læring (Bruner, 1986; Dewey, 1980). Bruner mener det kan være fruktfult å følge linken mellom handling, tanker og følelser i jakten på å lære av erfaringer og refleksjoner.

Helhetlig debrief kan vanskelig gjennomføres dersom det ikke eksisterer en trygghet hos den som skal lede sekvensen. Det handler altså om lederens trygghet til å bringe følelsesaspektet fram i lyset i sin enhet (med enhet menes her gruppen som vedkommende leder). Denne tryggheten kan bare nås gjennom utdanning og trening i rolige og trygge omgivelser, og det er avgjørende at persepsjonen av ineffektivitet og feil i treningsperioden ikke fører til motstand eller reaksjoner for lederens karriere. Funksjonen til helhetlig debrief i en militær kontekst er å øke effektiviteten i oppdragsløsning gjennom en styrket læringsprosess med fokus på refleksjoner fra tidligere hendelser. I likhet med tradisjonell debrief filtreres de viktigste læringselementene ut for å skape læring og vekst slik at det neste oppdraget har en høyere grad av profesjonalitet.

¹ language is our most powerful tool for organizing experience, and indeed, for constituting "realities".

Helhetlig debriefing skiller seg fra tradisjonell debriefing ved at emosjonene trekkes inn i debriefen. I debriefingprosessen blir de mellomliggende variablene oppdaget og analysert gjennom å spørre; *hva var det du hørte, hva var det du så, hva tenkte du, og hva følte du?* Hensikten i denne fasen er å forstå bakgrunnen eller rammeverket for de beslutninger og handlinger som ble gjort, for å inkludere opplevelsen som potensielt hadde innvirkning på den individuelle avgjørelsen er det fulgt opp med spørsmålet; *Hvordan reagerte du?* Med den hensikt å koble de emosjonelle aspektene sammen med tanker og handlinger for å skape en større forståelse og normalisering for individets reaksjon og handlingsmønster. Dette gjøres for at man skal øke kunnskapen i individet på egen adferd og handling samtidig som gruppen man er en del av lærer individet bedre å kjenne. Det har også til hensikt å skape effektiv endring, vekst og utvikling i individet.

Metoden for å gjennomføre helhetlig debriefing kan visualiseres slik:



Figur 3: Modell for helhetlig debrief

Tanken bak denne formen for debrief er at man tar tak i en situasjon/hendelse og jobber seg gjennom denne før man tar neste situasjon. Måten man jobber seg gjennom er; etter å ha gitt en beskrivelse av situasjonen trekkes tankene til informanten fram. Tanker som oppsto i situasjonen eller i etterkant av situasjonen, deretter trekkes emosjonene inn for å avdekke hva informanten følte i situasjonen. Fysiske og psykiske reaksjoner kan forekomme og er viktige for å bevisstgjøre seg selv.

Organisering av debriefing

Det finnes mange måter å organisere debriefing på. Dersom en ser tilbake til de historiske røttene tegnes det et tosidig bilde. På den ene siden tegnes et bilde av den formelle debriefen der gruppen ble samlet for en formell sit-down, og hele hendelsesforløpet ble gjennomgått (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). På den andre siden har vi praksisen der debriefingen finner sted i mindre og uformelle format (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), noe som i Forsvaret ofte har betydd at historiene har blitt fortalt, over kaffekoppen eller over en øl i baren. Jeg ønsker å videreføre et slikt tosidig bilde når jeg presenterer formell debriefing versus praksisfellesskap som to ulike måter å organisere debriefing på. Formell organisering gjennom gruppedebriefing versus uformell organisering gjennom praksisfellesskap vil bli redegjort for i det kommende.

Formell organisering: Gruppedebriefing

"Historical group debriefing" (HGD) er en av formene for gruppedebriefing som gjennomføres. HGD-modellen ble utarbeidet av oberst S.L.A. Marshall under 2. verdenskrig, han så behovet for at mindre grupper rekonstruerte ulike narrativ etter oppdrag. Hans tro lå på at små enheter som debriefet psykologiske faktorer hadde vital effekt på utfallet av engasjementet. Debriefen ble gjennomført ved at en offiser ledet sekvensen og det skulle være en toleranse for motstridende vitnesbyrd, uten at den som ledet sekvensen avbrøt den som snakket eller hadde mistro til uttalelsen. Det skulle utvises respekt, oppmerksomhet og omsorg for dem som delte, inn til resten av gruppen. Den samme modellen ble benyttet på israelske styrker stasjonert på den libanesiske grensen. Senere (1990-1992) ble også israelske forsvarsstyrker debriefet etter hendelser. Denne gangen ble de først ledet av egen offiser for å ta det tekniske og taktiske aspektet, deretter overtok trent personell i debriefing med fokus på traumatisk stress. Her var det avgjørende at debrief ble gjennomført innen 48-72 timer etter stridshandling hadde inntruffet. Det var kun de som hadde blitt direkte berørt av en stresshandling som deltok i debriefen. (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998)

Innenfor feltet psykologisk debriefing trekker Dyregrov fram noen nødvendige bestanddeler for at en gruppedebriefing skal fungere;

- *Et ønske fra deltakerne om å delta*
- *Motiverte deltakere*
- *Kunnskapsrike ledere*
- *Struktur og regler*

- *Respekt mellom deltakerne*
- *Investering av energi fra lederens side*
- *Kunnskap om reaksjoner, håndteringsressurser og gruppedynamikk fra lederens side*
- *"kulturell" kunnskap om gruppen for å møte den på en god måte (Dyregrov, 2002, ss. 12-13)*

Videre sier Dyregrov: *I grupper har mennesker mulighet til å strukturere sin erfaring. Sammen med andre som har opplevd den samme hendelsen, kan de integrere deres eget perspektiv med andres, for å etablere en større helhet til egen erfaring. Deltakerne får en tidlig sjanse til å sette ord på hendelsen, sine tanker, inntrykk og reaksjoner på denne, til å motta støtte fra likesinnede og til å utvikle et kollektivt perspektiv på det som har hendt.* (Dyregrov, 2002, s. 12)

Erfaring innenfor helhetlig debrief tilsier at gruppen som skal debriefes ikke bør være for stor, da kan det være hensiktsmessig å dele opp gruppen i mindre enheter hvor de som har jobbet tettest går sammen i ulike grupper. Sekvensen bør gjennomføres i den gruppen som består av personer man har jobbet tettest sammen med og som har de samme opplevelsene. Folland (2009) refererer til et besetningscrew, de består normalt sett av 6 personer, men kan bestå av flere personer ved spesielle hendelser. Det er ingen beskrivelse av hva som er en optimal gruppestørrelse.

Uformell organisering: Praksisfellesskap

I kontrast til den formelle debriefen har Forsvaret lang tradisjon for uformelle møter for erfaringsdeling både innenfor og utenfor arbeidstid. Slike møteplasser kan forstås gjennom begrepet og rammeverket Communities of Practice (CoP). Wenger og hans kolleger definerer et CoP slik:

"Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis". (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, s. 4)

Slik jeg leser dette handler det i denne sammenhengen om å skape en felles forståelse for at samtaler mellom kunnskapsmedarbeidere er en vesentlig faktor i kunnskapsutvikling. Teorien sier også; et meget sentralt aspekt ved denne kunnskapsoverføringen innen Communities of practice (CoP) er nettopp de gode samtale (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Tillit og samhandling skal sikre gode samtaler som igjen skaper grobunn for kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling. CoP er altså et verktøy for å sikre både deling av eksisterende kunnskap og til å konstruere ny kunnskap, hvor hovedhensikten er å skape ny kunnskap. CoP er mennesker som uformelt er knyttet sammen gjennom en felles interesse for et kunnskapsfelt. Videre deler de troen og gleden på å utvikle kunnskap i fellesskap med andre. (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). I følge Wenger et al. (2002) er det tre karakteristikk som er sentrale for et CoP.

For det første er CoP et domene. Et CoP er noe mer enn en felles klubb eller forening. Medlemmene må være del av et felles domene og dele en gjensidig interesse og ha et gjensidig avhengighetsforhold. Wenger et al. benytter en gategjeng som eksempel, men man kan like gjerne illustrere dette ved hjelp av informantene i denne oppgaven. De har en felles interesse for jobben de gjør og ønsker å være god i den. Dersom en feiler kan det gi katastrofale følger for de andre hvis en bombe går av. De må derfor utveksle informasjon og sjekke med makkeren om det kan være andre løsninger enn den valgte for å løse oppdraget på en bedre måte. De må med andre ord være kritisk og stille kritiske spørsmål før de velger en løsning.

For det andre er CoP et fellesskap. Vi er alle en del av ulike nettverk som skoleklasser, arbeidsplassen eller et idrettslag. Dette betyr nødvendigvis ikke at man er medlem i et CoP. I et CoP deler medlemmene en felles interesse, deltar i felles aktiviteter og

diskusjoner og deler kunnskap. For å være en del av et CoP er det et krav at man har jevn samhandling og at man lærer i og av dette fellesskapet.

For det tredje er Cop en praksis: Som nevnt tidligere er et CoP noe mer enn en klubb. Medlemmer i et CoP er praktikere. De danner sammen et reservoar av ressurser som blir tilgjengelig for medlemmene. Reservoaet består av erfaringer, historier, verktøy, teknikker og handlemåter for problemløsning. Det norske ordet praksisfellesskap kommer her til sin rett. Her er det grupper av mennesker som møtes på jevnlig basis og utveksler informasjon. Dette for å utveksle erfaringer som gjør at de sammen øker den totale kompetansen og evnen til problemløsning.

I følge DiBella og Nevis (1988) er det tre essensielle aspekter ved den organisasjonelle læringen som oppstår i et CoP. Nye ferdigheter, holdninger, verdier og adferd blir skapt og implementert over tid. Det som læres blir en del av en kollektiv enhet og det som læres forblir i fellesskapet selv om individer velger å forlate det.

CoP kan altså være sammensatt av individer som ikke nødvendigvis jobber sammen men som deler en interesse for et bestemt fagfelt. Men det kan også være en beskrivelse av en bestemt gruppe individer som møtes på uformelle arenaer og diskuterer saker som opptar dem. Det kan være over en kopp kaffe på lunsjrommet, på kontoret, i baren over en øl, eller i bilen på tur tilbake fra oppdrag slik som informantene i denne oppgaven i enkelte sammenhenger refererer til. Miljøet individet befinner seg i er av betydning, men dersom individet identifiserer seg med miljøet kan man si at det i større grad er av betydning for deltagelse i et CoP.

Utfordringer med Communities of Practice

CoP beskrives i all hovedsak som uformelle grupperinger i en organisasjon hvor medlemskap er frivillig, basert på den enkeltes interesse og engasjement. CoP er ikke utelukkende positivt og kan medføre en del utfordringer for omgivelsene. CoP innebærer en ledelsesmessig utfordring (Brown & Duguid, 1998). Siden de er uformelle og kun bærer ansvar for seg selv, er de vanskelige å påvirke for en formell leder/ledelse. Det kan være vanskelig for ledelsen å vite hva som foregår og om det handles i konflikt med vedtatte normer og regler. På denne måten kan de fremstå som truende. Spesielt gjøres dette gjeldende når det sitter ressurspersoner med nøkkelkompetanse i et CoP. Dermed ligger det også mye makt i en gruppe som vanskelig lar seg kontrollere eller styre. Et CoP kan også utgjøre en fare for egne medlemmer. Dette kan skje hvis CoP blir for isolert og lukket. Gruppen kan være et

behagelig sted å være for å dyrke felles interesser. Isolerte CoP kan imidlertid låse seg fast i egne mønster og bli lite mottakelig for nødvendige impulser utenfra, noe som kan være helt nødvendig for framdriften i kunnskapsprosesser (Wenger & Snyder, 2000). Samtidig kan et lukket CoP bli noe truende og vanskelig å forholde seg til for øvrige ansatte. Det kan bli vanskelig å utveksle kunnskap til tross for at begge parter kunne hatt stor nytte av det. Verken CoP eller omgivelsene er tjent med isolasjon.

Denne studien

Ideen til denne studien har sitt utspring fra et Lederskapsseminar ved Luftkrigsskolen. Både Rolf Folland og Christian Moldjord presenterte sine forskningsarbeider innen erfaringslæring og helhetlig debriefing. Begge disse har fokuset rettet mot flyvende personell og besetningsmedlemmer og jeg fikk lyst å se på en annen gruppe operativt personell.

Og så kom Utøya. Hele Norge rystes av en terrorhandling vi ikke skulle tro kunne finne sted på norsk jord, en massakre av AUF sin sommerleir på Utøya. Et lag fra Luftforsvaret blir kalt ut for å søke etter bomber på Utøya. De vet ikke hva de er tenkt brukt til, men de skal søke etter bomber og desarmere dem. Hendelsen oppleves stressende.

Hovedelementene i erfaringslæring er hendelser og påfølgende refleksjon, eller debriefing. Debriefing er den fasen i erfaringsbasert læring hvor meningsfull refleksjon finner sted blant enkeltmennesker eller i en gruppe. Gjennomføringen av debrief tilrettelegger for ivaretagelse av erfaringer på den måten at tanker, følelser og handlinger deles med dem man har vært på oppdrag sammen med. I debrief kan man bli egne og andres erfaringer bevisst, lære av disse og bruke den tilegnede kunnskapen i framtidige oppdrag.

Nylig har det vært mye debatt om effektiviteten av debriefing som en intervensjon (Hawker, Durkin, & Hawker, 2011). Ut av 45 studier, som rapporterte blandede resultater, var bare tre av case-studiene basert på kvalitative data (Arendt & Elklit, 2001; Flannery & Everly, 2004). Felles for disse studiene er at de er tuftet på et psykologisk perspektiv fremfor et læringsperspektiv. Med fokus på debriefing-prosessen i seg selv, baserer studien seg på dybdeintervjuer av tre lagsmedlemmer, representerer denne studien et metodisk alternativ til kvantitative studier, og kan legge til en ny stemme i debatten om debriefing. Gjennom å utforske helhetlig debriefing-prosessen, kan jeg tilby et unikt bidrag til hvordan debriefing kan forbedre læring.

Med terrorangrepet og det påfølgende bombesøket som bakteppe, er det debriefing som står i fokus for denne studien. Denne studien skal utforske hvordan personellet ved Luftforsvarets EOD (Explosive Ordnance Disposal) seksjon debriefer etter hendelser, og hvilken opplevelse de sitter igjen med i etterkant. Jeg har valgt å avgrense og fokusere på en spesifikk hendelse og debriefingen som ble gjennomført etter den. Dette for å bli kjent med hvordan personellet arbeider med debrief, hvilke rutiner de har og lignende. Denne kontekst og disse målsettingene leder frem til følgende problemstilling: Hvordan har personellet gjennomført og opplevd debriefingprosessen etter bombesøk 22.7.2011?

Metode

Med terrorangrepet og det påfølgende bombesøket som bakteppe, er det debriefing som står i fokus for denne studien. Dette bakteppet og dette fokuset gjør at jeg velger å redegjøre for den metodiske tilnæringsen gjennom en todelt struktur.

Jeg vil under ”kontekst” redegjøre for bakteppet, herunder selve terrorangrepet og bombesøket, samt Luftforsvarets EOD-gruppe som driver med eksplosivrydding.

Jeg vil under ”kvalitativ metode” redegjøre for min metodiske tilnærming, herunder faser som datainnsamling og dataanalyse, samt etiske forhold.

Kontekst

Terrorangrepet og bombesøk

Den 22. juli 2011 gikk det av en bombe som rystet regjeringskvartalet og store deler av Oslo sentrum, etterfulgt av et skytedrama på Utøya hvor mange menneskeliv gikk tapt og flere ble merket for livet. Bomben førte til store menneskelige og materielle skader, men de største tapene fant sted på Utøya. Her ble flere mennesker likvidert og enda flere ble merket for livet fysisk og psykisk.

Rett etter at bomben gikk av ved regjeringskvartalet fikk EOD-laget som hadde den nasjonale beredskapen for bombesøk en telefon fra Forsvarets operative hovedkvarter (FOH) med melding om å gjøre seg klare. På dette tidspunktet kjente ingen til den tragedien som var i ferd med å utspinne seg på Utøya. EOD-laget fra Luftforsvaret ble fraktet ned til Oslo med hjelp av et Sea King redningshelikopter, og på tur ned til Oslo ble de kjent med situasjonen som hadde startet på Utøya. Det skulle vise seg at det ble så mye mer enn en bombe som hadde gått av.

Siden FOH ikke var på stedet og ei heller hadde den fulle oversikten over situasjonen ble EOD-laget bedt om å ta kontakt med Politiet og deres innsatsleder på stedet. Det var politiet som hadde bedt om en bistandsanmodning og da er det også naturlig at de disponerer styrken men via en dialog med FOH. EOD-laget hadde ikke fått et spesifikt oppdrag da de forlot Ørland, så de var ikke helt klar over hva de var tenkt brukt til. Det skulle vise seg at det var behov for å gjennomføre flere oppdrag og være tilstede dersom politiet så et behov for dem.

Det er ønskelig at denne prosjektoppgaven vil være et positivt bidrag til pågående forskning og utvikling av helhetlig debriefingkonsept i Luftforsvaret. Derfor er det av min interesse å finne ut hva som ble gjort under og etter dette oppdraget med tanke på debriefing. Jeg vil derfor nå gi en kort beskrivelse av hva Explosive Ordnance Disposal (EOD) er og hvilken rolle de har i fredstid.

Luftforsvarets EOD-gruppe

Explosive Ordnance Disposal unit eller EOD-gruppen som denne oppgaven omhandler, er en gruppe som skal drive eksplosivrydding. Eksplosivrydding omfatter rydding av alle typer eksplosiver hovedsakelig som støtte til militære styrker under skarpe operasjoner. I tillegg innebærer det også rydding av blindgjengere i Forsvarets skytefelt og bistand til det sivile samfunn.

Forsvarets fellesoperative doktriner gir føringer for hva som ligger i det å yte bistand til det sivile samfunn. Her står det blant annet at: *Politiet kan be om operativ bistand ved ulykker, herunder søk etter personer, naturkatastrofer og lignende situasjoner* (Forsvarsstaben, 2007, s. 19). I dette avsnittet står det spesifisert: *Forsvaret kan videre yte bistand for uskadeliggjøring eller fjerning av eksplosiver. FOHK (nå FOH) vil motta og vurdere anmodningen og fordele oppdrag* (Forsvarsstaben, 2007, s. 20)

EOD-gruppen er en del av Baseforsvarsstridsgruppen HRF (high-readiness force) og holder til på Ørland under 138 Luftving. Til daglig driver de trening og øving, og blir ofte brukt til å fjerne eksplosiver som stammer fra andre verdenskrig. De inngår i en del av den nasjonale beredskapen som ledes av FOH. Enheten blir tildelt oppdrag via FOH som har det overordnede ansvaret for operative aktiviteter Forsvaret bedriver. Baseforsvarsstridsgruppen har som ansvar å beskytte en luftforsvarsbase på bakkenivå, og er sammensatt av mange spesiallag som blant annet EOD-lag. Et EOD-lag består av en lagfører, en operatør og en vognfører, hvor lagfører er den med mest erfaring og utdanning dernest operatøren og til slutt vognføreren. Lagføreren har som minimum lederutdanning fra befalskolenivå i Forsvaret og har flere fagspesifikke kurs som gjør vedkommende til spesialist innen sitt fagfelt. Spesialistutdanningen gis hovedsakelig ved Forsvarets ammunisjons- og EOD-skole (FAES), men det tilbys også kursplasser i utlandet innenfor fagfeltet som mannskapet deltar på. I tillegg til å operere i Norge har mange av dem som jobber ved denne avdelingen erfaringer fra utenlandsoppdrag som blant annet Afghanistan. Også her har de erfaring som EOD-

operatører og enkelte har deltatt i flere kontingenter. Dette gjør at laget som hadde beredskapen denne aktuelle dagen, hadde god og bred erfaring og kunnskap innen fagfeltet.

Kvalitativ metode

Etter en periode med tanker og forsøk på ulike formuleringer av problemstillingen falt jeg ned på en problemstilling som følte god. Jeg har lenge tenkt på hva jeg ønsker å skrive om og har hatt en vag ide av hvem jeg ønsker å møte til intervju. Dette uten å ha noen kunnskap om eller kjennskap til arbeidsoppgaver eller personene som jobber med dette. Ut fra dette ga det seg litt selv at metoden måtte bli kvalitativ.

Bakgrunnen for valget av kvalitativ forskningsmetode; dette fordi det var et begrenset antall personer som deltok i oppdraget jeg ønsket å utforske. Videre vil intervju kunne gi et bedre og bredere bilde av hva som var bakgrunn, setting, oppdrag, opplevelser og lignende. Eller som (Kvale & Brinkmann, 2009) sier det: Med intensjon om å forstå andres livsverden. I dette blir det sentralt å få førstehåndsbeskrivelser fra informantene for å oppnå en størst mulig detaljgrad. Dette bringer oppgaven inn mot en fenomenologisk reduksjon.

Fenomenologisk reduksjon

I kvalitativ forskning er fenomenologisk reduksjon betegnende for framgangsmåten forskeren benytter når man skal forstå sosiale fenomener ut fra informantens eget perspektiv. Prosessen handler om å finne fram til en forståelse av egenskapene og betydningen til fenomenet som utforskes (Langdridge, 2006). Forskeren søker å fange og beskrive den totale bevissthetsopplevelsen i størst mulig detalj. Gjerne gjennom å undersøke fenomenet fra ulike vinkler og se på alt fra de små detaljer til helheten (Langdridge, 2006). Dette gav føringer for hvordan datainnsamlingen og dataanalysen ble utført.

Datainnsamling

Utvikling av intervjuguide ble gjort med bakgrunn i litteraturstudier. Jeg startet med å lese en artikkel av (Moldjord et.al., 2010) denne ga meg en del tips til hvordan jeg kunne vinkle oppgaven min og ga meg samtidig nyttige tips til teorier og litteratur i fagfeltet. Ut i fra denne artikkelen samt to master-oppgaver som omhandler samme tematikk som jeg ønsker å fokusere på; (Johansen, 2012; Folland, 2009) fikk jeg noen ideer om hvilke spørsmål jeg kunne stille i en intervjusituasjon. En intervjuguide ble utarbeidet (Vedlegg 3), i starten var det eksperimenter med ulike spørsmål og hendelser. Deretter ble spørsmålene systematisert og kategorisert. Jeg valgte til slutt en firedelt intervjuguide, hvor første del er en bli-kjent-fase som glir over i andre fase: som har et intermentalt fokus med fokus på leder, gruppe og

enkeltperson under tema som tillit, ledelse og læringsmiljø. Den neste fasen retter seg mot det intramentale planet med fokus på kognisjon hos informanten og tema historier, meninger, tanker og emosjoner. Til slutt er det en avslutningsfase for å runde av intervjuet.

Seks offiserer fra Luftforsvaret ble intervjuet i denne studien. Utvalg av informanter ble gjort ut fra hensiktsmessighet og tilgjengelighet. Offiserene hadde vært med på bombesøk 22. juli, eller deltatt på lignende søk de siste 3 år. Av hensyn til anonymitet vil ikke studentene, heller ikke deres relasjon til forskerne, beskrives nærmere. Det ble gjennomført seks dybdeintervjuer (fra 30 til 60 minutter), men kun tre av intervjuene er brukt i denne oppgaven. Intervjuene er foretatt av meg alene og ble gjennomført med en informant om gangen. Bakgrunnen for at jeg kuttet fra seks til tre informanter var for å rendyrke den ene hendelsen, og fordi erfaringsgrunnlaget fra de tre jeg valgte var betydelig større enn de tre som ble utelatt. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert (det utgjorde 65 sider) for å få et presist grunnlag for analysen (Creswell, 1998).

Transkriberingsarbeidet foregikk ved at jeg lyttet til lydfilen fra intervjuet og skrev ordrett ned hva som ble sagt til en fil som ble lagret på datamaskinen. Noen hevder at analysearbeidet starter allerede ved transkriberingsarbeidet ved at muntlig tale omdannes til tekst (Charmaz, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). For min del stemte dette; jeg fikk behandlet dataene mine godt og fikk god kjennskap til hva som sto i teksten, noe som gjorde kodingen lettere og kjennskapet til materialet jeg skulle jobbe videre med bedre. De tre intervjuene jeg endte opp med å benytte utgjorde 30 sider tekst. Totalt hadde jeg med alle seks intervjuene 65 sider.

Dataanalyse

Datamaterialet ble analysert gjennom koding og kategorisering. Koding anses å være den sentrale koblingen mellom å samle data og utvikle en gryende teori som forklarer disse dataene (Charmaz, 2006). Jeg brukte datastyrt koding, noe som innebar at jeg begynte uten koder og utviklet kodene gjennom selve kodeprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodingen innebar at det ble skrevet ned ord i tilknytning til transkripsjonen som best definerte den opplevelsen som ble beskrevet av informanten. Eksempel på kodeord var bakgrunn, debrief inntrykk, debrief verdi med flere.

Det videre analysearbeidet innebar en stadig sammenholding av empiri og teoretiske begreper (Charmaz, 2006). Dette innebar å tolke materialet i lys av teoretiske begreper som erfaringslæring og helhetlig debriefing for å utvikle strukturene i materialet. Materialet ble

utviklet fra å være overveiende deskriptivt til et mer teoretisk nivå (Kvale & Brinkmann, 2009). Offiserenes opplevelse av debrief ble gjennom analysen utviklet til grunnleggende strukturer i personers erfaring (Moustakas, 1994). Dette siste trinnet i analyseprosessen førte til at vi kunne sammenfatte opplevelsen i kategorier. Det utspant seg i retning av to tema hvorav det ene temaet pekte mot det teknisk/taktiske i debriefen og det andre mot de personlige aspektene. Innenfor hvert av de to temaene kom det etter hvert tydelig fram hva som hadde vært emnene i debriefene, hva som hadde vært oppe som samtaletema i laget utenom debrief og hva som var den enkeltes tanker som ikke var delt med noen. Som et ledd i denne prosessen kom jeg fram til at det var tre kategorier blant informantenes utsagn. Det ble derfor opprettet en seksfeltstabell hvor utsagnene ble kategorisert og plassert inn i et tilhørende felt.

Kategorisering innebærer at informasjon om det samme temaet samles i en kategori (Charmaz, 2006). Materialet kunnet skilles på form og innhold. Når det gjelder form for debrief, ble dette videre brutt ned i hva som deles i formelle debriefingssekvenser, hva som deles i uformelle debriefingssekvenser og til slutt hva som ikke ble delt i noen av disse formene for debriefing (dette kan være inntrykk som vedkommende har tenkt på i etterkant, men som vedkommende ikke bringer til torgs fordi vedkommende har en forestilling om hva andre tror og tenker om temaet). Disse tre postene har jeg valgt å kalle formelt, uformelt og ikke debriefet.

Når det gjelder innhold, var det mulig å utvikle et skille i hva som var temaene i debriefene med bakgrunn i uttalelser fra de enkelte i teamet. Disse to postene har jeg valgt å kalle teknisk og personlig. I kategorien teknisk, ligger den tradisjonelle militære debriefen. Her har man en gjennomgang av de tekniske og taktiske elementene som man møtte i oppdraget. I kategorien personlig ligger utsagn som går på personlige tanker, følelser og emosjoner. Samlet sett ledet dette frem til følgende seksfeltstabell:

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK			
PERSONLIG			

Tabell 1: Oversikt over de seks kategoriene, en tabell som legger struktur for resultatdelene av studien.

Etiske forhold

Det ble utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg 1) og et samtykkeerklæringskjema (Vedlegg 2) før en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ble sendt inn. Etter å ha mottatt godkjenning fra NSD (Vedlegg 4) tok jeg kontakt med den avdelingen som jeg kunne tenkt meg å gjennomføre intervjuene med. Her ble jeg møtt med åpne armer og ønsket hjertelig velkommen. På et allmøte ved denne avdelingen fikk jeg presentert meg og oppgaven og spurte om det var mulig å få samtale med den gruppen jeg kunne tenkt meg å intervju. Disse personene fikk da en mer detaljert innføring i prosjektet og alle sa seg villige til å bli intervjuet. Vi ble senere enige om når intervjuene kunne starte og jeg dro tilbake til avdelingen for å gjennomføre.

Det etiske aspektet ved denne studien har vært svært viktig å ta hensyn til av flere årsaker. For det første er EOD-miljøet i Luftforsvaret veldig lite. Dette har forsterket viktigheten av å ivareta alle hensyn omhandlende personvern. For det andre har anonymisering av informantene vært særdeles viktig, da informantene har delt sine personlige opplevelser fra en ekstrem hendelse. Av respekt for informantene, har jeg til enhver tid søkt å ivareta informantenes integritet og beste interesse. Hvert intervju ble et sterkt og unikt møte med den enkelte informant, og jeg ble overveldet og ydmyk over den tillit informantene utviste gjennom deres villighet til å beskrive personlige tanker, følelser og handlinger. Den enkeltes personvern hensyn anses godt ivaretatt i dette prosjektet. Lydopptak av intervjuer er oppbevart fortrolig gjennom studiet, og vil bli slettet etter at sensur foreligger. Informanter og transkripsjoner ble anonymisert, og alle data oppbevart fortrolig, under transkripsjon og analyse av datamaterialet, og vil forbli anonymisert etter studiets slutt.

Resultat

I det følgende vil jeg redegjøre for funnene i studien. Det er tatt utgangspunkt i intervjuene, og utsagn derifra er satt inn i en tabell for å gi en bedre forståelse av hva som blir debriefet i teamet.

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2: Oversikt over resultatene.

Utsagnene til informantene er satt inn i en seksfeltstabell som vist over. Ved hjelp av tabellen får jeg vist fram hva som vektlegges i en debrief, hva som gjennomføres i uformelle settinger og hva personellet ikke tar opp i debriefing. Videre er tabellen delt inn i teknisk og personlig. I kategorien teknisk ligger det som kan kategoriseres under tradisjonell militær debrief som har hovedfokus på å ta ned de tekniske og taktiske valgene som ble tatt i oppdraget. I personlig ligger det som kan forbindes med en psykologisk debriefstradisjon, da med fokus på de personlige aspektene som eksempelvis emosjoner.

Seksfeltstabellen gir strukturen for resultatkapitlet, som da vil bli redegjort for ved at hver enkelt kategori rapporteres med empiriske ytringer fra informantene og mer teoretiske tolkningen fra meg som forsker. Jeg vil, kanskje i tråd med informantene, starte med de tekniske temaene, herunder starte med det som er ”teknisk formelt”, så vil jeg følge tabellen videre derifra gjennom det tekniske før jeg tar for meg det personlige. Tabellen vil følge som en illustrasjon ved starten av hver kategori, som et kart som viser hvor vi er i resultatseksjonen.

Teknisk formelt

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

Den tekniske formelle debriefen er tuftet på den tradisjonelle debriefen, den det amerikanske forsvaret nærmere betegner "after action review", der deltakerne snakker seg igjennom oppdraget de har utført og ser på hva skjedde (USAID, 2006; USArmy, 2011)

I rute 1a er det en samling av uttalelser som tar for seg den formelle debriefen, men da kun med fokus på det tekniske og taktiske som ble gjort i oppdraget. Laget som er intervjuet benytter seg av denne typen debrief og man kan si at det er en form for formell debrief selv om de ikke setter seg ned og gjennomgår en bestemt agenda hver gang. Det gjennomføres mens man står i oppdraget, umiddelbart etter oppdraget, på tur tilbake fra et oppdrag eller på tur mellom to oppdrag. I et teoretisk perspektiv kan man se dette som en tradisjonell debriefing. Opplevelsen illustreres slik:

- 1) *"Derfor er det veldig viktig når vi er ferdig så tar vi en debrief. Det var dette vi hadde og sånn så det ut og lagføreren går igjennom sin tankeprosess, jeg tenkte sånn og sånn, og robotoperatøren sin tankeprosess går man igjennom, sånn at alle er på samme linje og sitter med samme forståelse av det tekniske. Og det har med at man skal lære av hverandre"* (informant c2).
- 2) *"Det er lærerikt. Altså det er læring, man har et læringsutbytte av det å høre hvordan andre tenker om ting. Igjen så er vi på det tekniske. Men det har man hele tiden et utbytte av å høre hvordan andre tenker og få andre synspunkter på ting"* (informant c2).

I første ytring ser vi at "det er veldig viktig når vi er ferdig, så tar vi en debrief". Vi ser videre at dette er rettet mot "forståelsen av det tekniske" og at dette har med å gjøre at "man skal lære av hverandre.

I andre ytring ser vi igjen "det tekniske" og at debriefing handler om "læringsutbytte". Det som en også kan merke seg her er hvordan informanten vektlegger at "man skal lære av hverandre". En slik ytring kan illustrere hvordan læringsprosessen overskrider det rent

behavioristiske og hvordan erfaringslæringen blir oppfattet som en sosial prosess (se sin egen ytring i motsatt retning i avsnittet under).

Det dominerende innenfor den tekniske formelle debriefen er at, hendelsen løftes på nytt i laget og de ulike aktørene gir sitt narrativ. Det diskuteres om de tekniske og taktiske løsningene var gode eller om det var ting som kunne forbedres i forhold til valgt løsning. I den henseende å lære noe av hendelsen. Dette for å bli bedre i arbeidsoppgavene og for å øke effektiviteten i arbeidet uten at det går på sikkerheten løs. Slik jeg forstår informantene, gjennomføres denne formen for debrief relativt umiddelbart etter oppdraget eller deloppdraget og er ikke en langvarig seanse.

Den tekniske formelle debriefen virker å være i tråd med den tradisjonelle debriefen slik den fremkommer innenfor "after action review" (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). Personellet snakker seg gjennom oppdraget de har utført og ser på hva som skjedde (USAID, 2006; USArmy, 2011). Fokuset er for øvrig mest på hva som hendte og tilstøtende tanker til hvordan man kan forbedre utførelsen. Emosjonene blir ikke vektlagt særlig, og det er en fare for at disse blir oversett. Med utgangspunkt i studiens informanter vitner dette om en debrief med fokus på det tekniske i gjennomføringen. Kunnskapen som oppstår vil følgelig være av teknisk og taktisk art, og være nært knyttet til selve oppdraget.

Teknisk uformelt

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

Den tekniske uformelle debriefen synes å ha likhetstrekk med det Wenger beskriver som praksisfellesskap eller Communities of practice (CoP) (Wenger & Snyder, 2000; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

I rute 2b finnes en samling av uttalelser som også omhandler det tekniske og taktiske men da i en uformell situasjon. Eksempler på uformelle situasjoner for personellet kan være under puss av utstyret de har benyttet, under utlasting av kjøretøy, samtale på kontoret eller tilsvarende. Dette kan sees på som et CoP. For å illustrere hva informantene trekker fram, i det som jeg har valgt å kategorisere under teknisk uformelt, har jeg valgt ut følgende ytringer:

- 1) *"Det tekniske det er med på å bidra til at jeg gjør en bedre jobb neste gang, når jeg har fått andre sine inputs på ting. Og det kan være de sier til meg at det kunne du..., der var du..., der brukte du for lang tid"*(informant c2).
- 2) *"Vi gjennomfører vel ikke en debrief etter hendelsen slik jeg husker. Vi prater kontinuerlig underveis og er avhengige av det. Det blir heller slik at vi står og prater etter et oppdrag mens vi pakker sammen utstyret og i bilen på tur tilbake fra oppdrag. Men vi prater jo så klart om det vi har vært oppi etterpå også om det er på kontoret eller i hallen"* (informant c1).

I første ytring ser vi at det under den uformelle debriefen kommer tilbakemeldinger som "det kunne du..., der var du..., der brukte du for lang tid". Dette viser noe av formen i en slik debriefing; veldig uformelt, og vanskelig å forstå for utenforstående. Mer om formen i en slik debriefing ser vi sitat nummer to.

I det andre sitatet ser vi at, i kontrast til "en debrief etter hendelsen" så gjennomføres denne typen debriefing gjennom at de prater "kontinuerlig underveis", "mens vi pakker sammen utstyret", "i bilen på tur tilbake fra oppdrag", "på kontoret" og "i hallen". Denne typen ytringer vitner om debrief av en ganske annen og mer uformell karakter enn de tradisjonelle debriefene Forsvaret har tradisjon for. I det andre sitatet ser vi også at informanten uttaler "vi prater kontinuerlig underveis og er avhengige av det...". Dette

understreker språkets betydning for læring og utvikling, og underbygger Bruner's teori. Laget ønsker å løse oppdraget på en best mulig måte. For å oppnå dette snakker de sammen for å finne den mest optimale løsningen og har en felles interesse av å løse jobben stadig bedre, noe som Wenger et.al. satte som et sentralt element for et CoP.

Det dominerende innenfor den uformelle tekniske uformelle debriefen er liten form for struktur og systematisering. Det er ingen som noterer ned gode læringspoeng som eventuelt måtte dukke opp, man stoler i større grad på at de husker det til neste gang. Andre i miljøet vil dermed ikke kunne lære av denne hendelsen, med mindre de spør spesifikt om det. Det blir på en måte lukket inne i laget. Det virker heller ikke som det er en bestemt leder i denne formen for debrief, så det kan sees på som en samtale mellom kollegaer som deler en felles interesse slik Wenger et. al. (2002) beskriver det i sin teori. Derimot er det en effektiv metode for og debriefe, da alle i laget får delt sine ytringer på en hurtig og konsis måte selv lederen er med og deler av sitt. Versus at lederen kun har fokus på de andre i laget, og utelater og dele av sitt. Det krever lite etterarbeid og erfaringene blir med individene som var med på hendelsen.

Som en ser av utsagnene er teamet noe uklar i hva de definerer som en debrief, det kan derfor være en fordel for dem å definere hva som er formelt og hva som er uformelt. Ikke minst er det av stor betydning for lederen å vite hva han skal rapportere videre og hva som er det uformelle som de kan løse på egenhånd.

Slik jeg leser dette handler det i denne sammenhengen om å skape en felles forståelse for at samtaler mellom kunnskapsmedarbeidere er en vesentlig faktor i kunnskapsutvikling. Teorien sier også; et meget sentralt aspekt ved denne kunnskapsoverføringen innen CoP er nettopp de gode samtalene (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Bruner (1986) understreker også viktigheten av språket og kulturen som viktige elementer for å skape læring. Tillit og samhandling skal sikre gode samtaler som igjen skaper grobunn for kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling. CoP er altså et verktøy for å sikre både deling av eksisterende kunnskap og til å konstruere ny kunnskap, hvor hovedhensikten er å skape ny kunnskap. CoP er mennesker som uformelt er knyttet sammen gjennom en felles interesse for et kunnskapsfelt. Videre deler de troen og gleden over å utvikle kunnskap i felleskap med andre (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Teknisk ikke debriefet

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

Hva betyr det at forhold ikke er debriefet? Når det gjelder tekniske forhold tyder våre data på at det ikke finnes tekniske forhold som ikke debriefes. Det gjør det nok, men det er altså ikke forhold på tekniske side som holdes igjen, som ikke bringes opp i debriefing, det debriefes enten uformet eller formelt. Dette fremstår for meg som en styrke i miljøet, noe som kan anerkjennes som en viktig og positiv del av læringskulturen i dette miljøet.

I rute 3c ligger beskrivelser som går på det som er teknisk og taktisk men som ikke er debriefet. For en avdeling som sier de er gode på å ta ned det tekniske og taktiske ville det vært overraskende om det ble gjort noen funn i denne seksjonen. Laget er avhengig av en åpen og ærlig delingskultur for å operere mest mulig effektivt. Det må være rom for å si fra dersom man føler et ubehag i en situasjon. Det være seg dersom en teknisk eller taktisk løsning ikke er godt nok gjennomtenkt, om det kommer ny informasjon som endrer bildet etc. Når det er et så lite lag, som tre personer, er det viktig at de kjenner til hva de andre gjør slik at man ikke får noen overraskelser. Som de selv sier er det vesentlig at informasjonsflyten går under oppdrag så vel som etter oppdrag for å forbedre seg. Dersom det hadde vært ting som ikke var debriefet av teknisk taktisk art ville ikke læringen og utviklingen vært like stor. Selvfølgelig kan man si at det kan være ting som de ikke deler eller debriefer og at dette holdes skjult for de andre i laget, men det har da også blitt holdt skjult under intervjuet jeg hadde med de enkelte. Min opplevelse er at de er dyktige med informasjonsflyten i oppdrag og at de er flinke til å debriefe de tekniske og taktiske elementene etter oppdrag. Jeg tror derfor ikke at det er elementer av vesentlig betydning som finner seg i dette feltet.

Personlig formelt

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

Dyregrov (2002) skiller mellom to typer debrief; den operasjonelle debriefen og den psykologiske debriefen. Den operasjonelle debriefen omtaler han til å evaluere roller og funksjoner, aktiviteter, prosedyrer og utstyr. I denne oppgaven finner vi det igjen i rute 1a omtalt som den tradisjonelle debriefen hvor man behandler det som går på det tekniske og taktiske aspektet. Den psykologiske debriefen har til hensikt å gjennomgå fakta, tanker, inntrykk og reaksjoner etter en traumatisk hendelse. Denne formen for debrief er en relativt langvarig seanse i følge Dyregrov (2002). Han mener en slik seanse tar 2 til 3 timer og kan gjennomføres noen dager etter hendelsen men oppfølging ved behov. Derimot beskriver han avlastningssamtale/defusing som en kortvarig seanse som bør gjennomføres innen 8 timer etter hendelsen, denne samtalen minner mest om den typen debrief laget denne oppgaven omhandler gjennomfører.

I rute 4d kan man finne opplevelser som kan vitne om det personlige. Det vil si at følelser og emosjoner kommer fram som et supplement til hva som hendte i oppdraget. I oppdragsløsningen kan kroppslige reaksjoner oppstå, debriefen kan da nyttes til å enten bli kjent med hva de andre så/erfarte eller til å forklare følelsen som oppsto i situasjonen og beskrive eget reaksjonsmønster. Dette kan skape enda større forståelse av handlingsmønster og reaksjoner hos den enkelte.

Jeg har ingen funn i denne kategorien blant uttalelsene fra informantene som angår hendelsen på Utøya. Derimot har jeg spurt om erfaringer med denne typen debrief i andre sammenhenger². Dette spørsmålet stilte jeg fordi jeg fikk en opplevelse av at de hadde gjennomført denne formen for debrief tidligere. Jeg ville derfor søke å finne ut hvordan de under andre oppdrag har gått fram for å belyse de personlige aspektene. Mitt behov for å stille utdypende spørsmål her, ga meg informasjon om hvordan laget opererer i andre sammenhenger. Det ga meg et bilde av hvordan informantene ser på denne delen av

² Jeg er bevisst på at jeg her henter inn empiri utenfor selve problemstillingen "... debriefingsprosessen etter bombesøk 22.7.2011?". Dette er likevel gjort fordi ytringene er tuftet på studiens informanter, og bidrar til å utforske tema i studien.

debriefen, samt vitner om at det kanskje er noe som mangler når laget opererer autonomt i en militær kontekst. Til tross for at dette ikke er knyttet direkte til oppdraget på Utøya, vil jeg rapportere og tolke noen ytringer innenfor denne kategorien i det følgende:

- 1) *”Men klart om det er hendelser som har gjort inntrykk på oss er det rom for å ta de opp, men jeg føler ikke jeg har kompetanse til å lede denne typen debrief da vil jeg heller at fagpersoner gjør denne jobben” (informant c1).*
- 2) *”Med en gang du får den nå skal vi sette oss ned og prate så blir det litt sånn offisielt, selv om det egentlig ikke skal være det”(informant c3).*
- 3) *”Alle setter seg ned og så har man en slags både en taktisk og en teknisk debrief og en sånn følelsesmessig debrief der folk kan lufte ting. Og det tror jeg er viktig i større avdelinger og avdelinger der. Der var det mange grenaderer og slik som blir spredt for alle vinder når de kommer hjem og da blir det viktigere å ta ting sånn underveis, strukturert. Og da var jo vi med på disse debriefene for vi var jo en del av troppen” (informant c2).*

Som man kan se i første ytring sier informantene at det er rom for å dele inntrykk men at lederen føler han ikke ”har kompetanse til å lede denne typen debrief”. Denne uttalelsen sorterer egentlig inn under kategorien ”Personlig ikke debriefet” i rute 6f, men er benyttet her for å gi informasjon til hvorfor det ikke gjennomføres personlig debrief i formelle samlinger. Ytringen vitner om at Luftforsvaret ikke har klart å inkorporere det å lede en debrief nok i utdanningen som gis til mannskaper i organisasjonen slik Folland også påpeker i sin studie (Folland, 2009). Det er fortsatt en vei å gå for å nå fram til å skape den tryggheten som trengs for å gjennomføre en formell debrief med emosjoner som en integrert del av debriefen.

Som nevnt er andre ytring tuftet på beskrivelser fra andre utenlandsoppdrag der det er formaliserte rammer og debrief skal gjennomføres etter hvert oppdrag. Teamet er da underlagt en annen avdeling og debriefen styres av eksterne aktører. I en slik debrief er det åpnet opp for å dele personlige følelser og emosjoner i andre sammenhenger. Det vi ser videre i ytringer er hva som inntreffer i det man gjennomfører en formell debriefing, det blir ”litt sånn offisielt, selv om det egentlig ikke skal være det”. Dette speiler nok den erfaring mange har med formelle debriefer, kanskje spesielt når disse debriefene skal omhandle personlige forhold. Konsekvensen kan være at folk deler det som forventes, og som er i tråd med kulturen i gruppen, og kanskje holder igjen på det de opplever som vanskelig og unikt i sine opplevelser, og at virkningen av en personlig debrief følgelig blir begrenset.

I det tredje sitatet ser vi at den personlige delen av en formell debriefing blir beskrevet som en ”sånn følelsesmessig debrief der folk kan luften ting”. Begrepet ”følelsesmessig debrief” speiler trolig kulturen i det klassiske flymiljøet der handling og kognisjon var privilegert fremfor emosjoner (Firing & Moldjord, 2007). Det formelle aspektet fremkommer i ytringen ”jo vi med på disse debriefene for vi var jo en del av troppen”. Altså, der formelle aspektet ivaretar deltakelse for alle kategorier personell og fratrar personellet muligheten til å velge (bort) deltakelse i debriefingen. Ved å normalisere samtaler om emosjoner, kan debriefing være en prosess der alle de tre elementene behandles, der både handling, kognisjon og emosjon er en integrert del av profesjonen (Firing & Moldjord, 2007).

Det dominerende innenfor den formelle personlige debriefen er at noen kan finne mening i det de har gjort, oppleve en form for normalisering ved at andre føler det på samme måte som de og kjenne kollegastøtte gjennom å bli lyttet til, bli sett og hørt slik Pack (2012) beskriver det. Dyregrov (2002) uttaler på sin side at CISD bør ledes av spesielt utdannet personell. CISD representerer noe mer enn helhetlig debrief og tradisjonell debrief. Den har nemlig med seg det psykologiske aspektet i større grad og bør derfor ledes av spesielt utdannet personell. Folland (2009) skriver også i sin oppgave at utdanningen innenfor helhetlig debrief må integreres i lederutdanningen som gis slik at debrief kan gjennomføres som en naturlig del av lederskapet. Hvis lederen ikke føler seg komfortabel med å lede en slik form for debrief, kan det oppleves tryggere å utelate de personlige emosjonelle aspektene i den formelle debriefen. Det kan være mange faktorer som gjør at man utelater dette punktet og et av disse aspektene er manglende kultur og språk for det, slik oppgaven her tidligere har omtalt. Med det sagt har jeg fått funn som tilsier at de personlige emosjonelle aspektene blir debriefet, men da i en uformell situasjon som er det neste denne oppgaven skal se på.

Personlig uformelt

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

I rute 5e er det en samling av sitater som omhandler aspekter av personlig karakter og som snakkes om i uformelle sammenhenger. Dette kan være samtaler som foregår på kontoret etter oppdrag, i vedlikeholdshallen mens utstyret pusses og/eller lastes ut. Uformelle samtaler i bilen på tur tilbake fra oppdrag, samtaler som tas mellom to av teamets medlemmer etc. Altså en samling av samtaler som finner sted utenfor en formell ramme.

Disse samtalene kan sees på som kollegasamtaler og kan derfor sees i lys av teorien som jeg omtalte tidligere som Communities of practice (CoP). Dette fremkommer slik i dataene:

- 1) *"Hvis det er andre tilstede som ikke har vært en del av laget eller den jobben som er blitt utført. Hvis det er folk utenfor, er jeg ikke typen som åpner meg, men er det innad i laget er det greit. Der er det rom for å dele alt." (informant c1)*
- 2) *"Det er nok mer nyttig for de soldatene som er inne og som skal ut etter de kommer tilbake. Der ser jeg helt klart behovet for å debriefe slik psykologisk, men for oss som jobber sammen til daglig og møter hverandre hver dag er ikke behovet det samme. De soldatene som blir spredt for alle vinder når de kommer hjem og ikke har noen å dele opplevelsene med har nok mye mer nytte av dette enn oss." (informant c1)*
- 3) *"Vi deler jo mye og vet mye om hverandre sånn blir det når man sitter i en Iveco (et kjøretøy) i lange perioder og jobber så tett som vi gjør her og så mye. Så blir vi veldig godt kjent med hverandre både på og utenfor jobb da. Så folk deler mye av både det ene og andre" (informant c2)*
- 4) *"Det går vel egentlig litt på det å få en bekreftelse på at det du føler at du kanskje ikke sitter bare alene med den følelsen at det er flere som tenker det samme som deg og det er litt godt å få den også noen ganger." (informant c3)*

I første ytring ser vi betydningen av å debriefe innenfor en allerede kjent gruppe versus det å ha med folk utenfra gjennom ordene ”er folk utenfor, er jeg ikke typen som åpner meg, men er det innad i laget er det greit”. Dette peker på en potensiell fordel med å gjennomføre uformelle debriefinger, en kan tenke seg at personellet med basis i allerede opparbeidet tillit deler mer inn, enn om en formell rutine og formell ledelse inntreffer. Likevel, er det

vanskelig å tolke ytringen ”der er det rom for å dele alt”. Sett i lys av fortellinger om at opplevelser fra Sundvollen og ringende mobiltelefoner ikke er debriefet (se neste kategori) står det åpent for meg som forsker hva som ligger i denne ytringen. Kanskje betyr det at rommet i realiteten ikke er der? Eller betyr det at rommet er der, men at det ikke utnyttes?

I det andre sitatet ser vi at informanten skiller mellom behovet for debriefing hos soldatene, ”det er nok mer nyttig for de soldatene... de soldatene som blir spredt for alle vinder...” enn for de som er yrkesbefal, ”for oss som jobber sammen til daglig og møter hverandre hver dag er ikke behovet det samme”. Selv om en slik ytring gir mening, er den kanskje noe begrensende for det potensial som kan ligge i en debriefing av personlige forhold også hos fast befal. Jeg undres om det ligger et potensial her. Dyregrov (2002) skriver om viktigheten av å høre andre menneskers reaksjoner for å sikre normalisering, samt muligheten for å strukturere egen erfaring.

I den tredje ytringen ser vi at personellet deler ”mye om hverandre” og at innholdet er ”både det ene og andre”. Dette tolker jeg som at personellet debriefer personlige forhold, og da i en uformell situasjon. Dette peker på funksjonen av praksisfellesskap.

I det fjerde sitatet ser vi at informanten uttaler verdien av ”...en bekreftelse på at det du føler at du kanskje ikke sitter bare alene med den følelsen at det er flere som tenker det samme som deg...”. Den er nok viktig både for de som er på tur ut av Forsvaret, i form av at de ikke vil omgå mennesker som har samme narrative utgangspunkt, men trolig også for yrkesbefalet. Fordelen er at yrkesbefalet kan ta ned hendelser på et senere tidspunkt også, forutsatt at de jobber sammen over tid etter hendelsen. Undringen ligger trolig i å se på forskjellen mellom at potensialet bare uttales i kontrast til at potensialet faktisk utnyttes.

Det dominerende innenfor de uformelle personlige samtaler er at de finner sted utenfor en fast struktur og ramme. Det er ikke faste medlemmer, men kan rullere internt i miljøet, og det trenger nødvendigvis ikke være at samtalen finner sted når alle partene er tilstede, ergo noen kan gå glipp av vesentlig informasjon. Noe som kan sees på som en fellesnevner i de uformelle personlige møtene. Her kan det være en gjensidig forståelse av tema eller lignende, Wenger et. al. (2002) beskriver det slik: et meget sentralt aspekt ved denne kunnskapsoverføringen innen CoP er nettopp de gode samtaler. Videre skriver de: tillit og samhandling skal sikre gode samtaler som igjen skaper grobunn for kunnskapsoverføring og kunnskapsutveikling.

CoP beskrives i all hovedsak som uformelle grupperinger i en organisasjon hvor medlemskap er frivillig, basert på den enkeltes interesse og engasjement. CoP er, som nevnt tidligere i teorien, ikke utelukkende positivt og kan medføre en del utfordringer for omgivelsene. CoP innebærer en ledelsesmessig utfordring (Brown & Duguid, 1998). Siden de er uformelle og kun bærer ansvar for seg selv, er de vanskelige å påvirke for en formell leder/ledelse. Det kan være vanskelig for ledelsen å vite hva som foregår og om det er noe som gjøres i konflikt med vedtatte normer og regler. På denne måten kan de fremstå som truende. Spesielt gjøres dette gjeldende når det sitter ressurspersoner med nøkkelkompetanse i et CoP. Dermed ligger det også mye makt i en gruppe som vanskelig lar seg kontrollere eller styre. Et CoP kan også utgjøre en fare for egne medlemmer. Dette kan skje hvis CoP blir for isolert og lukket. Gruppen kan være et behagelig sted å være for å dyrke felles interesser. Isolerte CoP kan imidlertid låse seg fast i egne mønster og bli lite mottakelig for nødvendige impulser utenfra, noe som kan være helt nødvendig for framdriften i kunnskapsprosesser (Wenger & Snyder, 2000). Samtidig kan et lukket CoP bli noe truende og vanskelig å forholde seg til for øvrige ansatte. Det kan bli vanskelig å utveksle kunnskap til tross for at begge parter kunne hatt stor nytte av det. Verken CoP eller omgivelsene er tjent med isolasjon.

Personlig ikke debriefet

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK	1a	2b	3c
PERSONLIG	4d	5e	6f

Tabell 2

Hva betyr det at personlige forhold ikke er debriefet? Når det gjelder personlige forhold tyder dataene på at noen viktige forhold utelates fra debriefing. Her ligger det trolig et potensial for å videreutvikle læringskulturen i dette miljøet.

I den siste ruten 6f, finner vi utsagn som tar for seg elementer som ikke er debriefet og som er av personlig karakter. Dette er en samling av utsagn som kommer opp i intervjuet men som ikke er blitt tatt ned/debriefet etter oppdraget. Det være sterke inntrykk, ting som påvirket informantenes emosjoner, ukjente handlingsmønster, overraskende hendelser og lignende. Lederen kommer med en refleksjon over hva han burde gjort i etterkant av hendelsen, noe som vitner om en mental prosess som både han og de andre i teamet har kjent på i senere tid. Selv sier de at de er flinke til å prate sammen om hendelsen og at de jobber så tett på hverandre til daglig at de ville kunne se det på en person dersom det er noe som ikke er som normalt. På den andre siden er det trolig opplevelser som ikke debriefes. Begge de to nyansene fremkommer nedfor:

- 1) *"Det som var vanskelig når vi først sto utpå øya der, for vi ble stående ute i en del timer. Det er det og hele tiden høre på mobiltelefoner som ringer, og det er kanskje en av de verste opplevelsene å stå utpå der og det ligger kanskje noen fem-ti meter foran deg der telefonen ligger og ringer. Time etter time etter time og du kan ikke ta telefonen. Du er jo bare nødt å la det ringe, og du vet at det er kanskje moren, kjæresten til han som ligger der som ringer. Det er ganske sterk opplevelse, og det har jeg tenkt litt på i ettertid også"*(informant c3).
- 2) *"...når vi kom til det hotellet etter vi hadde vært på Utøya der var det mye- der var alle kidsa samlet. Med savnet-lister og foreldre og, så der var det- så der kom vi oss bare på rommet så fort som mulig for der var det mye tragiske scener. Så det er ting som gjør inntrykk den sorgen der"*(informant c2).
- 3) *"Men klart om det er hendelser som har gjort inntrykk på oss er det rom for å ta de opp, men jeg føler ikke jeg har kompetanse til å lede denne typen debrief da vil jeg heller at fagpersoner gjør denne jobben"*(informant c1).

- 4) *"Nei det slike enkelte personlige meninger som jeg ikke sier, er det rett og slett fordi jeg vet at kanskje en ikke har det samme synet som meg men det er helt... det er veldig lite det"*(informant c2).

I første ytring får vi et innblikk i en stressende hendelse under bombesøket gjennom ordene "...det å hele tiden høre på mobiltelefoner som ringer...og du vet at det er kanskje moren, kjæresten til han som ligger der som ringer". Slike opplevelser utgjør en potensiell bakgrunn for en personlig debriefing i etterkant. Informanten ytrer dette gjennom at "det er ganske sterk opplevelse, og det har jeg tenkt litt på i ettertid også". Her ligger altså en bakgrunn for personlig debriefing, som i følge studiens datamateriale ikke utnyttes.

Også i det andre sitatet framlegges hendelser som tydelig har gjort inntrykk på informanten og vi ser uttalelsen "der var det mye tragiske scener. Så det er ting som gjør inntrykk den sorgen der". Etter denne hendelsen kunne lederen eller noen andre i laget oppfattet at det var noe som preget informanten, men det er ikke alltid like enkelt å oppfatte dette når man selv kanskje er berørt av det som har hendt. Dersom det hadde eksistert en rutine for å snakke ut om hendelsen etter oppdraget kunne dette blitt avdekket dersom vedkommende hadde valgt å dele det. For å opprette en slik rutine er det som Folland (2009) skriver at det må trenes og øves til det blir en naturlig del av avrundingen av et oppdrag.

I tredje sitat uttaler lederen at vedkommende ikke opplever å besitte nødvendig kompetanse til å lede en debrief når det oppstår hendelser som fører til sterke inntrykk blant lagsmedlemmene. Dyregrov (2002) skriver som en nødvendig bestanddel for at gruppedebrief skal fungere er blant annet kunnskapsrike ledere. På den måten kan man si at lederen handler riktig da vedkommende selv opplever manglende kunnskap innenfor feltet. På den annen side kan man se på det som en utelatelse av nødvendig informasjonsinnhenting, istedenfor å sjekke ut om det er elementer som burde bli debriefet av andre. Dyregrov (2002) skriver også at en avlastningssamtale er ment for å avdekke om det er forhold som man senere bør ta tak i og få profesjonell hjelp til debrief.

I fjerde ytring ser man en forsiktighet i hva informanten velger å snakke om, her sier vedkommende at det er enkelte personlige meninger som ikke blir tatt opp fordi andre i laget representerer et annet syn. Dette kan jeg som forsker stille meg noe undrende til, da det også er uttalt fra laget at det er stor takhøyde og mye tillit dem i mellom noe som vises i ytring 1 i rute 5e. Her sier informanten: "Hvis det er folk utenfor, er jeg ikke typen som åpner meg, men er det innad i laget er det greit. Der er det rom for å dele alt". Dette kan stille seg i

kontrast til det Wenger et. al. (2002) sier at; tillit og samhandling skal sikre de gode samtaler som igjen skaper grobunn for kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling. Hvis det er slik at ikke alt deles kan det skapes et falskt tillitsforhold deltakerne i mellom, noe som kan gjøre det vanskelig å lese hverandre for å se når det er noe som plager en eller ikke.

Samlet sette viser sitatene paradokset i manglede debriefing av personlige forhold. På den ene siden så vil man være forsiktig av redsel for egne og/eller andres følelser. På den andre siden, og nettopp med bakgrunn i denne forsiktigheten, så glipper muligheten for debriefing og ivaretagelse av personellet. Dersom det i laget ikke etableres en kultur for denne typen deling vil man kunne gå glipp av nye ferdigheter, holdninger, verdier og adferd som blir skapt og implementert over tid (DiBella & Nevis, 1988). Derigjennom glipper også muligheten for at det som kunne blitt lært hadde blitt en del av den kollektive læringen og forblitt i fellesskapet selv om individer byttes ut eller forlater gruppen.

Gjennom utsagnene i dette kapitlet bevitnes det kanskje om at takhøyden i teamet ikke er så stor som de selv ser den, eller så er den informasjonen vedkommende informant sitter med ikke av vesentlig betydning for han. Denne typen informasjon kan det være vedkommende velger å holde tilbake selv om det hadde blitt gjennomført en debrief etter hendelsen som også hadde tatt høyde for de personlige aspektene.

Diskusjon

Med målsetting om å utvikle en bedre forståelse av helhetlig debriefingprosesser fra et læringsperspektiv, og å utforske hvordan personellet ved Luftforsvarets EOD-seksjon debriefer etter hendelser, samt hvilken opplevelse de sitter igjen med i etterkant, undersøkte jeg følgende problemstilling: Hvordan har personellet gjennomført og opplevd debriefingprosessen etter bombesøk 22.7.2011?

Ut fra funnene som er gjort i denne studien trer det frem et todelt bilde, ”teknisk” og ”personlig”, begge med ”formelt”, ”uformelt” og ”ikke debriefet” som underkategorier.

Vedrørende teknisk debriefing, virker informantene å være godt fornøyd med måten de gjennomfører debrief av de tekniske elementene i, eller etter oppdraget. Slik jeg forstår det har de en gjennomgang av oppdragets tekniske og taktiske valg og løsninger, både rett etter oppdraget, samt når de er tilbake på avdeling. Det er fokus på hvordan de kan bli bedre og gjennom dette er det skapt en god arena for erfaringslæring i formelle rammer så vel som i uformelle rammer. Selv om det i uformelle rammer kan være vanskelig å forstå hva som diskuteres, uten å være en del av miljøet og/eller kulturen, er det av betydning for de som var tilstede. Det virker til at elementer som ikke ble diskutert rett etter oppdraget likevel blir fanget opp i uformelle arenaer, etter de var tilbake på avdeling. Studien avdekker ingen funn av teknisk/taktiske elementer som ikke er debriefet, hvilket styrker inntrykket av at personellet er meget gode på denne typen debrief.

Når det gjelder personlig debriefing, viser studien manglende personlig formell debriefing, men at forhold som kanskje ville vært naturlig å snakke om i en formell ramme kommer i en uformell setting. For EOD-laget denne studien har tatt for seg, ser det tilsynelatende ut til å fungere. Derimot dukker det opp elementer som virker å ikke være debriefet. Altså kan man si at debriefen de gjennomfører ikke tar høyde for alle elementene og at opplevelsen av debriefen kan utføres på en bedre måte. Jeg viste tidligere i studien til en uttalelse der informanten refererte til at vedkommende deler mer internt i laget, enn med en ekstern aktør tilstede. Dette viser viktigheten av å gjennomføre en personlig emosjonell debrief internt i laget slik at emosjonene blir delt og lederen kan spørre om det er ønskelig å trekke inn eksterne aktører for å være til hjelp i den videre debriefen. Informantene sier også at deling i laget bidrar til å sikre en normalisering og er med på å skape tillit og samhandling. Dette er med på å skape en grobunn for en større og dypere kunnskapsoverføring og kunnskapsutveksling i miljøet og kulturen enn den eksisterende. Siden de personlige

aspektene kun framkommer i uformelle samtaler vil det derfor være en liten form for struktur og styring og viktig informasjon kan gå tapt for den formelle lederen. Siden denne studien har avdekket at det eksisterer data i kategorien personlig - ikke debriefet kan det vitne om at takhøyden, som informantene refererer til, oppleves uavklart.

Resultatene, der de typiske formene for debriefing er markert med skraverte felt, mens de formene for debriefing som ikke var særlig fremtredende er markert ved manglende skravering, er illustrert i tabell 3 nedenfor:

	FORMELT	UFORMELT	IKKE DEBRIEFET
TEKNISK			
PERSONLIG			

Tabell 3 Oversikt over studiens funn

Av tabell 3 ser vi at teknisk debriefing, det som kan kategoriseres under tradisjonell militær debrief, som har hovedfokus på å ta ned de tekniske og taktiske valgene som ble tatt, ble debriefet både formelt og uformelt. Videre ser vi at personlig debriefing, det som kan kategoriseres under en psykologisk-pedagogisk debriefingsmodell med fokus på de personlige aspektene som eksempelvis emosjoner, ble debriefet uformelt eller sågar ikke debriefet. Med bakgrunn i disse resultatene trer følgende spørsmål frem for diskusjon:

- 1) Hvilket potensial ligger det i å videreutvikle teknisk debriefing?
- 2) Hvilket potensial ligger det i å videreutvikle personlig debriefing?
- 3) Hvilket potensial ligger det i å slå sammen teknisk og personlig debriefing?

Disse tre spørsmålene danner grunnlaget for å diskutere studiens resultater i lys av relevant teori opp i mot studiens målsettinger. Etter denne delen av diskusjonen vil studiens metodiske kvalitet diskuteres.

Potensial for å videreutvikle teknisk debriefing?

Av tabell 3, øverste linje, ser vi at det debriefes enten uformelt eller formelt og at det i utgangspunktet ikke utelates noen viktige forhold fra debriefing. Dette både kan og bør anerkjennes som en viktig og positiv del av læringskulturen i dette miljøet. Videre følger at potensialet kan ligge i fordelingen mellom uformell eller formell debriefing, der jeg spør om muligheten for å løfte flere hendelser inn fra uformell til formell debriefing.

Potensialet kan ligge i å formalisere noe mer av det som ble behandlet som uformelt, dette for å sikre seg at alle aspekter blir belyst og hele laget kan ta del i denne læringsprosessen. Laget uttaler at de ønsker å lære av hverandre og hva de ulike tenker om den tekniske løsningen. Av den grunn skulle man tro at det nesten ikke var behov for en uformell debrief. På den annen side er det vanskelig å utelate de uformelle samtalene siden laget deler en felles interesse i fagfeltet (Wenger & Snyder, 2000) og er gjensidig avhengige av hverandre for å prestere i kritiske situasjoner. Det vil derfor kunne sies å være en naturlig del å gjennomføre også de uformelle debriefene, men det bør kanskje ikke dukke opp ny viktig kunnskap etter den formelle debriefen er unnagjort. I så fall bør denne kunnskapen tilflyte avdelingen før neste oppdrag.

Videre viser en studie utført av Wenger et. al. (2002) til at de uformelle arenaene kan føre til at en del av erfaringene blir isolert i mindre grupper (CoP). For å hindre isolasjon kan kanskje formalisering føre til at informasjonen blir delt med et større miljø, samtidig som det rapporteres videre til den formelle lederen. Lederen kan med bakgrunn i ny kunnskap foreta endringer, dersom det skulle vise seg å være et behov for det. På den andre siden er det betydningsfullt å opprettholde de uformelle arenaene i tillegg til de formelle. Dette fordi det utveksles erfaringer i ulike CoP. Disse er med på å bygge opp tilliten som sikrer de gode samtalene og bidrar til kunnskapsoverføringer og kunnskapsutvikling mellom deltakerne. Gjennom dette kan det altså skapes ny kunnskap også i de uformelle arenaene. (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Et tiltak kan derfor være å opprette en bedre struktur for å ha et tydelig skille på hva som bør falle inn i en formell ramme og hva som favner utenfor, altså i en uformell ramme. Dersom deltakerne er med på å sette denne strukturen vil det kunne skapes et eieforhold som sikrer god deltagelse og et godt læringsutbytte.

Et annet tiltak kan være å trene på debrief etter oppdrag og søke å dekke alle aspektene, slik Folland (2009) antyder. For at dette skal lykkes bør debriefen også oppleves som en nyttig og verdifull eksersis, samtidig som at lagsmedlemmene har et ønske om å

delta. Dyregrov (2002) sier at dette er noen av de nødvendige bestanddeler for å få en debriefingsgruppe til å fungere. Samtidig sier Wenger og Snyder (2000) at deltagelse i CoP er frivillig og baserer seg på felles interesse, de deltar i felles aktiviteter og diskuterer seg imellom, deler av sin kunnskap og er praktikere. Det vil med andre ord si at det å formalisere for mange elementer kan føre til at deltakerne responderer passivt. Hvis opplevelsen ikke lengre baserer seg på frivillighet, men er mer rettet mot tvang, kan eksersisen virke mot sin hensikt (Dyregrov, 2002). Derimot kan man si at det er et lederansvar å motivere sine medarbeidere til deltakelse, og at det i så måte hviler et tyngre ansvar på lederen og den overordnede ledelsen.

At debriefen bidrar til å løfte fram de ulike narrativ på nytt, og at det er et ønske om å bli bedre i det deltakerne gjør, er en sentral del av debriefen (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). Dette bidrar til å skape et felles bilde av hva som er gjennomført og ulike løsninger kan diskuteres teoretisk for å finne noe som kan ligne en mest mulig optimal løsning. Hvis dette utelates kan deltakerne sitte med ulike narrativ og ulike opplevelser av hva som ville vært en god løsning på en og samme hendelse. Konsekvensen kan være at kunnskap blir værende hos individet, og at potensialet for eksternalisering til kollektivet og internalisering hos de andre personene ikke utnyttes (Vygotsky, 1978). Dette kan frata deltakerne muligheter for å reflektere over aspekter ved hendelser og viktig erfaringsbasert kunnskap uteblir i sin helhet (Dewey, 1980; Kolb, 1984; Pearson & Smith, 1985).

Når det gjelder EOD-laget som er intervjuet i denne oppgaven, uttales det fra dem, at de er gode på å ta ned læringspoeng fra den tekniske delen av debriefen. Her har de fokus på hva som hendte og tilstøtende tanker om hvordan man kan forbedre utførelsen (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). Dog sier de også at de prater mye underveis i hendelsen, en form for løpende evaluering. Selv om det er pratet mye underveis kan det være en fordel å gjennomføre en formell debrief i etterkant for å skape en refleksjonsprosess og for å ta ned de gode læringspoengene (Stein, 2002) og bringe disse tilbake til miljøet som ikke var med på hendelsen. På den måten sikrer man både eksternalisering av kunnskap til kollektivet og internalisering hos den enkelte medarbeider (Vygotsky, 1978).

Potensial for å videreutvikle personlig debriefing?

Av tabell 3, nederste linje, ser vi at noen viktige forhold utelates fra debriefing, at det debriefes uformelt og at det ikke debriefes formelt. Her ligger det trolig et potensial for å videreutvikle debriefingen i miljøet. Videre følger, at potensialet her kan ligge gjennom to prosesser. For det første ligger potensialet i at flere hendelser av personlige art tas opp gjennom debriefing, enten uformelt eller formelt. For det andre spør jeg, i fordelingen mellom uformell eller formell debriefing, om muligheten for å løfte flere hendelser av personlige art fra uformell til formell debriefing.

Mangelfull debriefing av de personlige elementene kan føre til at refleksjonsprosessene innenfor dette område i mindre grad gjennomføres (Dewey, 1961). Dette kan videre føre til at man i mindre grad oppdager og utnytter emosjonene og relasjoner som viktige elementer for kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Dewey (1961) skriver at en slik prosess kan føre til en indre sløvhets der vi står igjen med en praksis som kan framstå som sentrifugal, oppløsende og utilstrekkelig. Kolb (1984) beskriver også refleksjon som en kjerneprosess i perspektivet om eksperimentell læring, og det er naturlig å anta at ufullstendig adressering av personlige elementer reduserer mulighetene for læring av erfaring. Andre hevder at læringen kan oppstå selv om emosjonene holdes utenfor, men prosessen kan ta mer tid og den bakenforliggende forståelsen blir ikke like tydelig (Folland, 2009).

Ved å løfte inn de personlige aspektene kan laget bli bedre kjent, og oppnå en større forståelse for handlingsmønstre samt økt grad av tillit seg imellom (Folland, 2009). En gjennomgang av hendelse, kognisjon og emosjon (Firing & Moldjord, 2007) kan også føre til å sikre en opplevelse av normalisering (Dyregrov, 2002), og deltakeren kan oppleve en større tilknytting til gruppen (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). På den andre siden kan økt deling av personlige aspekter føre til at man kjenner andres holdninger og verdier, og velger å holde tilbake informasjon som man vet andre er uenige i. Det er derfor avgjørende at tilliten mellom deltakerne er god og at det skapes et rom for å dele informasjon man vet andre har en annen holdning til. Toleransen for andres meninger bør av den grunn verdsettes, og man bør av respekt for den andre ta i mot ytringer på en ikke dømmende måte, både som deltaker i debriefing eller leder av denne (Shalev, Peri, Rogel-Fuchs, Ursano, & Marlowe, 1998). Dette kan bidra til at personellet deler sine opplevelser og ikke holder igjen informasjon i frykt for skyldfølelse og i verste fall redusert tilhørighet i gruppen.

Debriefing av personlige forhold krever tid, og det kan være verd å spørre seg om en har tid til dette. Tidsaspektet åpner for at debriefingen av personlige forhold vil være situasjonsavhengig. Noen ganger kan det være nødvendig å utsette noen elementer av debriefen dersom man er presset på tid. Dette forutsetter at man gjennomfører en ny debrief hvor de utelatte elementene blir tatt inn. Dyregrov (2002) skriver at debrief bør gjennomføres innen 48-72 timer etter hendelsen. Lederen må derfor passe på at det blir satt av tilstrekkelig med tid slik at debriefen blir gjennomført på en god måte. På en annen side kan man si at debriefen tar verdifull tid fra rekreasjonsperioden og man ønsker at den skal være lengst mulig slik at man er best mulig rustet for neste oppdrag. Det man da ikke tar hensyn til er de kognitive prosessene som, på sin side igjen, kan ta mye av energien dersom en debrief utelates. Det beste er å gjennomføre debriefen samme dag som hendelsen eller tidlig neste dag, alt hva man føler for eller har tid til. Dyregrov (2002) omtaler disse møtene for avlastningssamtaler. De er ment for å tømme det som er av størst betydning, slik at man på et senere tidspunkt kan gjennomføre en grundigere debrief.

Debriefing av personlige forhold krever trening. I starten av en slik prosess kan det oppleves noe vanskelig å sette ord på følelser og emosjoner (Bruner, 1986; Dyregrov, 2002). Etter mange runder med øving blir deltakerne familiære med også denne formen for debriefing, og man trenger kanskje ikke løfte inn de personlige aspektene med mindre det skulle være et behov. Det betyr ikke at spørsmålene om de personlige aspektene utelates, men deltakerne kan velge å gå videre hvis de ikke har noe spesielt å dele (Folland, 2009). Det vil med andre ord si at man bør øve seg på å dele emosjoner gjennom å få passende spørsmål, når man opplever å kunne ordlegge seg om emosjonene har man utviklet språket og debriefen vil oppleves å flyte bedre. På denne måten blir laget kjent med rutine og strukturen i debriefen, og vet at de kan løfte inn tema dersom de skulle føle et behov for det. Gevinsten av å trene på debriefing av personlige forhold kan være at både ledere og deltakere blir bedre kjent med debriefingsrutinen og utvikler et godt læringsmiljø også innenfor personlige forhold, og kan utvikle personlige dimensjoner til et fortrinn i operasjoner.

Med bakgrunn i det potensial som ligger i å ta opp flere hendelser av personlig art, vil jeg nå diskutere det potensial som kan ligge i å løfte flere av disse hendelsene fra uformell til formell debriefing.

Med utgangspunkt i det som i dag tas opp av personlige hendelser i uformelle samtaler, vil gruppen jeg har intervjuet kunne endre noe på sine rutiner og sikre at debrief av

personlige aspekter blir en del av den formelle rutinen på lik linje med den tekniske gjennomføringen. Først og fremst vil laget kunne skape et bedre læringsmiljø, mer tillit og mer kunnskap internt i sitt eget lag med tanke på dyktighet i fremtidige oppdrag. En annen virkning av å sette personlige aspekter på agendaen i debriefing er den mulige effekten dette har på de øvrige lagene i dette miljøet. Personellet jeg har intervjuet har lang erfaring og er mulige læremestre og eksempler for nyere mer uerfarne lag i avdelingen. De blir gjennom dette et foregangslag, som de andre ser opp til, og kan gjennom å endre noe på sine rutiner sikre at debrief av personlige aspekter også blir en del av den formelle rutinen på lik linje med den tekniske gjennomføringen.

Kompetanse om debrief av personlige forhold og hvordan debriefen kan videreutvikles kan være avgjørende for hvordan den oppleves av deltakerne. Dersom det er kompetanse om debrief som mangler, kan den læres og trenes på slik Folland (2009) argumenterer for i sin studie. Også Dyregrov (2002) skriver at; kunnskap er en nødvendig bestanddel for at gruppedebrief skal fungere. Der hvor man tror det kan være lurt å koble inn profesjonelle for å gjennomføre en debrief, bør det være en lav terskel for å gjøre nettopp dette (Dyregrov, 1989). Dyregrov (1989) skriver videre at CISD bør ledes av spesielt utdannet personell. I noen tilfeller vil det være lurt å la profesjonelle gjennomføre debriefen.

Likevel er det viktig å understreke at også debriefen av personlige forhold kan gjennomføres i laget uten hjelp utenfra. Dette fordi debriefen, som gjennomføres i Forsvaret, er ment til å være en samtaleprosess mellom deltakerne som foregår etter en hendelse, hvor refleksjonene deles via en gjennomgang av elementene fra hendelsen for å skape læring av dem (Luftforsvarsstaben, 1995; Zigmont, Kappus, & Sudikoff, 2011). Dersom den som leder debriefen ikke er trygg i situasjonen vil dette trolig påvirke utførelsen og opplevelsen til deltakerne vil kunne være mindre god. Av den grunn må lederen først skape en trygghet i seg selv gjennom tilstrekkelig kompetanse, trening og øving (Dyregrov, 2002; Folland, 2009).

I starten kan debriefing av personlige forhold oppleves noe tidkrevende, men med øving kan en utvikle økt tillit og bedre språk, noe som kan føre til at tidsbruken avtar. Man kan i mange tilfeller derfor argumentere for bruken av tid, opp i mot den virkning en debriefing kan gi. I en øvingssituasjon kan det være viktig å løfte fram personlige elementer i debriefen slik at laget blir kjent med hvordan det skal håndteres, gjerne med en veileder tilstede. På den annen side kan det være informasjon holdes tilbake fordi det ikke oppleves naturlig å dele dette, mangler på et språk for å uttrykke de indre følelsene (Bruner, 1986), eller

at det føles unaturlig med en ekstern aktør inne. Men en veileder kan bidra til at deltakerne lærer prosessen og kjenne, skaper den nødvendige tryggheten som skal til for å dele. Veilederen deler av sitt språk og hjelper deltakerne i å utvikle sitt språk, for å beskrive emosjoner. Laget kan derfor på et senere tidspunkt, når tilliten og tryggheten er god nok, dele mer av egne emosjoner internt i laget. Dette kan igjen bidra til at deltakerne opplever en større grad av kollegastøtte gjennom å bli sett og lyttet til (Pack, 2012). Det er derfor viktig at tilliten som gis er gjensidig og desto mer tillit man opplever desto lettere er det å dele av egne erfaringer.

I vurderingen av uformelle versus formelle arenaer, uttalte informantene at de delte mer i en uformell setting enn i formelle arenaer. For å løsne opp i dette kan laget selv prøve seg fram og finne ut hva de er komfortable med, før de tar skrittet videre. Et av trinnene i denne prosessen kan være å bli veiledet i debrief av kyndig personell, for å lære seg grunnelementene. Dette for å forstå hvilke spørsmål man kan stille og lære seg å sette ord på emosjoner. Gjennom dette tror jeg noen av de uformelle samtaler automatisk flyttes over i en formell debrief, og i en ideell situasjon evner man å stille de spørsmålene og oppnår den tryggheten som skal til for å dele av det som i dag ikke blir delt. Det som i dag gjennomføres som en samtale over kaffekoppen på kontoret kan finne veien inn i debriefen for å bidra inn i læringsprosessen og forhåpentligvis finner også noen elementer som tidligere har vært individuelle kognitive prosesser veien inn i den felles debriefen.

I et ledelsesperspektiv vil uformelle versus formelle arenaer ha betydning. Da de uformelle samtaler er omtalt som en del av et CoP (Wenger & Snyder, 2000) kan det by på ledelsesmessige utfordringer (Brown & Duguid, 1998). Det kan av den grunn ha sine fordeler med å formalisere mer av debriefen for å systematisere samtaler inn i en struktur, som eksempelvis CISD (Dyregrov, 2002). På den andre siden er medlemskap i CoP basert på frivillighet (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), og den enkeltes interesse og engasjement kan forsvinne ved å putte det inn i formelle rammer. Men forhåpentligvis evner de å opprettholde dette selv inn i en formell ramme siden det allerede gjennomføres i en uformell ramme. Gjennom å formalisere samtaler, i større grad, kan man sikre kunnskapsutvikling og kan for eksempel be om oppfølging fra kyndig personell underveis. Dette kan bidra til en utvikling innen området og man slipper å havne inn i en isolasjon der CoP kan låse seg i egne mønster uten at lederen er bevisst dette (Wenger & Snyder, 2000).

Likevel kan CoP eksistere som en del av en større og etablert kultur, der disse gruppene kan bidra til å ivareta nye ferdigheter, holdninger, verdier og atferder (DiBella & Nevis, 1988). Ved å bruke CoP som evner å eksistere uten å havne i isolasjon, kan altså dette bidra til en læringsprosess i organisasjonen. Gjennom dette kan vi se at uformelle grupperinger også kan konstruere ny kunnskap (DiBella & Nevis, 1988). Når det gjelder uformelle grupperinger, kan det være en større forsiktighet med å dele de personlige aspektene, fordi relasjonene er tuftet på de faglige aspektene (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Slik kan noe av dybden i debriefing og ivaretagelse av personellet reduseres. Samlet sett kan en si at virkningen av uformell debriefing versus formell debriefing i stor grad er avhengig av den tillit som etableres i de respektive fora (Folland, 2009; Pack, 2012). Ved å ønske både formell debrief og uformell debrief velkommen, og anerkjenne begge disse prosessene, vil dette redusere innholdet i kategorien ”ikke debriefet”.

Ufarliggjøring av de formelle seansene kan være et av punktene de må jobbe med for å skape en god kultur for debriefen (Bruner, 1986). Når noe er nytt kan det være spennende men det kan også oppleves som noe skummelt fordi man ikke mestrer det, men med trening og øving kommer også mestringsfølelsen. Siden EOD-laget, som denne studien omhandler, mestrer debrief innenfor de tekniske aspektene, vil de trolig ved hjelp av trening og øving evne å skape en arena for de gode samtalene innenfor de personlige aspektene også. På en slik måte kan kunnskapsoverføringen og kunnskapsutvekslingen formaliseres (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) også med tanke på de personlige aspektene. Ved å formalisere de personlige aspektene i større grad, bidrar det til å sikre normalisering og strukturering av egne erfaringer (Dyregrov, 2002; Pack, 2012). Det neste spørsmålet er om det ligger ytterligere potensial i å slå sammen den personlige debriefen med den tekniske debriefen.

Potensial for å slå sammen teknisk og personlig debriefing?

I operasjoner vil personellets handlinger være tuftet på både tanker og følelser. Handlingene finner sted, og baser seg på rasjonelle kognitive prosesser samtidig som dette påvirkes av emosjonene. Når man møtes i debrief, er det da rimelig å diskutere om tekniske forhold (i hovedsak handling og tanker) og personlige forhold (i hovedsak basert på emosjoner) bør behandles hver for seg eller bør behandles samlet.

Gjennom helhetlig debrief tilføres emosjoner som en forklaring av handlingen og tanken og deltakerne vil i debriefen kunne forstå mer av hva de andre individene legger bak sine handlinger, hvilke indre prosesser som ligger til grunn for de ulike valgene (Firing & Moldjord, 2007). På denne måten kan ulike narrativ bidra til å endre folks relasjon til hendelsen (Folland, 2009). Ved å bli kjent med de emosjonelle prosessene vil man som deltaker bedre kunne forstå og yte et bedre samarbeid i det kommende, altså er det gjort noen erfaringer som man lærer av (Dewey, 1980). Ikke bare har man forståelse for valgt handling og den kognitive prosessen, men man får også innsikt i de emosjonelle prosessene som gjør at man kan lære (Bruner, 1986; Folland, 2009).

En helhetlig tilnærming til debriefing kan også forstås i lys av debriefing som en språklig aktivitet, hvordan språket skaper kunnskap eller virkelighet (Bruner, 1986). Bruner hevder; "*Språket er vårt kraftigste redskap for å organisere kunnskap, og ikke minst, for å konstruere "virkeligheter"*"³ (Bruner, 1986, s. 8). Hendelsene inneholder både tanker og emosjoner, og alle disse tre elementene vil naturlig inkluderes i språklige narrativ dersom man åpner rommet for dette. Dermed kan de ulike helhetlige narrativ illustrere hvordan debriefing skaper helhetlige erfaringer ut ifra opplevde hendelser. Hendelsene er dermed forvandlet til erfaringer å lære av (Dewey, 1980). I lys av språkets evne til å fange handling, emosjon og kognisjon, og språkets funksjon av å bygge broer mellom hendelser og erfaringer, hevder vi at den helhetlige debriefing fremmer erfaringsbasert læring og et sosialkonstruktivistisk syn på læring (Bruner, 1986; Dewey, 1980).

Man kan argumentere for at debriefen vil ta mye lengre tid om man også skal trekke inn tanker og emosjoner, men etter hvert som laget jobber sammen vil man kjenne hverandre så godt at prosessen tar kortere tid. På sikt vil det bli mulig å handle i tråd med det man tror

³ language is our most powerful tool for organizing experience, and indeed, for constituting "realities".

andre ønsker, basert på den kunnskapen man har tilegnet seg fra debriefingen. Tidsaspektet gjør seg altså mest gjeldende i første perioden når man utvikler debriefings-praksisen.

Laget uttaler, gjennom intervjuene, at de er flinke til å snakke sammen og ser raskt på hverandre dersom det er noen som har noe de går og tenker på. Dette gjør de da hovedsakelig gjennom uformelle samtaler med hverandre og kunne vært tjent med å formalisere disse samtalene inn i debriefen for å skape, blant annet, en økt kunnskap om hverandre. For det er ikke sikkert at alle deltakerne er til stede under en uformell samtale og dermed kan enkeltindivider gå glipp av kunnskap. Læring finner da sted i en mindre enhet og det er ikke sikkert denne kunnskapen finner veien inn i den store gruppen (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Kunnskapen om hverandre kan bidra til å skape en trygghet, og nettopp tryggheten er avgjørende for å lede debriefen. Det kan handle om lederens trygghet til å bringe emosjonene fram i debriefen, eller deltakernes trygghet til å dele sine emosjoner (Dyregrov, 2002). Denne tryggheten kan utvikles gjennom utdanning og trening i rolige og trygge omgivelser, og det er avgjørende at persepsjonen av ineffektivitet og feil i treningsperioden ikke fører til motstand eller reaksjoner for lederens karriere. Funksjonen til helhetlig debriefing er i en militær kontekst, i likhet med tradisjonell debrief, å øke effektiviteten i oppdragsløsning.

Etter å ha diskutert hvorvidt tekniske forhold og personlige forhold bør behandles hver for seg eller samlet, trer det etter hvert frem en anbefaling. Helhetlig debriefing hviler på en lang tradisjon av tradisjonell debriefing i det norske Forsvaret (USAID, 2006; USArmy, 2011), der denne tradisjonen i mindre grad adresserer og anerkjenner den kunnskap som ligger i emosjonene. Videre benytter helhetlig debriefing store deler av metodikken knyttet til psykologisk debriefing perspektiv for å kunne inkludere og benytte nettopp emosjoner i debriefing etter oppdrag (Mitchell, 1983). Samlet sett virker helhetlige debriefing på en pragmatisk måte til å benytte og inkludere perspektivene fra både tradisjonell debriefing og psykologisk debriefing for å ivareta personellet og oppnå et helhetlig læringsmiljø (Folland, 2009; Luftforsvarsstaben, 1995). For deltakerne vil en slik helhetlig tilnærming bety to ting. For det første, en helhetlig inkludering av både handling, tanke og emosjon, altså alle de tre elementene i "*den klassiske triaden*" (Bruner, 1986, s. 106). For det andre, at både tekniske forhold og personlige forhold bør behandles samlet. Poenget er at læringsmiljøet oppleves åpent for en slik helhetlig tilnærming. Hvordan dette struktureres med hensyn til tidsbruk og

annen vekting, vil trolig avhenge av hvilke situasjoner som skal debriefes og situasjonen som foreligger i den enkelte debriefing.

Studiens metodiske kvalitet

For å belyse studiens kvalitet vil jeg diskutere noen styrker og svakheter nært knyttet til informantene og oppgavens problemstilling, samt reflektere over forskningsresultatenes troverdighet (Lincoln & Guba, 1985).

En av studiens styrker er at den er unik, den er tuftet på personell som, i lys av en ekstrem terrorhandling i Norge, gjennomførte et bombesøk og etterfølgende debriefing. Til tross for den store påkjenningen dette personellet hadde opplevd var disse villige til å delta i studien og derigjennom la seg intervju om selve oppdraget og den etterfølgende debriefingprosessen.

Antall informanter jeg valgte å intervju ble noe begrenset, det utgjorde tre av totalt seks personer som deltok i hele oppdraget. Her kunne jeg intervjuet flere informanter som bidro i bombesøket, men da hadde jeg måtte forholdt meg til to oppdrag av ulik karakter der den ene gruppen søkte etter bomber ved regjeringskvartalet og den andre søkte etter bomber på Utøya. Jeg valgte å fokusere på tre informanter ut i fra at disse trolig hadde relevante opplevelser av oppdraget og debriefing, og ut ifra at et slikt antall kan anses å være tilstrekkelig i kvalitativ forskning (Creswell, 1998).

Studiens problemstilling peker på debriefing som aktivitet etter hendelser. I løpet av studien viste det seg at debriefing i stor grad ble gjennomført i uformelle arenaer og få eller ingen formelle debriefinger. Som forsker måtte jeg da undersøke en rekke uformelle arenaer, og fortløpende vurdere både form og innhold i lys av hvorvidt dette kunne ansees å være debriefing eller ikke.

Noe som kunne styrket studien er dersom informantene hadde gjennomført individuell skriftlig refleksjon før debriefen i laget. Dette ville styrket studien, fordi jeg da ville hatt flere kilder for å utforske informantenes opplevelser av oppdraget, mellom oppdraget og debriefing og i selve debriefingen. Dette ville gitt meg mulighet til å tolke den subjektive tilnærmingen fra ulike vinkler og ved gjentatte refleksjoner (Langdridge, 2006). Likevel er intervju som datainnsamlingsform ansett som egnet og tilstrekkelig i fenomenologisk forskning (Moustakas, 1994).

Det faktum at det gikk relativt lang tid mellom oppdraget og intervjuetidspunkt førte til at dataene kunne være noe uklare. Mange av hendelsene er prosessert flere ganger i ettertid og diskutert fram og tilbake. Det har i tillegg vært flere hendelser mellom oppdraget 22.7.2011 og intervjuetidspunktet. Laget har sågar deltatt i utenlandsoppdrag sammen, noe som gjør at informantene referer eksempelvis til hvordan det var før og hvordan det gjøres nå i ettertid. Likevel er det min tolkning at informantene gjennom intervjuet fikk tilfredsstillende kontakt med både opplevelsen av selve bombesøket og etterfølgende debriefinger. Utover disse nevnte styrker og svakheter vil jeg nå diskutere studiens troverdighet.

Innenfor kvalitativ forskning anvendes ofte andre kriterier enn validitet og reliabilitet for å bedømme forskningsresultatets troverdighet. Lincoln og Guba (1985) har foreslått å bruke kriteriene: kredibilitet, overførbarhet, avhengighet og konfirmabilitet/bekreftbarhet for å vurdere troverdighet knyttet til kvalitativ forskning.

Kredibilitet: Forskeren anses å være et viktig instrument i kvalitativ forskning, og vil gjennom intervjuene være sentral med tanke på kredibilitet, herunder spørsmålet "i hvilken grad har vi forstått informantens oppfatning av virkeligheten riktig?". Det faktum at jeg er offiser og har jobbet ved ulike operative avdelinger i Forsvaret, kan både ha vært en styrke og en svakhet. Styrke fordi jeg har vært med på og ledet flere debriefer og har god kjennskap til utdanningen som gis i debriefingprosesser i Luftforsvaret. Jeg kjenner den militære terminologien og forstår hva som legges i enkelte utsagn uten å stille oppklarende spørsmål. Det faktum at jeg stiller i uniform i intervjusituasjonen gjør at det kan skapes en trygg ramme relativt hurtig. Dette fordi vi har samme interesse for yrkesvalg og kan på mange måter anse hverandre som kollegaer selv om vi ikke jobber i samme avdeling. Det kan være lettere å snakke med noen som har en felles forståelse for jobben som er utført enn å måtte forklare i detalj hva ulike arbeidsoppgaver går ut på. En potensiell svakhet kan være at jeg i min tolkningsprosess har oversett noen av informantens divergerende ytringer og unngått å stille kontrollspørsmål. Svakheten har jeg forsøkt å møte gjennom bruk av nettopp kontrollspørsmål og oppsummeringer av min forståelse som jeg har delt med informantene. Videre har jeg gjennomført "member checking" (Lincoln & Guba, 1985), en prosedyre som innebærer at råmaterialet, transkribert intervju, sendes ut til informanten for gjennomlesning. Dette gav informanten muligheten til å korrigere materialet sitt, samt tilføye nye ytringer.

Overførbarhet: Er funnene fra en studie relevante også i andre sammenhenger? Den enkelte leser avgjør om resultater er overførbare. Det er viktig at forskeren gjør detaljert rede

for innhenting og analyse av data, samt for den kontekst data er innhentet i. Her er det gitt ”thick descriptions” (Lincoln & Guba, 1985), utfyllende beskrivelse av selve terrorangrepet, bombesøket, samt Luftforsvarets EOD-gruppe som driver med eksplosivrydding (se metodekapittelet) og debriefingprosessene (se resultatkapittelet). Her er selve debriefingprosessene tillagt mest vekt, da det er disse som er sentrale i studiens problemstilling og som kan være gjenstand for overførbarhet til andre avdeliger i Forsvaret og utenfor Forsvaret. Studiens potensielle overførbarhet er argumentert ytterligere for senere under avsluttende kommentarer.

Avhengighet: For å unngå at studien er for avhengig av en forskers interesse, teoretiske overbevisning og tidligere forskningserfaring har jeg brukt kolleger ved Luftkrigsskolen som forskerforum. I dette forumet har vi diskutert ulike faser og beslutninger av både faglig og metodisk art.

Konfirmabilitet/bekreftbarhet: Man etterstreber at forskningsfunnene er basert på reelle data og ikke på forskerens personlige tolkninger eller konstruksjoner, og er ment å erstatte objektivitetskravet. For å imøtekomme dette kravet har jeg latt veileder få tilgang til data, og invitert han til å ha en aktiv rolle i prosessen fra råtekst via koding til kategorisering. Videre er denne kategoriseringsprosessen redegjort for ærlig og inngående, slik at andre forskere kan etterprøve prosessen.

Samlet sett opplever jeg studiens kvalitet som meget høy. En slik påstand hviler ikke først og fremst på at forskningen ikke inneholder svakheter. Studien inneholder både styrker og svakheter, der kvaliteten sikres ved at begge deler er redegjort for på en ærlig måte.

Studiens praktiske implikasjoner

Innledningsvis i oppgaven er det begrunnet for en nysgjerrighet på hvordan et EOD-lag i Luftforsvaret har gjennomført og opplevd debriefingprosessen etter bombesøket de utførte den 22. og 23. juli 2011. Til tross for at informantene i denne studien uttaler at de er fornøyd med måten de gjennomfører debrief på, viser denne studien et mulig potensiale i forhold til erfaringslæring. Jeg vil trekke frem tre mulige praktiske implikasjoner i så måte.

Det første peker på en flytting av noen av prosessene fra uformell til formell debriefing. Først og fremst kan en bedre strukturering av debriefen og opprettelse av noen rutiner sikre kunnskapsoverføring og erfaringslæring blant deltakerne. Dette kan igjen føre til en bedre formalisering som tar vare på informasjonen som kommer fram i debrief. Samtidig må debriefen oppleves som en nyttig og verdifull eksersis og i størst mulig grad basere seg på frivillig deltakelse. I dette ligger at en også må anerkjenne betydningen av de uformelle møteplassene.

Deretter viser denne studien at kompetanse om debrief er en nødvendig bestanddel for at formelle debriefinger skal fungere. Det er derfor anbefalt at personellet får nødvendig opplæring og veiledning, og gjennom dette øker sin kompetanse innenfor debriefing. Deretter må det avsettes tid til øving og trening i trygge og rolige omgivelser, hvorpå det er avgjørende at persepsjonen av ineffektivitet ikke fører til motstand eller reaksjoner, da det kan føre til negative opplevelser med debrief. En av virkningene av slike debriefinger kan være normalisering slik at man ikke er alene med tankene og emosjonene men at andre støtter opp om eller forteller at de har det på samme måte (kollegastøtte). En annen effekt er; bedre strukturering av egne og andres erfaringer, altså bedre erfaringslæring og kompetanseutvikling, slik at man kan utføre fremtidige oppdrag med enda høyere grad av profesjonalitet.

Dette leder fram til det tredje og siste potensialet, som er verdien av å slå sammen teknisk og personlig debrief. Bakgrunnen for dette er at innsikt i de emosjonelle prosessene fører til økt kunnskap om individet, som igjen fører til økt forståelse for valgt handling. Språket man benytter i debrief er med på å bygge broer mellom opplevde hendelser og erfaring, og av den grunn er det viktig at alle i laget får delt sine opplevelser. I tillegg til en sammenslåing av teknisk og personlig debrief er det av stor betydning å tilstrebe og inkludere de fleste elementer i en formell debrief. Men samtidig bør man opprettholde de uformelle samtalene slik at kunnskapsoverføring og kunnskapsutviklingen kan fortsette å gro og bidra til å skape ny kunnskap også utenfor debriefen.

Studiens potensial for videre forskning

Med bakgrunn i denne studien ser jeg tre spennende muligheter for videre forskning. For det første vil det være ønskelig å følge opp med en ny studie av det samme miljøet i fremtiden. Dette for å undersøke om min intervensjon som forsker og studiens resultater vil utvikle praksisen knyttet til helhetlig debrief, og i så tilfelle i hvilken retning.

For det andre vil det være interessant å gjennomføre tilsvarende studie innenfor andre miljøer i forsvaret. Dette med hensikt om å utvikle mer og dypere kunnskap om helhetlig debriefing, og at denne kunnskapen gjennom publisering skal kunne tilflyte større deler av miljøet i Forsvaret.

For det tredje håper jeg at denne studien kan inspirere til forskning på helhetlig debriefing utenfor Forsvaret. Dette for både å kunne videreutvikle selve konseptet, men også kunne formidle helhetlig debriefing til øvrige organisasjoner som eksempelvis blålys-etater og andre operative avdelinger. Større utbredelse vil gi økte muligheter til å utvikle konseptet ytterligere. Slik sett håper jeg at denne studien ikke oppleves om for konkluderende og avgrensende, men heller som en inspirasjon og invitasjon til videre forskning og forbedring av praksis.

Avsluttende kommentar

Jeg mener denne studien kan være med på å belyse viktigheten av og relevansen for hvorfor operative avdelinger bør innføre helhetlig debrief som del av allerede eksisterende faste prosedyrer. Det bør tilstrebes at den enkelte leder/lagfører får muligheten til å opparbeide seg relevant kompetanse innen helhetlig debrief. Målet er å vise til erfaringslæring satt i system, og jeg vil poengtere at debrief synes viktig av to hensyn; For det første bidrar det til å skape en opplevelse av normalisering som kan sikre en kunnskapsoverføring mellom individer og bidrar til å bearbeide inntrykk etter oppdrag. For det andre fører læring gjennom meningsdannelse til at kunnskap som internaliseres kan anvendes i nye oppdrag og gi økt prestasjonsevne på en mer effektiv måte.

Denne oppgaven har vært en reise som startet lenge før mastermodulen på NTNU startet. Min nysgjerrighet på helhetlig debrief startet, som nevnt, under et lederskapsseminar på Luftkrigsskolen. Jeg syntes temaet var spennende og ønsket å lære mer om dette. I løpet av de siste årene har jeg både vært deltaker, leder og veileder av helhetlig debrief, hva er vel da ikke mer naturlig enn å skrive en masteroppgave med debrief som tema. Denne oppgaven har tilført meg masse ny kunnskap og teoretisk forståelse innen faget, den har gitt meg muligheten til å få en økt innsikt i noe jeg har tro på kan utgjøre en forskjell.

Når jeg i tillegg jobber som offiser i Luftforsvaret og har vært så heldig og fått tilgang hos en gruppe som driver med ekstremrisikoppdrag, måtte jeg bare gripe sjansen når den bød seg. Jeg vil derfor til slutt, og nok en gang, få rette en stor takk til de som har bidratt som informanter. Jeg har stor respekt for det arbeidet dere gjør og det er med den største takknemlighet og ydmykhet jeg har lyttet til de historiene dere har bidratt med.

Avslutningsvis ser jeg at studien åpner et stort paradoks. På den ene siden har studien fokusert på helhetlig debriefing. Der en tradisjonell oppfatning kanskje har vært at debriefing innebærer et ufrivillig tilbakeblikk til såre hendelser, er min intensjon at denne studien har åpnet for debriefing som frivillige læringsøyeblikk. Jeg håper videre at studiens kunnskap bidrar til utvikling av læringsmiljøet som informantene er en del av, så vel som andre avdelinger i Forsvaret. Jeg håper sågar at kunnskapen om debriefing kan bidra til læring og ivaretagelse av personellet i andre operative virksomheter som politi, brann, helse, oljevirkomheten off-shore og øvrig beredskapsarbeid. På den andre siden viser studiens bakteppe dessverre til terrorens og andre katastrofers stadige tilstedeværelse. Jeg avslutter i

paradokset der jeg føler at studien heldigvis har verdi utover de informantene jeg har intervjuet, samtidig som jeg dessverre gjenoppdager at kunnskapen er tidsrelevant.

Litteraturliste

- Adler, A. B., Bliese, P. D., McGurk, D., Hoge, C. W., & Castro, C. A. (2009). Battlemind Debriefing and Battlemind Training as Early Interventions With Soldiers Returning From Iraq: Randomization by Platoon. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), ss. 928-940.
- Arendt, M., & Elklit, A. (2001). Effectiveness of psychological debriefing. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 104*(6), ss. 423-437.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). *Organizing Knowledge*. California: Management Review 40 (2), s. 90-110.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage publications.
- Collison, C., & Parcell, G. (2004). *Learning to Fly: Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations*. Chicherser: John Wiley & Son Ltd.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- DiBella, A., & Nevis, E. (1988). *How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dyregrov, A. (1989, 2(1)). Caring for Helpers in Disaster Situations. Psychological Debriefing. *Disaster Management*, ss. 25-30.
- Dyregrov, A. (2002). *Psykologisk debriefing. Hvordan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Firing, K., & Moldjord, C. (2007). Tanker, følelser og handlinger i samspill - et grunnlag for personlig vekst i operative profesjoner. I A. A. C. Moldjord, *Liv og lære i operative miljøer : «Tøffe menn gråter!»* (ss. 428-445). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flannery, R. B., & Everly, G. S. (2004). Critical Incident Management (CISM): Updated review of findings, 1999-2002. *Aggression and Violent Behavior, 9*, ss. 319-329.
- Folland, R. (2009, April). Holistic Debriefing: A paradigm shift in leadership. Maxwell Air Force Base, Alabama, USA: Air Command and Staff College, Air University.
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo.
- Hawker, D. M., Durkin, J., & Hawker, D. S. (2011). To Debrief or Not to Debrief Our Heroes: That is the Question. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 18* (6), ss. 453-463.

- Johansen, L. T. (2012, Juni 15). Læring av ekstreme hendelser. Betydningen av helhetlig debrief for 330-Skvadronen etter oppdraget ved Utøya 22/7-11. Oslo, Akershus, Norge: Bl.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvantitative forskningsintervju. 2. utg.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luftforsvarsstaben. (1995). *HFL 400-1 Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Oslo.
- Mitchell, J. T. (1983, 8 1). When disaster strikes...the critical incident stress debriefing process. *Journal of Emergency Medical Services*, ss. 36-39.
- Moldjord et.al., C. (2010). Holistic debrief in Military Aircrews as Communities of Reflective Practitioners.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks*. California: SAGE.
- Pack, M. J. (2012). Critical Incident Stress Debriefing: An Exploratory Study of Social Workers' Preferred Models of CISM and Experiences of CISD in New Zealand. *Social Work in Mental Health*, 10(4), ss. 273-293.
- Pearson, M., & Smith, D. (1985). *Debriefing in Experience-based learning. In D. Boud, R. Keogh , & D. Walker (Eds.), Reflection: Turning experience into learning*. London New York: Routledge Falmer.
- Shalev, A. Y., Peri, T., Rogel-Fuchs, Y., Ursano, R. J., & Marlowe, D. (1998, 163(7)). Historical group debriefing after combat exposure. *Military Medicine*, ss. 494-498.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Stein, H. (2002, 10(2)). Toward an Applied Anthropology of Disaster: Learning from Disasters— Experience, Method, and Theory. *Illness, Crisis & Loss*, ss. 154-163.
- USAID. (2006). *After-Action Review. Technical Guidance*. Washington: U.S. Agency for International Development.
- USArmy. (2011). *Leader's guide to After-Action Reviews (AAR)*. Kansas: US Army Combined Arms Center-Training.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000, January-February). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, ss. 139-145.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011). The 3D Model of Debriefing: Defusing, Discovering, and Deepening. *Seminars in perinatology*, ss. 52-58.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæringskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1 - informasjonsskriv

Deltagelse i undersøkelse – Læring i operative miljøer

Vi ønsker at Luftforsvaret skal kunne dra nytte av din erfaring fra operativ tjeneste. Som ledd i Luftkrigsskolens forskning og utviklingsvirksomhet vil intervju-undersøkelser bli gjennomført i ditt operative miljø. Dette er derfor en anmodning til deg om å ta deg tid til å tenke gjennom om du kan tenke deg å delta i undersøkelsen. Deltakelse i undersøkelsene er frivillig. Ingen institusjonell myndighet i Forsvaret eller andre steder vil få kjennskap til hvem som velger/ ikke velger å delta i undersøkelsen.

Mål og nytteverdi med undersøkelsen

En undersøkelse av debriefingsrutiner i operative miljøer i Luftforsvaret vil gi et innblikk i hvordan erfaringer deles og hvilket potensial som eventuelt finnes for videre utvikling av et godt læringsmiljø i operative avdelinger. En videre kartlegging av behov for, holdninger til og opplevelse av erfaringsdeling vil kunne bidra til å undersøke eventuelle effekter av nye debriefingsmetoder som blant annet Helhetlig Debriefing. Det er et mål at undersøkelsen skal bidra til utvikling av læringskulturen ved operative avdelinger i Luftforsvaret.

Hvem står bak forskningsprosjektet om læring i operative miljøer

Mastergradsstudenten, Alexander Moen er initiativ taker og eier av prosjektet. Kristian Firing ved Luftkrigsskolen er veileder og ansvarlig for Alexander Moen sin prosjektoppgave. Oppgaven er også et samarbeid med NTNU ved professor Ragnvald Kvalsund, han er faglig ansvarlig for prosjektet til Alexander Moen.

Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen gjennomføres ved at operatører som deltok i arbeidet den 22.07.11, samt en andre operative hendelser, blir spurt om man kan tenke seg å stille til intervju. Dersom dette bekreftes avtales tid og sted for gjennomføring.

Ved å delta i masterstudentens prosjekt bidrar du/dere til å øke kunnskapen rundt tiltaket helhetlig debriefing. Prosjektoppgaven, som denne datainnsamlingen er grunnlaget for, vil analysere dette tiltaket med utgangspunkt i dine/deres erfaringer ved debriefings prosesser.

Oppbevaring av data

Ingen data som registreres i undersøkelsen vil bli gjort tilgjengelig opp mot den enkeltes navn. Alle navn gis et kodennummer som kun eksisterer på en liste. Kodelisten holdes nedlåst og adskilt fra datamaterialet. Dato for prosjektslutt er tentativt satt til 01.09.2014. Senest innen denne datoen vil samtlige lydfiler være slettet og transkripsjoner anonymisert.

Oppbevaring av data skal gjøres på en godkjent begrenset datamaskin, og de vil oppbevares her til studenten har gjennomført sin masteroppgave.

Med vennlig hilsen

Alexander Moen

Masterstudent ved NTNU, Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Tlf: 48 89 54 50

Kristian Firing

Førsteamanuensis ved Luftkrigskolen, Avdeling for lederskap og internasjonalt samarbeid

Tlf: 98 84 26 95

Ragnvald Kvalsund

Professor ved NTNU, Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Tlf: 73 59 19 99

Vedlegg 2 - samtykkeerklærings skjema

SAMTYKKEERKLÆRING

”LÆRING I OPERATIVE MILJØER - EKSTREMHENDELSER”

Hensikten med studien av debriefing i operative miljøer i Luftforsvaret er å få et innblikk i hvordan erfaringer deles og hvilket potensial som eventuelt finnes for videre utvikling av et godt læringsmiljø i operative avdelinger. En undersøkelse av behov for, holdninger til og opplevelse av erfaringsdeling etter en ekstrem hendelse, vil kunne bidra til å undersøke eventuelle effekter av Helhetlig Debriefing. Det er et mål at undersøkelsen skal bidra til utvikling av læringskulturen ved operative avdelinger i Luftforsvaret.

Arbeidet med prosjektoppgaven startet august 2013, og skal leveres primo september 2014 ved NTNU videre. Luftkrigsskolen vil oppbevare en kopi av prosjektoppgaven. Dersom relevant vil prosjektoppgaven kunne munne ut i artikler som søkes publisert i nasjonale/internasjonale tidsskrift/journaler.

Med bakgrunn i tematikken, vil følgende problemstilling utforskes:

- ❖ Hvordan opplever personellet som deltar i bombesøk, i regi av Luftforsvaret, debriefingprosessene etter ulike oppdrag?

Prosjektoppgaven utføres av Alexander Moen (Kaptein i Luftforsvaret/Luftkrigsskolen og mastergradsstudent ved NTNU videre). Å snakke om opplevelsen av ekstreme hendelser er en personlig prosess. Det vil derfor være nødvendig med høy grad av åpenhet og tillit mellom informant og forsker for å oppnå kvalitative gode data.

Dato for prosjektslutt er 01.09.2014. Senest innen denne datoen skal lydfiler slettes og transkripsjoner anonymiseres.

Jeg samtykker i det følgende:

Informant	Forsker / Alexander Moen
Å delta i intervju der samtalene tas opp på lydbånd.	At alle data behandles og oppbevares fortrolig.
At selv om jeg skriver under på samtykkeerklæringen kan jeg når som helst trekke meg uten å måtte oppgi noen grunn.	At data som brukes i formidlingen av resultater (eksempelvis artikler/journaler) vil bli anonymisert

Sted: Dato:

Informant / : Forsker / Alexander Moen:

Vedlegg 3 - intervjuguide

Intervjuguide - prosjekt "debriefing Utøya"

Innledning om prosjektet, målsetting og samtykkeerklæring.

Intervjuet handler om å lære av ekstreme hendelser, spesielt viktig blir derfor å høre hva du tenker og hvilke erfaringer du har i forhold til debrief etter en ekstrem hendelse/operasjon.

PS: Hvordan opplever personellet som deltar i bombesøk, i regi av Luftforsvaret, debriefingprosessene etter ulike oppdrag?

Bli kjent/trygg

- 1) Kan du fortelle meg litt om deg selv?
 - a) Fortell litt om jobben din.
 - b) Hvor lenge har du vært ved denne avdelingen?
 - c) Hvilke typer oppdrag har du vært med på tidligere?

- 2) Kan du beskrive hendelsesforløpet for meg?
 - a) Hva viste du på forhånd?
 - b) Hva skjedde underveis?
 - c) Kan du gi meg din opplevelse av det?

Hendelse	Debrief	Opplevelse
Hendelse 2	Debrief	Opplevelse

Debrief; hva ble gjort

- 3) Hvordan gjennomførte dere debriefingen etter denne hendelsen?
- a) Var debriefingen etter 22/7 annerledes enn dine tidligere erfaringer med debrief?

Om debriefing – intermentalt plan

- 4)
- a) Kan du si noe om debriefing i din avdeling?
 - i) Hva er din opplevelse av å dele personlige erfaringer når dere debriefer?
 - ii) Hvordan opplever du å bli møtt av de andre når du deler personlige erfaringer?
 - b) Kan du si noe om din rolle i en debriefingprosess?
 - i) Er det elementer som påvirker deg?
 - (1) Ledere
 - (2) Kollega
 - (3) Andre personer
 - c) Hva gjør en debrief med deg?
 - d) Hva vil du si kjennetegner delingskulturen i laget?
 - e) Kan du beskrive hvordan det var for deg å gjennomføre debrief etter hendelsen?
 - f) I hvilken grad opplever du at debriefing er med på å styrke tillitsforholdet til andre i laget?
 - (1) Fortell mer om opplevelsen, hva tror du påvirker denne i den ene eller andre retning?
 - g) På hvilken måte mener du at debriefingprosessen bidrar til å skape et fellesskap av reflekterende personer i laget?
 - h) På hvilken måte bidrar debriefingprosessen til å skape en felles forståelse?
 - i) Opplever du at det du sier/deler under den debrief får konsekvenser?
 - j) Skjedde det noe spesielt i debriefen som gjorde inntrykk på deg? I så fall hva?

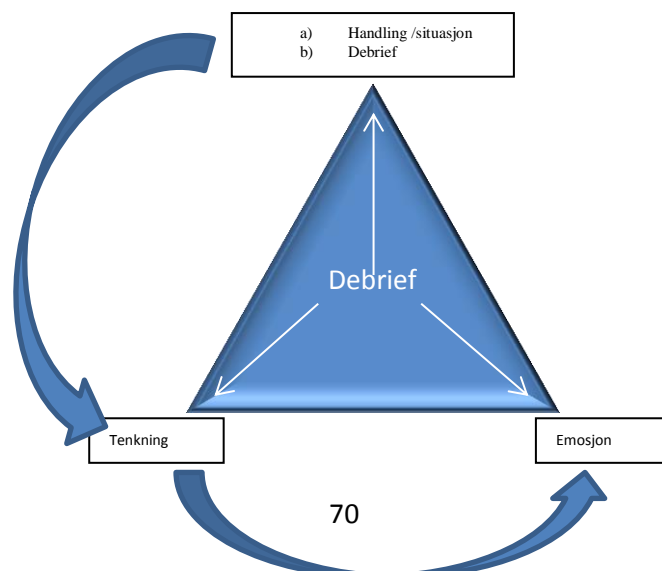
Om debriefing – intramentalt plan

5)

- a) Var det en situasjon/hendelse som påvirket deg mest i debriefen?
- b) Hva vil du trekke fram som det vanskeligste du gjorde?
 - i) Hva tenkte du da?
 - ii) Hva følte du da?
 - iii) Hva har du lært av hendelsen?
- c) Komfortsonen din; er det en faktor for deg i debriefinger, kjenner du på noen grenser der?
- d) Hvordan tenker du at debriefing bidrar til økt kjennskap til de du arbeider med?
- e) Hva vil du trekke fram som ditt største læringspoeng etter denne hendelsen?
- f) Er det noe du tenker som ikke ble delt i debriefen?
- g) Er det noe du skulle ønske du hadde fortalt i debriefen?
 - i) Hva hindret deg, føler du?
- h) Kan du beskrive litt hvordan er det for deg å lytte til de andre under en debrief?
- i) På hvilken måte vil du beskrive dine følelsers påvirkning i debriefen?
- j) Hva tenker du om debriefingprosessen dere gjennomførte.
 - i) Er det elementer i debriefen du vil trekke fram som har gitt deg større verdi?
 - (1) Hva tenker du er årsaken til at akkurat dette har en betydning for deg?
 - ii) Hvis du skulle debriefet hendelsen på nytt, er det da elementer du ville vektlagt annerledes nå enn den gang?
- k) Etter din mening har debriefingprosessen endret seg etter noe etter hendelsen 22/7?

6) Avslutning med en faglig oppsummering og tusen takk for det unike bidraget til studien.

- a) Hvordan har det vært for deg å snakke om dette nå?
- b) Har jeg stilt noen spørsmål som du nå kanskje lurer på hvorfor jeg har stilt deg?
- c) Føles det greit for deg å avrunde intervjuet her nå?



Vedlegg 4 – NSD kvittering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Høfdingsgate 28
N-0007 Oslo
Norway
Tel: +47 22 28 21 17
Fax: +47 22 28 20 59
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 221 884

Ragnvald Kvalsund
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.10.2013

Vår ref: 35414 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35414	<i>Helhetlig debrief</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnvald Kvalsund</i>
<i>Student</i>	<i>Alexander Moen</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, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Alexander Moen Bjørnmyra 34 7550 HOMMELVIK

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

Asklipgaten 7, 0254 Oslo

OSLO NSD: Universitetsforlaget, Postboks 119, Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 81 18 11. kval@nsd.ntnu.no
MUNDO: 350, 591, Universidade, Trondheim, Trondheim. Tel: +47 73 51 43 00. nsd@nsd.uib.no