

Bjørn Andreas Johansen

HVA FREMMER OG HEMMER LÆRING I ET PRAKSISFELLESSKAP VED LUFTKRIGSSKOLEN?

En casestudie om 5 kadetters subjektive oppfatninger rundt hva som bidrar til å fremme og hemme læring i praksisfellesskap.

Masteroppgave i Voksnes Læring

Høst 2014



Hovedveileder: Christin Tønseth
Biveileder: Ingunn Dahler Hybertsen

Institutt for Voksnes læring og rådgivningsvitenskap, IVR.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Trondheim

Alone we can do so little, together we can do so much
-Helen Keller

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg sett på hva som fremmer og hemmer læring i et praksisfellesskap ved Luftforsvarets krigsskole (LKSK). Dette er en relevant problemstilling som kan bidra med å supplere hvordan lederutdanningen ved LKSK kan gjennomføres for å sikre læring hos kadettene. Utdanningen har som mål å utdanne gode og reflekterte ledere, noe som er av stor betydning for Norges forsvar i en verden hvor trusselnivået er høyt.

For å kunne besvare problemstillingen startet jeg med å observere to lag i Kull 85 ved LKSK. Med utgangspunkt i disse observasjonene gjennomførte jeg intervju med til sammen 5 kadetter fra de lagene som var blitt observert. Observasjonene og funnene fra intervjuene ble deretter analysert og drøftet for å kunne gi et svar på hva som fremmer og hemmer læring i et praksisfellesskap ved LKSK.

Det kom frem at den enkeltes engasjement var viktig for at kadettene skulle involvere seg i samarbeid med andre kadetter, noe som igjen ble opplevd som en forutsetning for læring. For at kadettene skulle være engasjerte var det viktig at det var et godt miljø i praksisfellesskapet. Dersom trygghet, tillit, aksept og tilhørighet var til stede i fellesskapet, opplevde informantene trivsel og følte seg samtidig komfortable med å involvere seg. I tillegg til engasjement ble mangfold og kommunikasjon nevnt som viktige elementer for kadettene læring i praksisfellesskapet. Mangfold virker læringsfremmende ved at det innebærer en økt kunnskapsutveksling mellom kadettene ved at de deler sine erfaringer. Dette vil i større grad være mulig dersom miljøet i laget er godt. God kommunikasjon beskrives som en forutsetning for et godt samarbeid og dermed også for læringen i praksisfellesskapet. Funnene viste også at selvbevissthet og refleksjon er sentralt for læring ved LKSK. Refleksjon ser ut til å bidra til å øke den enkeltes selvbevissthet, og selvbevisste kadetter synes å ha bedre innsikt i egen kompetanse og forbedringspotensial. Mine funn indikerer at tilstedeværelse av de nevnte faktorene er sentrale for å fremme læring i praksisfellesskap ved LKSK, og at fraværet av disse faktorene vil kunne hemme læringen.

Funnene ble sett i lys av relevant teori knyttet til praksisfellesskap og læring i praksisfellesskap. Det er et håp om at denne studien av hva som påvirker læring i praksisfellesskap kan bidra til å tilrettelegge for en bedre gjennomføring av læring i praksis ved LKSK. Dette kan også være relevant for andre studieretninger som har likhetstrekk med utdanningen ved LKSK.

Forord

I den senere tid har begrepet mastersyke blitt diskutert i media. Begrepet innebærer at de som tar utdanning i dag er av den oppfatning at en bachelor ikke er tilstrekkelig. Skyldes dette at studentene møter vansker på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad? Kan press fra foreldre eller medstudenter påvirke valget? Eller er det en genuin interesse hos studenten selv til å fordype seg i sitt fagområde? Jeg ønsker ikke å svare på dette, men i stedet vil jeg ta utgangspunkt i meg og mitt valg rundt det å ta en mastergrad.

Helt frem til jeg avsluttet videregående skole vil jeg si at jeg ikke har hatt noen mål eller mening med skolehverdagen. Jeg gjorde det jeg skulle og fikk OK resultater, men interessen for skole var ikke til stede. Jeg var mer interessert i venner, trening og fritid. Etter VGS var jeg helt sikker på at jeg aldri mer skulle gå skole, i hvert fall ikke høyere utdanning. Jeg var skolelei. Etter VGS ble jeg innkalt til førstegangstjeneste. Dette året gjorde mye med meg og min personlige utvikling. Jeg fikk testet meg, ble bevisst på mine styrker og svakheter og fikk satt ting i perspektiv. Jeg kan trygt si at interessen for tjenesten i Forsvaret økte raskt. Jeg hadde funnet mitt kall. Etter førstegangstjenesten ble det derfor utdanning ved Heimevernets befalsskole etterfulgt av to år som instruktør og veileder ved Luftforsvarets befalsskole. I denne rollen ble jeg svært interessert i hvordan man videreformidler kunnskap og hvordan man kan veilede befalelevne. For å utvikle meg i rollen som veileder og instruktør ønsket jeg faglig påfyll. Dette var hovedårsaken til mitt studievalg. I løpet av bachelorgraden i pedagogikk ble jeg oppmerksom på utdanningsprogrammet Master i Voksnes Læring. Etter en hyggelig og informativ samtale med en av de ansatte ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap (IVR), var det klart at masterprogrammet passet som hånd i hanske for mitt ønske og min interesse. Dette valget angrer jeg ikke på. Som masterstudent har jeg hatt en personlig utvikling gjennom blant annet interessante diskusjoner om relevante tema og det at jeg har hatt mulighet til å benytte meg av tidligere erfaringer i forbindelse med pensum. Det har vært to svært lærerike år som har gitt meg et akademisk løft. Tusen takk!

Videre ønsker jeg å takke Kine for hennes støtte, tålmodighet og positivitet. Hun har alltid vært der for meg. Jeg vil også benytte anledningen til å takke Luftkrigsskolen og Kull 85 som har tatt imot meg med åpne armer.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til hovedveileder, førsteamanuensis Christin Tønseth ved IVR ved NTNU, og biveileder, førsteamanuensis Ingunn Dahler Hybertsen ved Luftkrigsskolen i Trondheim. Dere har utfyllt hverandre, samtidig som dere har gitt meg mulighet til å utforske, prøve og feile og gitt gode innspill i mitt arbeid med masteroppgaven.

Trondheim, desember 2014

Bjørn Andreas Johansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNHALDSFORTEGNELSE	V
1. INNLEDNING	1
1.1 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	1
2. LUFTFORSVARET	3
2.1 ”FOR LUFTFORSVARETS FREMTID”	4
2.2 LÆRINGSFILOSOFI VED LKSK.....	5
2.2.1 Teori	5
2.2.2 Praksis	5
2.2.3 Refleksjon	6
3. TEORI	7
3.1 ET PRAKSISFELLESSKAP - LEARNING IN DOING	7
3.2 PRAKSISFELLESSKAPETS TRE DIMENSJONER	8
3.2.1 Gjensidig engasjement	8
3.2.2 Felles virksomhet	9
3.2.3 Delt repertoar	9
3.3 LÆRING, MENING OG IDENTITET.....	10
3.3.1 Praksis – Learning as doing	10
3.3.2 Mening – Learning as experience	10
3.3.3 Identitet – Learning as becoming	11
3.3.4 Fellesskap – Learning as belonging	11
3.4 TILGRESENDE FORSKNING	12
3.4.1 Bruk av praksisfellesskap i en militær kontekst	12
3.4.2 Bruk av praksisfellesskap i sykepleierutdanningen	14
3.4.3 Bruk av praksisfellesskap i politiutdanningen	15
3.5 FOKUSOMRÅDE I DENNE OPPGAVEN	16
4. METODE	17
4.1 EGEN ROLLE OG FORFORSTÅELSE	17
4.1.1 Hermeneutikk	18
4.2 FORSKNINGSDESIGN	19
4.2.1 Kvalitativ metodetilnærming.....	19
4.2.2 Casestudie	19
4.2.3 Kontekst og utvalg	20
4.2.4 Datainnsamling gjennom observasjon.....	21
4.2.5 Datainnsamling gjennom intervju.....	22
4.2.6 Dataanalyse	24
4.3 STUDIENS TROVERDIGHET	24
4.4 ETISKE BETRAKTNINGER	25
5. FUNN OG ANALYSE	27
5.1 POSTULATENE	27
5.2 KATEGORIER.....	28
5.3 GJENSIDIG ENGASJEMENT OG DELT REPERTOAR.....	29
5.3.1 Gjensidig engasjement	29
5.3.2 Delt repertoar	31

5.4 PRAKSIS OG MENING.....	33
5.5 IDENTITET OG FELLESKAP.....	35
6. DRØFTING.....	39
6.1 ENGASJEMENT, ERFARING, TILHØRIGHET OG MANGFOLD.....	39
6.2 DELT REPERTOAR, SELVBEVISSTHET OG KOMMUNIKASJON.....	41
7. KONKLUSJON.....	45
8. REFERANSER.....	49
VEDLEGG 1: INTRODUKSJON AV MASTEROPPGAVEN.....	I
VEDLEGG 2: PRAKSISFELLESKAPET VS. ANDRE TYPE GRUPPER.....	III

1. Innledning

Dagens nyhetsbilde er i stor grad preget av uroligheter som foregår mange steder i verden. Det rapporteres stadig fra områder hvor det for eksempel er fare for borgerkrig, fare for krig mellom nasjoner eller faretruende situasjoner mellom ulike folkegrupper. Dette vil ha innvirkning på trusselnivået i Norge ved at trusselen utenfra øker. For å kunne forsvare Norge og Norges interesser er det av stor betydning at beredskapen i Norge er tilpasningsdyktig i forhold til trusselbildet. Forsvaret utgjør en stor del av denne beredskapen. For at Forsvaret skal kunne være forberedt på å svare på eventuelle trusler, er utdanningen av de militære styrkene viktig. Utdanning av gode og reflekterte ledere innenfor Forsvaret er en sentral del av det å styrke Forsvaret. Denne lederutdanningen foregår blant annet ved Luftforsvarets krigsskole (LKSK). LKSK har et stort fokus på at kadettene skal kunne utvikle seg til å bli gode ledere gjennom praksis og samarbeid. Ved å ha en slik tilnærming til læring kan kadettene benytte seg av hverandres erfaringer og refleksjoner for å utvikle seg selv og laget sitt. Jeg har i denne studien valgt å se på lagene som praksisfellesskap hvor kadettene samhandling kan bidra til hverandres læring og utvikling. I denne sammenhengen ønsker jeg å se på hvilke forutsetninger som er viktige for at læring skal kunne skje i dette praksisfellesskapet. Med dette utgangspunktet er min problemstilling som følger:

Hva fremmer og hemmer læring i et praksisfellesskap ved Luftkrigsskolen?

Med denne studien ønsker jeg å belyse kadettene subjektive meninger, opplevelser og erfaringer rundt hva som bidrar til å fremme og hemme læring i praksisfellesskapet i forbindelse med lederutdanning ved Luftkrigsskolen.

1.1 Oppbygning av oppgaven

Innledningsvis vil jeg gi en introduksjon av Luftforsvaret og Luftkrigsskolens læringsfilosofi. Dette er for å gi et innblikk i utdanningen av Luftforsvarets fremtidige ledere. Deretter vil teoretiske aspekter rundt praksisfellesskap og læring i praksisfellesskap bli beskrevet. Disse aspektene er ment som et utgangspunkt for mitt arbeid med masteroppgaven i forhold til analyse og drøfting av funn. Videre vil valg av metode og fremgangsmåte bli beskrevet, samt at jeg vil gjøre rede for min rolle i denne studien. I den neste delen av oppgaven vil mine funn bli presentert. Disse funnene vil deretter bli drøftet og sett i sammenheng med de teoretiske aspektene. Avslutningsvis vil det bli gitt en konklusjon av studien.

2. Luftforsvaret

Forsvaret er Norges spydspiss mot andre nasjoner som kan utgjøre en trussel mot vårt land og våre interesser. Også i internasjonale operasjoner har Forsvaret en avgjørende rolle i å skape fred og stabilitet. For å kunne utøve denne suvereniteten trenger Forsvaret et godt mannskap og gode ledere.

Norges forsvar består av fire ulike forsvarsgrener; Hæren, Heimevernet, Sjøforsvaret og Luftforsvaret. Hver forsvarsgren består videre av ulike avdelinger med ulik spesialisering og fokusområde. Luftforsvaret og utdanningen ved Luftkrigsskolen (LKSK) er fokus i denne masteroppgaven. Som organisasjon består Luftforsvaret av seks hovedbransjer som har ulike oppgaver i fred, krise og krig. Disse bransjene er Kontroll og varsling, Mission support, Vakhold og sikring, Luftvern, Teknisk og Piloter. Det vil ikke bli gått nærmere inn på disse bransjene, men de blir nevnt for å vise at Luftforsvaret er en kompleks organisasjon. Det er i tillegg viktig å poengtere at hver bransje har ulike erfaringer, og som befal eller offiser i de respektive bransjene vil man ha et bestemt rammeverk rundt kunnskap og erfaringer.

Luftkrigsskolen utdanner Luftforsvarets fremtidige ledere. Elevene ved Luftkrigsskolen (kadettene) er vanligvis befal eller offiserer som har sin bakgrunn fra en eller flere av Luftforsvarets bransjer. Figur 1 illustrerer hvilken bakgrunn en kadett kan ha, samt hvordan et lag ved LKSK kan bestå av kadetter fra ulike bransjer. Ved LKSK er hvert årskull delt inn i forskjellige lag. I kull 85 valgte kadettene å dele inn lagene selv, ut ifra det kriteriet om at hvert lag skulle bestå av ulike bransjer og erfaringsnivå.



Figur 1: Lagene ved LKSK består av kadetter fra ulike bransjer i Luftforsvaret (Illustrert selv).

2.1 "For Luftforsvarets fremtid"

Forsvaret har i løpet av de siste 10-20 årene gjennomgått store endringer for å kunne være et bærekraftig og tilpasningsdyktig forsvar. Dagens trusselbilde samt de skiftende utfordringene som Forsvaret møter i internasjonale operasjoner, har gjort det nødvendig å fokusere på å utdanne ledere som i større grad er reflekterte, fleksible og bevisste rundt sine egne styrker og svakheter. I denne endringsprosessen har utdanningen ved Luftkrigsskolen gått fra å ha ensidig vektlegging på automatisering av en bestemt handling (drilling), til et større fokus på kadettene læring gjennom handling og refleksjon. En kadetts evne til å kunne ta bevisste valg vil trolig være viktigere enn å handle etter en bestemt drill på bakgrunn av at de situasjonene en kadett kan møte i fremtiden (Firing, 2004).

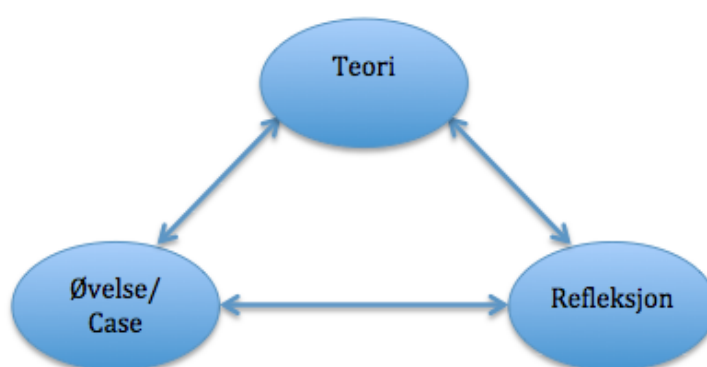
Utdanningsløpet ved LKSK strekker seg over tre år (1-3. avdeling) og kvalifiserer til en Bachelorgrad i militære studier, samt yrkestilsetning i Forsvaret. For å sikre en mest mulig relevant lederutdanning er Luftkrigsskolens overordnede mål å;

"tilby en akademisk lederutdanning av høy kvalitet og relevans der en kombinerer praksis og teori for å skape reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig" (Luftkrigsskolen, 2007).

Undervisningen ved LKSK består av ulike utdanningsmoduler som har tilknytning og relevans til hverandre. Modulene tar for seg fagområder som er relevante for utdanningen, og det blir lagt til rette for at kadettene skal kunne bruke erfaringer og tidligere kompetanse. Med andre ord er hensikten å skape kontinuitet og videreutvikling av kompetanse og erfaring hos den enkelte kadett. Skolehverdagen til kadettene varer fra kl. 08.00 til 15.30 mandag til fredag. Hverdagens oppbygning og innhold varierer, men består i hovedsak av undervisningstimer, selvstudium, militær idrett, timer til egen disposisjon og tid satt av til lagene. I utdanningsløpet legges det opp til en samhandling mellom fysikk, militære ferdigheter, akademisk kunnskap og personlig utvikling. LKSK hevder at et slikt fokus vil kunne bidra til å bevisstgjøre og utvikle kadettene kunnskaper om egne kapasiteter, reaksjonsmønstre og preferanser i rollene som individ og leder. En slik bevisstgjøring er ment å være med på å øke kadettene handlingskompetanse og trygghet i ulike roller man kan havne i som leder (Luftkrigsskolen, 2012).

2.2 Læringsfilosofi ved LKSK

Undervisningen ved LKSK er modulbasert, men selve tilnærmingen til læring kan sees gjennom tre hovedelementer. I tråd med skolens overordnede mål har LKSK valgt å basere den pedagogiske tilnærmingen til kadettene utdanning og utvikling på elementene *praksis*, *teori* og *refleksjon*. De ulike elementene er vist i figur 2. Hvert element kan sees som en egen prosess, men likevel kan de ikke betraktes hver for seg. I utdanningssammenheng er forholdet mellom elementene likeverdige, men vektleggingen varierer ut ifra hvilken situasjon kadettene befinner seg i. De ulike situasjonene kan for eksempel være: på øvelse, i klasserom, i lagene osv. Siden elementene antas å påvirke hverandre blir elementene benyttet på en integrert måte gjennom kadettene utdanningsløp. Videre vil hvert av elementene bli gjennomgått i mer detalj (Firing & Lien, 2007).



Figur 2: Luftkrigsskolens pedagogiske tilnærming (Karlsdottir & Kvalsund, 2009).

2.2.1 Teori

De teoretiske temaene som utdanningen ved LKSK fokuserer på er luftmakt og lederskap. Både historiske og sikkerhetspolitiske perspektiver er sentrale når det gjelder luftmakt, men også dagens luftmaktdoktriner gir viktige rammer for å forstå de ulike luftmilitære kontekster. Innenfor lederskap fokuseres det på å kunne forstå og se hvordan den mellommenneskelige dimensjonen preger alle typer operasjoner og samarbeidsprosesser. Dette blir belyst gjennom ulike tema og teorier innenfor ledelse, gruppepsykologi, pedagogikk, etikk og organisasjonsutvikling. I teoriundervisningen er det lagt opp til at kadettene ikke bare skal kunne forstå konteksten, men også kunne se i hvor stor grad menneskelige faktorer kan påvirke et utfall. En annen sentral del av teoriundervisningen er fokuset på å lære engelsk. Forsvaret deltar i stadig flere internasjonale oppdrag hvor det å forstå og det å gjøre seg forstått spiller en stor rolle for samarbeidet. De ulike teorier eller tema som undervises i blir lagt opp til å kunne brukes i de andre elementene (Firing & Lien, 2007; Hellemsvik, 2007).

2.2.2 Praksis

Elementet *praksis* blir tilrettelagt gjennom øvelser, case og prosjekter. Praksis kan være et nyttig verktøy for læring hos kadettene, men fullt læringsutbyttet oppnås dersom ulike andre elementer

også er tilstede. For at kadettene skal kunne oppnå et godt læringsutbytte er det nødvendig med refleksjon i etterkant. I en slik refleksjonsprosess kan teori bli sett i sammenheng med praksis for å kunne oppnå et bedre læringsutbytte (Firing & Lien, 2007; Hellemsvik, 2007).

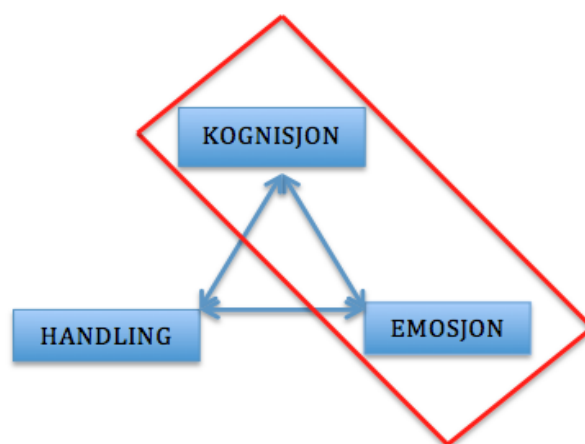
2.2.3 Refleksjon

Bruk av *refleksjon* står svært sentralt ved Luftkrigsskolen. På bakgrunn av at all oppdragsløsning og videre arbeid i Forsvaret vil ha et fokus på samarbeid, benyttes refleksjon i grupper i tillegg til en individuell refleksjonsprosess. For at refleksjonsprosessene skal fungere optimalt, hevder Luftkrigsskolen at det må utvikles et trygt og godt læringsmiljø der det er aksept for å åpne seg og dele erfaringer. I en grupperefleksjonsprosess er det avgjørende at kadettene kan gi og få tilbakemeldinger fra sine medkadetter. I denne sammenhengen er det ment at kadettene skal få mulighet til å se seg selv gjennom andre, men også å påvirke hverandres utvikling. En slik toveisprosess kan bidra til at kadettene finner mening i sine erfaringer og opplevelser, noe som igjen kan være med på å skape en form for bevisstgjøring og et grunnlag for videre utvikling og læring. Hovedhensikten med refleksjon er nettopp å skape mening for den enkelte kadett både ut ifra teori og praksis. Dette er i samsvar med figur 2 som viser hvordan de ulike elementene påvirker hverandre (Firing & Lien, 2007; Hellemsvik, 2007).

Kulturen for å gi og få tilbakemeldinger (debrief) er utbredt i Luftforsvaret. Historisk sett har spesielt piloter brukt debrief som en oppsummering og mulighet for å lære av hverandres operasjoner og øvelsesflyginger. For pilotene har fokuset vært mer rundt den operative gjennomføring, men i de senere årene har spesielt LKSK inkludert emosjoner i prosessen med debrief. Dette gjør at kadettene har mulighet til å reflektere og gjøre seg erfaringer rundt både de operative og de personlige aspektene i ulike situasjoner. En debrief som inkluderer tanker, følelser og subjektive reaksjoner som en del av utviklingsprosessen blir sett på som en *helhetlig debrief* (Moldjord & Arntzen, 2007; Firing & Moldjord, 2007).

Som vist i figur 3 består en slik utviklingsprosess av elementene *handling*, *tanke* og *emosjon*.

Gjennom handling har man mulighet til å tilegne seg erfaringer både på et kognisjons- og emosjonsnivå. I en tilbakemeldings- eller refleksjonsprosess har kadettene mulighet til å bruke egne erfaringer de har gjort seg gjennom tanker, følelser og subjektive opplevelser rundt den praktiske handlingen.



Figur 3: Refleksjon innebærer både tanker og emosjoner. Modifisert etter (Firing & Moldjord, 2007).

3. Teori

I dette kapittelet vil det teoretiske utgangspunktet for oppgaven bli presentert. Til å begynne med vil teori som omhandler praksisfellesskap bli redegjort for. Deretter vil det bli gitt et innblikk i tilgrensende forskning. De teoretiske aspektene er svært sentrale i forhold til oppgavens problemstilling, kontekst, analyse og drøfting.

3.1 Et praksisfellesskap - learning in doing

Lave og Wenger (1991) hevder at læring gjennom praksis forutsetter et sosialt fellesskap bestående av to eller flere deltakere som deler en praksis. En slik samhandling blir betegnet som et *praksisfellesskap*. Et praksisfellesskap kan sees som et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter der læring skjer gjennom samhandling over tid. Læringen skjer som følge av et samarbeid med andre som har mer eller annen kunnskap enn seg selv. Med andre ord vil læring skje ved å skape mening i de erfaringene man gjør seg i et fellesskap. Det kan være sentralt å være bevisst på hva som skiller praksisfellesskap fra andre former for samarbeid. Vedlegg 2 viser en oversikt som sammenligner ulike samarbeidsformer. Tidligere har det blitt nevnt at kadettene ved LKSK kommer fra ulike bransjer og avdelinger. Kadetter kan ha ulike ranginndelinger (grader) som følge av ulik erfaring og ansiennitet i Forsvaret. En slik fordeling kan sees på som et godt utgangspunkt for å danne mangfold ved LKSK.

Gjennom sine studier fant Lave og Wenger (1991) at læring var situasjonsspesifikk (situert). Situert læringsteori betrakter kunnskap som en relasjonell og sosial prosess mellom mennesker som deler praksis. Læring er verken individuell eller sosial, men den oppstår i samspillet mellom deltaker og kontekst gjennom praksis. Med andre ord ligger kunnskapen i handlingen, relasjonene og språket i fellesskapet. I denne sammenhengen ble praksisfellesskap sett på som den sosiale strukturen i situert læring. På den måten var praksisfellesskap en betingelse for at læringen eller kunnskapen kunne opprettholdes og utvikles. Fokuset ligger dermed rundt deltakelse i en sosial praksis.

Lave og Wenger (1991) betrakter praksisfellesskapet som sentralt for både individers og gruppers læring, men de understreker at læring i praksis ikke er en garanti for at det oppstår et praksisfellesskap. Det må ligge noe mer til grunn for at det skal oppstå et praksisfellesskap siden praksis er mer enn et fellesskap som utfører handlinger sammen (Lave & Wenger, 1991). I et praksisfellesskap er det derfor snakk om en samhörighet der medlemmene deltar og erfarer sine handlinger som meningsfulle. Dette er fordi medlemmene anser hverandre som kompetente (Wenger, 1998). I prinsippet finnes det ingen fysiske grenser for praksisfellesskapet, og det står som oftest i relasjon til andre sosiale fellesskap som overlapper interessefeltet. Ser man dette i lys av Luftforsvaret, så kan dette for eksempel representere de ulike bransjene i Luftforsvaret. Hver

bransje har sine spesielle arbeidsoppgaver, men på et overordnet plan har de et felles mål om å forsvare Norge og Norges interesser. Praksisfellesskap er heller ikke nødvendigvis avhengig av tid, sted, definerte strukturer eller styring. Her kan man se at læringen er forankret i det sosiale fellesskapet, og den blir sett i sammenheng med situasjonen den forekommer i (Lave & Wenger, 1991).

3.2 Praksisfellesskapets tre dimensjoner

Læring innenfor praksisfellesskap baseres på forhandling og reforhandling av mening gjennom sosiale prosesser hos deltakerne. Dette innebærer at man oppnår nye erfaringer og kunnskap gjennom samhandling med andre. Siden læringen skjer i en sosial prosess vil det være nødvendig å betrakte læring ut ifra at det handler om hele mennesker som medlemmer i praksisfellesskapet. Dette innebærer at man som deltaker blir inkludert i nye oppgaver og aktiviteter, og tilegner seg erfaringer som bidrar til å fremme deltakerens forståelse (Wenger, 1998).

Wenger (1998) nevner at et praksisfellesskap i liten grad er basert på organisering og styring, men det er likevel en misforståelse å tro at praksisfellesskapet er selvdrevet. Et fellesskap er avhengig av frivillighet, egeninteresse og motivasjon hos den enkelte deltaker. Det å etablere og opprettholde et fellesskap er blant annet drevet av forpliktelse og lidenskap, men også av deltakerens identifisering med fellesskapet. Ens personlige motivasjon for å skape, utvide og utveksle kunnskap i et sosialt fellesskap er også sentralt i tillegg til en personlig utvikling gjennom relasjoner og samhandling. Wenger (1998) har utviklet tre dimensjoner som binder mennesker sammen og som gjør at samhandlingen kan kalles et praksisfellesskap. Disse dimensjonene er *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *delt repertoar*. Det vil videre bli sett nærmere på de ulike dimensjonene.

3.2.1 Gjensidig engasjement

Utgangspunktet for at et praksisfellesskap skal kunne oppstå, opprettholdes og utvikles er en felles interesse og et *gjensidig engasjement* rundt en praksis. I et gjensidig engasjement står relasjonene, samarbeidet, interessen for andres kunnskap og en felles kunnskapsutvikling sentralt. Med andre ord kan man si at engasjement omhandler tilhørighet. Dette synet blir sentralt i forhold til en praksis der man er engasjerte i ulike handlinger og gjennom dette "forhandler" om felles mening. I denne sammenhengen er det tydelig at et praksisfellesskap består av mangfold fremfor likhet blant deltakerne. I praksis er det ment at mangfoldet skal kunne være med på å påvirke den enkeltes forståelse gjennom å dele hverandres meninger, erfaringer, syn på løsninger og diverse annen informasjonsutveksling. I en samhandling vil man gjennom hverandres kompetanse kunne skape en felles forståelse og mening rundt den delte praksis (Wenger, 1998).

Som nevnt ovenfor innebærer et gjensidig engasjement ulike kompetanser hos deltakerne i

et praksisfellesskap. I et slikt samarbeid vil det kunne oppstå både forskjeller og likheter. I et praksisfellesskap blir ikke dette sett på som noe negativt, men heller en nødvendighet i meningsforhandlingen både til den enkelte kadett og til praksisfellesskapet generelt. Hver deltaker med sin personlige kompetanse vil ha mulighet til å bidra med kunnskap. I denne sammenhengen vil det være sentralt for deltakerne å kunne ta lærdom av andres erfaringer.

Deltakernes kompetanse i et praksisfellesskap vil kunne gjøre at gjensidig engasjement både kan være en ressurs og en begrensning for en praksis eller virksomhet. Dette igjen gjør at begrensningene vil ligge hos deltakerne og deres kompetanse, noe som vil kunne påvirke hva hver enkelt deltaker vil bidra med i praksisfellesskapet (Wenger, 1998).

3.2.2 Felles virksomhet

En *felles virksomhet* handler om å rette deltakernes engasjement mot et felles formål. I et slikt engasjement vil deltakerne opprette relasjoner av gjensidig ansvarlighet som en del av praksis. Dette gjør at fellesskapets formål vil være kjent for deltakerne, og deres oppfatning vil være relativt lik. Ved å utvikle en felles forståelse rundt virksomheten vil det sentrale være å skape eller utøve en praksis i fellesskap gjennom å dele kunnskap og erfaringer. I den forstand vil et praksisfellesskap i stor grad bestå av tette og sterke relasjoner. Wenger (1998) hevder at deling og utvikling av kunnskap avhenger av at det er meningsforskjeller (mangfold) mellom deltakerne. Ved å dele kunnskap og erfaringer vil man gjennom samhandlingen skape delt mening i fellesskapet. Samhandlingen rundt en felles virksomhet blir en pågående prosess fremfor en statisk enighet. Med andre ord blir en felles virksomhet et resultat av det som har skjedd og det som skjer. Ved utførelsen av en felles virksomhet blir virksomheten definert av deltakerne. Dette gjør at man kan bidra med sine ideer og sin forståelse selv om man er ny i fellesskapet (Wenger, 1998).

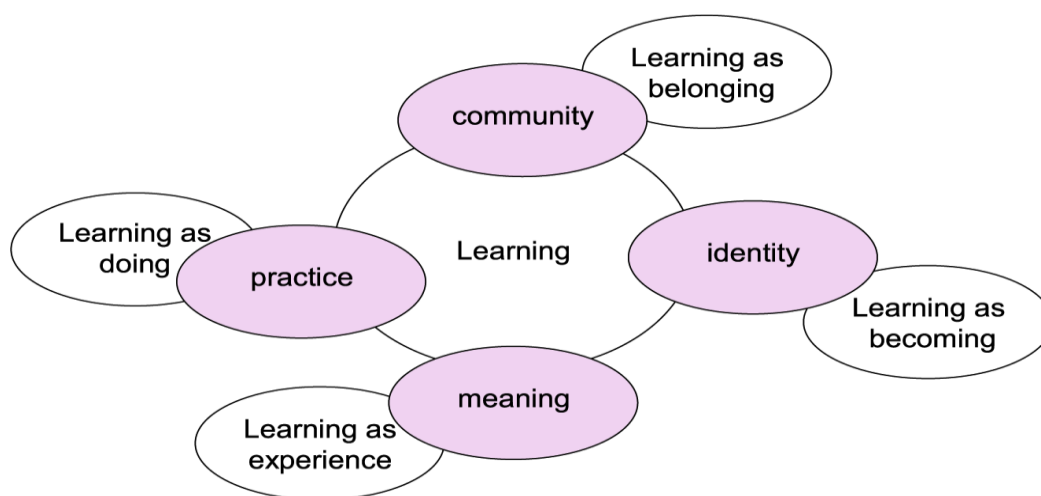
3.2.3 Delt repertoar

De to første dimensjonene danner grunnlag for den tredje dimensjonen, *delt repertoar*. Gjennom gjensidig engasjement og felles virksomhet vil deltakerne over tid utvikle et delt repertoar. Denne dimensjonen dreier seg om hva deltakerne har til felles. Det kan være alt fra rutiner, ord og uttrykk, måter å gjøre ting på og så videre. Det delte repertoaret har blitt produsert og tilegnet gjennom fellesskapets eksistens, samt blitt en del av fellesskapets praksis (Wenger, 1998).

Frem til nå har det blitt sett på Wengers tre dimensjoner; gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar. Når disse dimensjonene er til stede kan en samhandling betegnes som et praksisfellesskap. Videre vil fokuset bli på læring gjennom samhandling i et praksisfellesskap.

3.3 Læring, mening og identitet

Wenger (1998) var opptatt av det å lære gjennom deltakelse og samhandling i et praksisfellesskap. For å karakterisere sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess må prosessen bestå av komponentene *mening*, *praksis*, *identitet* og *fellesskap* (som vist i figur 4). Disse komponentene er gjensidig avhengig av og relaterte til hverandre. I det daglige er de ikke alltid like enkle å skille, men Wenger kategoriserer dem for å kunne studere læring i praksisfellesskapet fra ulike perspektiver. Hver komponent er vist i figur 4, og videre vil de ulike komponentene bli nærmere forklart.



Figur 4: Wengers syn på praksisfellesskapet som en sosial læringsteori, hvor de rosa feltene er de komponentene som ifølge Wenger muliggjør læring i praksisfellesskap (Wenger, 1998).

3.3.1 Praksis – Learning as doing

I følge Wenger handler den første komponenten, *praksis*, om utførelse av handling. I det å utføre en handling ligger det en mulighet til å gjøre seg erfaringer og samtidig oppleve et meningsfullt engasjement. Med andre ord vil man gjennom et praksisfellesskap kunne utvikle, forhandle eller dele tidligere erfaringer eller oppfatninger. De praktiske erfaringene man gjør seg handler både om hva, hvordan, og hvorfor man gjør det man gjør. Dette gjør at man kan både påvirke og bli påvirket i en samhandlingsprosess (Wenger, 1998).

3.3.2 Mening – Learning as experience

Å skape *mening* skjer gjennom deltakerens engasjement i den sosiale praksisen. Hver deltaker har egne forståelser og meninger, og i et praksisfellesskap kan man utvikle, dele eller forhandle mening. Det er i en slik samhandling at man kan få nye erfaringer. Hvis disse er forskjellige fra tidligere erfaringer vil det føre til en forhandling om mening i fellesskapet. Dette gjør at forhandling om mening blir sett på som en kontinuerlig prosess. Wenger (1998) er av den oppfatning at den enkelte deltakers mening ligger i ens tidligere erfaring. En ny forståelse vil skje gjennom en

meningsforhandling i et praksisfellesskap. En slik prosess inkluderer både deltakelse og tingliggjøring. *Deltakelse* blir i denne sammenhengen betraktet som både personlig og sosial. Det er en prosess som kombinerer handling og tilhørighet i fellesskap med hva man tenker og føler. Deltakelse handler om å involvere hele personen; både kropp, følelser, sinn og sosiale relasjoner. I en slik involvering vil man som deltakere skape en gjensidighet og relasjon til hverandre. Dette gjør at deltakelse i et fellesskap vil kunne påvirke ens egne erfaringer i tillegg til fellesskapets mening og forståelse. *Tingliggjøring* handler om å skape rammer og et bestemt fokus rundt det som skal diskuteres eller forhandles. På den måten vil deltakerens forståelse få form og mening. Begrepene deltakelse og tingliggjøring blir sett på som en dualitet som er sentral for deltakerens opplevelse av mening rundt fellesskapets praksis. Med andre ord vil man gjennom blant annet samspill, deltakelse og tingliggjøring kunne danne ulike perspektiver og fortolkninger samt at deltakerne vil kunne utfylle hverandre (Wenger, 1998).

3.3.3 Identitet – Learning as becoming

Den tredje komponenten er *identitet*. Her er det snakk om deltakerens bevegelse og utvikling gjennom praksisfellesskapet. Wenger ser på identitet som noe som er uatskillelig fra, en del av og påvirkes av mening, praksis og fellesskapet. I denne sammenhengen blir fokuset på personens identitet, men fra et sosialt perspektiv. En slik tilnærming gjør at man ikke benekter individualiteten, men ser på individualitet som en del av den sosiale praksisen i praksisfellesskapet. Gjennom å være en del av et praksisfellesskap vil man over tid kunne identifisere seg med den sosiale praksisen ved å danne en felles mening med de andre deltakerne. Dette kan sees i forbindelse med hvordan deltakerne er med på å påvirke, og hvordan de blir påvirket av praksisen (Wenger, 1998).

3.3.4 Fellesskap – Learning as belonging

Den siste komponenten er *fellesskap*. Et fellesskap handler om tilhørighet. Wenger har under dette elementet utviklet ulike tilhørighetsnivåer hvor det første handler om aktiv deltakelse i meningsforhandling i sosiale praksiser. Etter aktiv deltakelse vil man i det andre nivået danne seg bilder av verden (kunnskap) og av egen identitet basert på ens erfaring i praksisfellesskapet. Det siste nivået kan sees som et overordnet nivå, og handler om tilhørighet til virksomheter som ikke krever gjensidig engasjement. Det kan for eksempel være et miljø eller et samfunn (Wenger, 1998).

For å lære i et praksisfellesskap, nevner Wenger (1998) at det er nødvendig å basere seg på komponentene; praksis, mening, identitet og fellesskap fordi de påvirker og er avhengige av hverandre. Læringen vil skje på tvers av komponentene. Overordnet kan man se det på følgende måte; gjennom praksis vil man kunne skaffe seg erfaringer, som videre kan bidra til å gi mening for den enkelte deltaker og praksisfellesskapet. En slik meningsdannelse og tilknytning til

praksisfellesskapet vil kunne påvirke identiteten til deltakerne. Denne utviklingen av identitet kan også gjøre at deltakeren kan påvirke meningen og erfaringene til de andre deltakerne.

Ovenfor kan man se at de fire komponenten påvirker hverandre. Den videre utvikling av et praksisfellesskap er avhengig av deltakernes forståelse og samhandling rundt felles praksis. I denne oppgaven blir det sett på utdanningen ved LKSK, og i den sammenhengen vil det være interessant å se på tidligere forskning og hvordan teori rundt praksisfellesskap kan benyttes i ulike utdanningssammenhenger.

3.4 Tilgrensende forskning

Det har tidligere blitt gjennomført forskning som har sett på praksisfellesskap i ulike kontekster. Jeg ønsker her å gi et innblikk i tidligere forskning som er relevant for min problemstilling da dette kan bidra til å gi en bredere forståelse. I denne sammenhengen har jeg i hovedsak sett på bruk av praksisfellesskap i en militær kontekst. I tillegg er det interessant å se på praksisfellesskap i andre utdanningsarenaer som er relativt lik LKSK, og se hvilke likheter og ulikheter som finnes mellom utdanningene. Dette kan bidra til å avkrefte eller underbygge mine funn. Jeg valgte å se nærmere på sykepleier- og politiutdanningen da disse utdanningene også har fokus på en samhandling mellom teori og praksis. Begge disse utdanningene er relevante ved at sanitet (FSAN) og militærpoliti (MP) er en del av Forsvaret som organisasjon.

3.4.1 Bruk av praksisfellesskap i en militær kontekst

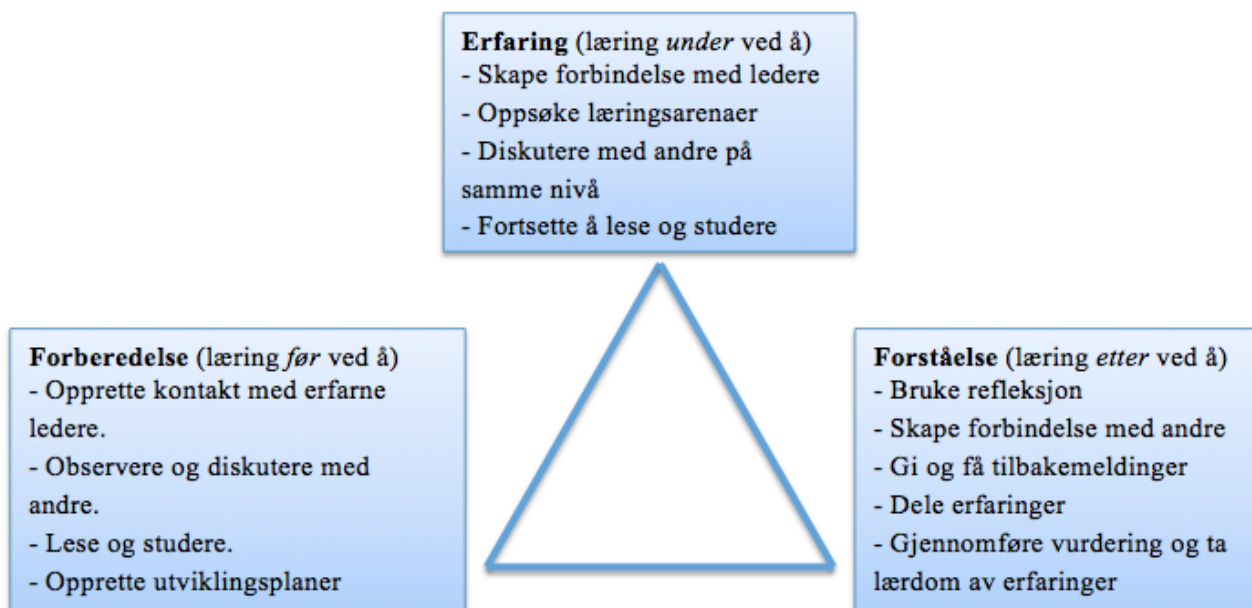
Tidligere forskning viser at praksisfellesskap i en militær kontekst ikke er et nytt fenomen (Haaland, 2010; Sookermany, 2011; Daniels, Grove & Mundt, 2006). Søk i ulike databaser gir inntrykk av at stadig flere nasjoner ser verdien av praksisfellesskap i den militære utdanningen. Jeg har søkt blant både engelsk og norsk litteratur, og mine søkeord var; *praksisfellesskap*, *luftforsvaret*, *militæret*, *communities of practice*, *air force* og *Wenger*. Nedenfor følger et nærmere innblikk i tre artikler som tar for seg praksisfellesskap ved ulike bruksområder i en militær kontekst.

Haaland (2011) hevder at Forsvaret i større grad kan bli flinkere til å løfte frem de erfaringene som gjøres i internasjonale operasjoner på et overordnet plan. Ved å legge opp til drøfting og det å være kritisk til seg selv vil man kunne trekke ut hovedmomenter som er viktige for en langsiktig læring innad i Forsvaret. Det blir også nevnt at det i tidligere internasjonale operasjoner ikke var en like stor kultur eller interesse for erfaringslæring slik det er i dag. Dette fordi det var irrelevant i forhold til en eventuell krigssituasjon i Norge. I dag ser Forsvaret i større grad nytteverdien av å ta læring av erfaringene som styrkene gjør seg som en del av NATO. I denne sammenhengen blir det tatt for seg to grunnleggende syn på hvordan erfaringslæring skjer, hvorav det ene synet handler om læring gjennom praksisfellesskap. I et praksisfellesskap har man mulighet til å bearbeide og snakke om opplevelsene fra internasjonale operasjoner og videre ta de erfaringene

med seg hjem hvor man kan fortsette å diskutere sine erfaringer med nye kolleger. På bakgrunn av dette vil også kolleger kunne oppleve erfaringslæring i tillegg til soldaten selv. Dette gjør at man ikke vil kunne ha en enkeltstående erfaring som utgangspunkt, men at erfaringene bearbeides hele tiden. Videre beskriver artikkelen hvordan erfaringslæring i et praksisfellesskap i hovedsak er en muntlig overføring. Dette gjør at det er vanskelig å vite konkret hva erfaringene består av og det er vanskelig å forholde seg kritisk til dem. På grunn av slike vanskeligheter med en muntlig overføring er det viktig å skrive ned de erfaringene som blir gjort under internasjonale operasjoner. Dersom erfaringene ikke blir nedskrevet og delt, vil kun de soldatene som var en del av operasjonen ha nytte av erfaringene. Når erfaringene blir nedskrevet kan de bli benyttet til drøfting på et overordnet plan. Dette kan videre gi et godt grunnlag for utdanning, doktriner og en generell utvikling i Forsvaret (Haaland, 2011).

Sookermany (2011) argumenterer for at soldatutdanning bør fokuseres på et erfaringsbasert læringssyn hvor tilegnelse av nye ferdigheter skjer ved deltakelse i et praksisfellesskap. Som en del av NATO vil Forsvaret stå ovenfor mer komplekse og utfordrende operasjoner, noe som gjør at det vil være sentralt å spisse utdanningen slik at den gir et godt bilde på hva soldatene kan møte i internasjonale operasjoner. Sookermany legger vekt på at den beste læringsarenaen for å kunne tilegne seg ferdigheter og opparbeide seg erfaring er reelle militære operasjoner. Med utgangspunkt i dette understrekes det at utdanningen må legge til rette for at soldatene skal kunne få delta i militære operasjoner. I slike operasjoner vil soldatene tilbringe mye tid sammen og de vil utvikle nære bånd. Soldatene vil da kunne utgjøre et praksisfellesskap hvor de kan lære av hverandres erfaringer. Som et resultat av dette vil soldatene kunne få en god kompetanse som er sentrert rundt militære operasjoner. Før soldatene kan delta i reelle operasjoner er øvelser i trygge omgivelser nødvendig. Et praksisfellesskap preget av tillit og trygghet vil gi soldatene rom for å kunne prøve og feile under slike øvelser. Videre vil dette gi mulighet for å kunne opparbeide seg relevant erfaring som soldatene har bruk for i de reelle operasjonene (Sookermany, 2011).

Daniels et.al (2006) har sett på erfaringer rundt bruken av forumsiden CompanyCommand som et praksisfellesskap i en utdanningsarena. Forumsiden var designet for ledere i det amerikanske luftforsvaret, og har til hensikt å gi lederne mulighet til å utveksle erfaringer, diskutere utfordringer, veilede hverandre og utforske idéer, problemer og løsninger. Tilgangen er strengt begrenset til autoriserte ledere på ulike nivå for å beskytte tilliten og å fremme fri deling av informasjon. Dette forumet kan fungere som et praksisfellesskap hvor det er mulig å skaffe seg mye kunnskap. Figur 5 viser en modell for en læringsprosess som kan foregå innenfor et slikt militært praksisfellesskapet med tanke på læring før, underveis og etter en militær operasjon eller lignende.



Figur 5: Læringsprosess i et fellesskap (egen tegning etter Daniels et al., 2006).

Gjennom en slik samhandling i et praksisfellesskap vil de i større grad kunne tilegne seg informasjon og kunnskap rundt ledelse enn hver for seg. Gjennom deling av kunnskap og utvikling av lederegenskaper som en del av dette forumet vil det amerikanske luftforsvaret kunne opprettholde en sterk og solid styrke. I kampen mot terrorisme møter det amerikanske forsvaret en smidig fiende som er svært tilpasningsdyktig. I praksisfellesskapet lærer offiserene hverandre hvordan de skal kunne tilpasse seg og håndtere en slik fiende. CompanyCommand blir da ansett som et nyttig verktøy for å kunne dekke det faglige utviklingsbehovet for ledere i det amerikanske forsvaret (Daniels et al., 2006).

Som de omtalte artiklene viser blir praksisfellesskap sett på som svært relevant innenfor en militær kontekst. Jeg har i mine søk etter tidligere forskning ikke blitt kjent med forskning som i likhet med min oppgave ser på hva som fremmer eller hemmer læring i et praksisfellesskap i en militær utdanningskontekst for fremtidige offiserer.

3.4.2 Bruk av praksisfellesskap i sykepleierutdanningen

Sykepleierutdanningen har enkelte likhetstrekk med militær utdanning ved at både praksis og teoretisk undervisning er vektlagt. På bakgrunn av dette har jeg sett nærmere på hvilken betydning praksisfellesskap kan ha innenfor sykepleierutdanningen.

Artikkelen av Drange (2013) ser på et utviklingsprosjekt der det ble undersøkt om sykepleierstudentene kunne bidra til hverandres læring i praksis, og om de var i stand til å utvikle samarbeid og selvstendighet i gjennom praksis. I tillegg ble det sett på om studentene var i stand til å ta ansvar for egen læring. I studien kommer det frem at det å være i et praksisfellesskap med medstudenter, kontaktpleier og pleieteam førte til at studentene utviklet trygghet og selvstendighet i

sykepleiepraksisen. Det å få ansvar forsterket denne utviklingen. Samarbeidet mellom studentene ble påvirket av den enkeltes motivasjon og engasjement, noe som igjen var påvirket av hvor godt studentene gikk overens. Et godt samarbeid var nødvendig for et godt læringsgrunnlag. I tillegg spilte studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå en stor rolle for hvilket utbytte de hadde av tilbakemeldingene som ble gitt. Det at flere pleiere ga tilbakemelding til studentene førte også til en bevisstgjøring og refleksjon hos studentene rundt det at sykepleie kan utføres på flere måter. Dette resulterte i et utvidet kunnskapsgrunnlag hos studentene.

Haukom, Pedersen, Monstad og Storesund (2012) har også sett på sykepleiestudentenes erfaringer rundt det å skulle samarbeide i et praksisfelleskap som en del av praksisperioden. Studentene skulle overta ansvaret for sengeposter ved et sykehus, og hensikten med studien var å kunne peke på viktige faktorer for samarbeid i forbindelse med studentenes læring i praksis. Resultatene viste at studentene i større grad ville samarbeide med hverandre dersom de fikk tillit og ansvar i praksisperioden. Studentene opplevde da en tilhørighet til hverandre og de delte i større grad kunnskap og erfaringer med hverandre, noe som igjen bidro til å skape en trygghet i sykepleierollen.

Disse artiklene viser at læring i praksisfelleskap også kan være relevant for sykepleierutdanningen. Studentene opplevde at praksisfelleskap ga tillit, trygghet og selvstendighet ved at de kunne støtte seg på hverandre og veiledere.

3.4.3 Bruk av praksisfelleskap i politiutdanningen

Praksisfelleskap har også blitt benyttet i forbindelse med utdanning av politi, og av den grunn har jeg sett nærmere på et par artikler som har tatt for seg praksisfelleskap i denne konteksten.

Campbell (2009) har sett på hvilken betydning praksisfelleskap har for hva politistudenter lærer i løpet av ett år i praksis etter endt skolegang. Hensikten med praksisen er at studentene skal få ta del i ulike politikulturer med de ulike arbeidsoppgavene, verdiene og normene det innebærer. Eksempler på ulike politikulturer er etterforskning, hundepatruljer, trafikkpoliti og så videre. Studien trekker frem at det var svært viktig at studentene fikk mulighet til å ta del i de ulike politikulturene, noe som var avhengig av veiledernes evne til å inkludere studentene. Studentene lærte betraktelig mer dersom de fikk mulighet til å prøve ut sin teoretisk kunnskap i praksis, samt at de fikk erfare en rekke ulike arbeidsoppgaver og situasjoner. Studentene oppga at politikulturene var preget av et rang-system. Dette påvirket læringen i praksisfelleskapet på en negativ måte ved at man ikke skulle spørre de mest erfarne. Et annet sentralt funn i studien var studentenes opplevelse av at det å bli akseptert av andre i politiet var en nødvendighet for å kunne bli en del av politikulturen og praksisfelleskapet i politiet.

Campbell (2007) argumenterer for bruk av praksisfelleskap ved opplæring av politi på grunn av at det kan benyttes for å utforske og forstå læring i praksis. Artikkelen gir innsikt i

hvordan den sosiale kulturen i politiet oppstår som følge av interaksjoner innenfor politiet. På bakgrunn av dette viser artikkelen til at praksisfellesskap er et relevant verktøy for analyse av den sosiale kulturen samt opplæring av politistudenter. Det blir her pekt på at studentene må hente kunnskap gjennom interaksjon med mer erfarne politifolk. En slik interaksjon kan være verdifull for både studenten og den erfarne ved at de kan ta lærdom av hverandre. På den måten vil den sosiale kulturen i politiet ha betydning for studentenes utvikling av identitet og mening.

Campbell (2007, 2009) beskriver hvordan praksisfellesskap og aksept er viktig for at politistudentene skal kunne ta del i politikulturen. En slik tilhørighet i politikulturen har betydning for læringsutbyttet til studentene samt deres utvikling av identitet innenfor politiet. Studier av sykepleier- og politiutdanningen ble inkludert for å se om det var mulig å avdekke likheter mellom ulike utdanninger i forhold til læring i praksisfellesskap. Dersom det er store likheter mellom de ulike utdanningene kan det også medføre at man kan benytte kunnskap om læring i praksisfellesskap fra en type utdanning i andre utdanninger.

3.5 Fokusområde i denne oppgaven

Frem til nå har kontekst og relevant teori blitt presentert. Videre vil det bli sett på metode, analyse og drøfting av funn. Som nevnt tidligere er min problemstilling som følger:

Hva fremmer og hemmer læring i et praksisfellesskap ved Luftkrigsskolen?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som jeg vil forsøke å svare på i oppgaven. Disse forskningsspørsmålene er ment å skulle bygge opp til besvarelsen av den overordnede problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

- ***Relatert til andre relevante utdanninger, hva fremmer og hemmer læring i praksisfellesskap ved LKSK?***
- ***Hvilke forhold oppleves av kadettene som sentrale for læring i et praksisfellesskap?***

4. Metode

I metodekapittelet vil det bli gitt en beskrivelse av og begrunnelse for valg av forskningsdesign med valg av metode for datainnsamling og analyse. I dette kapittelet gjør jeg rede for hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det og mine valg knyttet til innsamling og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt troverdighet og etiske hensyn.

4.1 Egen rolle og forforståelse

Innenfor forskning er det sentralt å skulle gjøre rede for hvilken tilknytning man som forsker har til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Det er viktig at man har en viss kjennskap til hvilke erfaringer, holdninger og vitenskapsteoretiske perspektiver man tar med seg inn i sitt arbeid. Denne forforståelsen utgjør et rammeverk som vil ha innvirkning på forskerens arbeid (Nilssen, 2012). Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på hvordan jeg kan ha påvirket situasjonene og resultatene. I tillegg har jeg vært oppmerksom på hvordan tidligere kjennskap, observasjoner og erfaringer jeg har gjort meg tidligere påvirker mitt perspektiv.

Før jeg begynte å studere ved NTNU tjenestegjorde jeg fire år i Forsvaret. Jeg begynte min tjenestetid i førstegangstjeneste i Luftforsvaret etterfulgt av ett års befalsutdanning ved Heimevernets befalsskole. Deretter jobbet jeg som instruktør og veileder ved Luftforsvarets befalsskole i to år, hvor jeg var involvert i utdanningen av Luftforsvarets befalelever. Min bakgrunn fra Forsvaret har vært til hjelp for meg i denne studien. Jeg har hatt kjennskap til kulturen og fagterminologien slik at jeg i større grad har hatt mulighet til å forstå og danne meg et helhetlig bilde av mine observasjoner. Som følge av dette har kadettene også hatt mulighet til å samhandle uten forstyrrelser fra min side.

I rollen som instruktør og veileder ved Luftforsvarets befalsskole ble jeg vant til å være en tilstedeværende veileder som kunne komme med innspill og kommunisere med elevene både før, under og etter en hendelse. I Tjora (2012) kommer det frem at det kan være lett å bli for engasjert i situasjonen og menneskene man skal studere. Dette har jeg selv opplevd i forbindelse med datainnsamlingen til denne oppgaven. I begynnelsen av studien ønsket jeg å hjelpe kadettene med innspill og løsningsforslag, men jeg innså at jeg hadde feil fokus og ble da mer bevisst på å ha et overordnet blick.

Min forforståelse rundt teorien om praksisfellesskap har i større grad gjort meg oppmerksom på hva Wenger (1998) ser på som sentrale elementer for samhandling i et praksisfellesskap. Jeg har benyttet denne teorien som et rammeverk og som grunnlag for datainnsamling, analyse og tolkning. I tillegg har jeg forsøkt å være åpen for nye observasjoner i tilknytning til læring i et praksisfellesskap.

Som vi skal se senere i oppgaven har jeg benyttet meg av observasjon og intervju i denne

studien. I forbindelse med intervjuene var det viktig for meg å poengtere for kadettene at de ikke skulle holde tilbake informasjon selv om de var klar over at jeg hadde bakgrunn fra Forsvaret. Uavhengig av min forforståelse var det ønskelig for meg at kadettene delte så mye som mulig, uten å tenke på relevansen eller at det var noe jeg visste fra før. Jeg ønsket å skape et inntrykk av at jeg var interessert i å høre alt som var relevant for kadetten. I rollen som intervjuer er det viktig å ha et åpent sinn i møte med en informant. Det er informantens personlige synspunkter som er sentrale og man skal unngå å la egne verdier, holdninger eller synspunkt påvirke svarene (Thagaard, 2013). Oppfølgingsspørsmålene som jeg stilte var ikke ment å skulle virke styrende, men heller som spørsmål som kadetten kunne benytte til å utdype et svar dersom det var ønskelig for kadetten. Som en del av observasjonsprosessen vil jeg trekke frem et perspektiv som jeg har benyttet meg av mye i forbindelse med jobb. Ved siden av studiene har jeg jobbet som sivilvekker, noe som har ført til at jeg har utviklet en evne til å observere detaljer samtidig som jeg unngår å trekke til meg oppmerksomhet. Min kunnskap rundt dette har hjulpet meg i observasjonsprosessen ved å bli observant på hendelser og det å kunne se sammenhenger i ulike handlingsforløp.

4.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er et vitenskapsteoretisk perspektiv der forskerens forforståelse gis betydning. Dette perspektivet innebærer at man som forsker har et mål om å tolke forskningen og å gjøre den forståelig. I utgangspunktet kan forskningen være uklar og kompleks, til og med uforståelig og selvmotsigende. I slike tilfeller vil det være nødvendig med tolkning. Man ønsker å finne en underliggende mening bak funnene og uttrykke det på en klar og tydelig måte. Denne tolkningen kan gjerne sees på som en prosess der et spørsmål leder til et svar, som igjen leder til et nytt spørsmål. På denne måten vil både forskeren og forskningen ha betydning i prosessen for å kunne skape forståelse. Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan forskningsresultater og fenomener forstås på ulike måter. Dette innebærer at en tolkning kan fremstå på ulike måter avhengig av forskeren. Forskerens bakgrunn, metode, hensikt og fokus vil ha betydning for tolkningen. På denne måten vil det hermeneutiske perspektivet, teori og forskerens forforståelse stå i sammenheng med hverandre (Nilssen, 2012).

Den hermeneutiske sirkel gir en tilnærming til hermeneutikk som indikerer at tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler. Dette innebærer at det ikke vil være mulig å forstå delene før man kan forstå helheten, samtidig som delene i seg selv ikke gir mening uten å ha kjennskap til helheten. Gilje & Grimen (1993) peker på at den stadige bevegelsen mellom helhet og deler tilsvarer bevegelser mellom teori, det som skal tolkes, forforståelsen og den konteksten det tolkes i. Dette kan være en verdifull tilnærming til tolkning, ved at tolkning kan ansees for å ha ulike nivåer innenfor analysen. Helheten og de ulike delene vil utgjøre ulike nivåer, og for hvert nivå av analyse vil man kunne oppnå en dypere form for forståelse (Nilssen, 2012).

4.2 Forskningsdesign

I oppstarten av en forskningsstudie må det tas en rekke beslutninger om gjennomføringen. Det er vesentlig å lage en overordnet plan over hvordan man skal gå frem for å løse prosjektet.

Betegnelsen forskningsdesign henviser til hvordan studien blir gjennomført. Hvilket forskningsdesign som brukes vil kunne ha avgjørende betydning for forskningsresultatene og videre kunnskap og forståelse. Jeg vil her forsøke å gi en beskrivelse av og en begrunnelse for forskningsdesignet jeg har benyttet i denne oppgaven.

4.2.1 Kvalitativ metodetilnærming

I hovedsak er det to hovedtilnærminger i forhold til samfunnsvitenskapelig forskning, og disse betegnes som kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode søker å samle inn data fra et større utvalg. Kvalitativ metode derimot går mer i dybden når det gjelder datainnsamling, men det benyttes gjerne et mindre utvalg (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Hvilken tilnærming som egner seg best kommer blant annet an på prosjektets kontekst og problemstilling. Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming hvor intervju og observasjon blir benyttet for å innhente kvalitative data. Dette gjøres på bakgrunn av ønske om å belyse kadettenes erfaringer og oppfatninger og en forståelse av kvalitativ metode som bygger på en oppfatning om at det eksisterer mange virkeligheter. Det er ikke en bestemt virkelighet, men den blir konstruert av den enkelte som er involvert i forskningskonteksten (Nilssen, 2012).

4.2.2 Casestudie

Casestudier er en av de mest vanlige formene for studier innenfor kvalitativ metode. Slike studier brukes mye i forbindelse med samfunnsvitenskapelig forskning, men benyttes også innenfor andre fagfelt. Stake (2003) beskriver at en casestudie søker å finne svar på problemstillinger som omhandler en avgrenset sak, et case. Dette kan for eksempel være personer, prosjekter, hendelser og lignende. Saken i seg selv kan være enkel eller kompleks, men det er viktig å avklare hva som er den faktiske saken og hva som kan være kontekst. Siden en casestudie dreier seg om en avgrenset sak vil det være mulig å gå mer i dybden for å oppnå detaljerte og inngående svar. Ifølge Johannessen et al. (2010) kjennetegnes en casestudie ved at forskeren samler inn detaljerte data fra et lite antall informanter. Datasamlingen kan foregå over en kortere eller lengre periode, avhengig av hva forskningen omhandler. Yin (2003) beskriver hvordan en casestudie kan benyttes for å bekrefte eller utfordre eksisterende teorier. I forbindelse med dette viser han til fem faktorer som er avgjørende for gjennomføring av en casestudie. Den første faktoren er problemstillingen, siden den beskriver hva som skal studeres. I en casestudie vil problemstillingen være avgrenset. Den andre faktoren dreier seg om teoretisk antakelse. Dette handler om de antakelsene forskeren har og at disse vil påvirke forskningen. Funn fra tilgrensende forskning og forskerens forforståelse er relevant

for den teoretiske antakelsen. Den neste faktoren omhandler analyseenheter. Dette handler om at enhetene som berøres i forskningen må avgrenses slik at datainnsamlingen blir relevant i forhold til problemstillingen. Som omtalt er dette vesentlig innenfor casestudier. Den fjerde faktoren omhandler den logiske sammenhengen mellom data og antakelsene. Dette dreier seg om analysestrategier og hvilket utgangspunkt eller forforståelse man har som datafunnene sees i lys av. Yin (2003) peker på at det er å foretrekke at forskningen bygger på teoretiske antakelser. Den femte og siste faktoren er de kriteriene som benyttes for å tolke funn. Her er det snakk om tolking av funn sammenlignet med teorier som allerede finnes om den aktuelle forskningen. Ved å gjennomføre casestudier i henhold til disse faktorene mener Yin (2003) at eksisterende teorier kan utfordres.

I oppgaven min har jeg valgt å benytte meg av casestudie siden praksisfellesskapet ved LKSK kan oppfattes som et case. I samsvar med kjennetegnene for en casestudie har det i min forskning blitt gjort en omfattende datainnsamling og det ble benyttet få informanter. Gjennom observasjon og intervju var fokus rettet mot å hente ut så mye relevant informasjon om problemstillingen som mulig. Som Yin (2003) påpeker bør forskningen basere seg på en teoretisk antakelse. Som et utgangspunkt for min forskning har jeg derfor i relativt stor grad benyttet meg av Wengers teori om praksisfellesskap. I tillegg har jeg sett på aktuell og tilgrensende forskning. Dette ble blant annet gjort for å kunne sammenligne mine funn med tidligere forskning.

4.2.3 Kontekst og utvalg

I denne oppgaven fokuserer jeg på læring i praksisfellesskap ved Luftforsvarets krigsskole. Jeg har i løpet av mitt arbeid observert og intervjuet kadetter i andre avdeling, kull 85, om deres samhandling i modul 5, *ledelse av organisasjon*. Denne modulen foregår i fjerde semester i utdanningsløpet ved LKSK, og er ment å skulle gi en økt helhetsforståelse og handlingskompetanse i forhold til å utvikle og lede enheter i Forsvaret. Kadettene får et betydelig ansvar knyttet til både gjennomføring, planlegging og erfaringslæring i forbindelse med prosjektarbeid, øvelser og ulike oppgaver (case/oppdrag). Dette gjør at man som kadett har frihet til å samhandle, planlegge og bruke hverandres erfaringer i oppdragsløsningen (Luftkrigsskolen, 2012).

Kull 85 består av om lag 20-30 kadetter som er delt inn i fem lag. Under observasjonen fulgte jeg to lag, med mest fokus på ett av lagene. Jeg valgte å fokusere mest på det ene laget siden de hadde blitt gitt en oppgave de skulle løse. For meg var det derfor interessant å følge dette laget gjennom hele deres oppdragsløsning. De andre lagene skulle også løse oppgaver, men de hadde lengre tidsfrist. For å se om det var likheter i samarbeidet mellom lagene valgte jeg å observere to lag. Observasjonene dannet videre et grunnlag for utforming av en intervjuguide. Ved gjennomføring av intervju benyttet jeg totalt fem informanter fra begge lag, hvorav tre av disse var fra det laget jeg observerte mest. Thaagard (2013) har skrevet at i kvalitative studier er det ønskelig med informanter som kan gi innsikt og informasjon relatert til forskningsspørsmålet. På bakgrunn

av dette ønsket jeg å ha informanter som hadde kjennskap til samhandling i et praksisfellesskap. Siden de to lagene jeg fulgte hadde vært ansvarlig for planlegging og gjennomføring av hver sin øvelse, var det naturlig for meg å inkludere kadetter fra disse lagene som informanter i forbindelse med intervju. En annen årsak til hvorfor det var ønskelig å ha disse kadettene som informanter, var at jeg hadde opparbeidet tillit og trygghet hos disse i løpet av tiden som observatør. Jeg tok selv kontakt med de aktuelle kadettene og spurte om de var interesserte i å bli intervjuet. Jeg poengterte at dette var helt frivillig, og at anonymitet ville bli vektlagt. Alle de forespurte kadettene sa seg villig til å stille som informanter, og intervjuene ble lagt opp etter den enkeltes tidsplan. Som beskrevet innledningsvis består Forsvaret av flere bransjer, og informantene jeg benyttet har bakgrunn fra flere av de ulike bransjene. Tabell 1 viser omtrentlig alder på informantene samt hvilken bransje de har bakgrunn fra. Videre i oppgaven vil kadettene bli betegnet med pseudonymer. I denne tabellen er pseudonymene utelatt av hensyn til anonymitet.

Tabell 1: Oversikt over informantene som ble benyttet i forbindelse med intervju.

Informant	Alder	Bransje
Kadett 1	20-24år	Teknisk
Kadett 2	24-30år	Pilot
Kadett 3	23-26år	Luftvern
Kadett 4	26-33år	Pilot
Kadett 5	26-30år	Vakthold og Sikring

4.2.4 Datainnsamling gjennom observasjon

Datainnsamlingen for denne oppgaven ble gjort gjennom observasjon og intervju. Jeg ønsket å begynne med observasjon for å kunne danne meg et oversiktlig bilde av kadettene i den aktuelle konteksten. I tillegg var jeg av den oppfatning at observasjonen ville gi meg et godt utgangspunkt for å stille relevante spørsmål i intervjuguiden. Jeg tenkte også at det ville være en fordel å la kadettene få kjennskap til meg før intervjuprosessen, slik at de kanskje ville ha lettere for å dele informasjon. Som Mason (2002) beskriver egner observasjon seg godt for å kunne få direkte tilgang til det man ønsker å studere. Ofte kan også den beste måten for å skaffe seg god kunnskap på vise seg å være til stede i situasjonen.

For å kunne skape åpenhet rundt prosjektet og meg som observatør valgte jeg innledningsvis i observasjonen å presentere meg selv og mitt prosjekt for kadettene i Kull 85. I forkant av masterprosjektets oppstart og ved modulens oppstart ga jeg kadettene informasjon om hvorfor jeg var der og hva hensikten med studien var. For min egen del var det viktig å poengtere at jeg ikke var der for å evaluere eller observere kadettene hver for seg. Mitt fokus var på det som hendte i samhandlingsprosessen og deres læring. Ved å skape en slik åpenhet ønsket jeg allerede der å skape

en relasjon og tillit til kadettene. Under presentasjonen fikk kadettene også mulighet til å stille spørsmål relatert til prosjektet..

Tjora (2012) skriver at forskere som benytter observasjon som tilnærming enten kan ha en *deltakende* eller *ikke-deltakende* relasjon til kadettene. I en deltakende observasjon vil man som forsker være synlig i situasjonen som observeres. En ikke-deltakende relasjon er når informantene ikke vet at de blir observert. Med bakgrunn i min åpenhet rundt prosjektet har jeg valgt en deltakende relasjon. En slik åpen og deltakende relasjon kunne gi meg som forsker en nærkontakt med feltet og de situasjonene jeg ønsker kunnskap om.

Kombinerer man graden av åpenhet og graden av deltakelse kan man skille mellom ulike observatørroller, hvor den ene er rollen som *tilstedeværende observatør*. I en slik rolle vil man som observatør være en interessert og engasjert utenforstående. Som forsker vil man i liten grad delta i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne, men engasjerer seg i stedet gjennom samtaler og intervju. (Johannessen, et.al., 2010; Tjora, 2012). Rollen som tilstedeværende observatør ga meg mulighet til å konsentrere meg om å observere prosessene mellom kadettene. Jeg bestemte meg tidlig for ikke å bryte inn i samhandlingsprosessene eller diskusjonene mellom kadettene. Jeg ville ikke at kadettene skulle passe på hva de sa eller at de skulle bli påvirket av at observatør blandet seg inn. Dermed gjorde jeg ikke så mye utav meg.

Som observatør hadde jeg alltid med meg en skrivebok der jeg noterte interessante observasjoner rundt lagets samhandling eller spørsmål som jeg ønsket å stille kadettene i deres pauser. I løpet av observasjonsperioden skrev jeg til sammen 47 sider observasjonsnotater i A5-format. Under perioden med observasjon fikk jeg mulighet til å se kadettene i ulike situasjoner. Det kunne for eksempel være ved vanlig klasseromsundervisning, i pausene mellom skoletimene eller når kadettene var delt inn i sine respektive lag. Når kadettene hadde klasseromsundervisning valgte jeg å sitte bak i klasserommet fremfor å sitte fremst i klassen med blikket mot klassen. Da kadettene var samlet i sine respektive lag, valgte jeg observasjonsplass ut ifra fasilitetene og hva som egnet seg best i forhold til at kadettene i minst mulig grad skulle merke min tilstedeværelse.

Med utgangspunkt i mine valg i forkant av observasjonen og min rolle som observatør, er jeg av den oppfatning at kadettene ikke anså meg som fremmed og at jeg derfor kunne være en naturlig del av deres setting.

4.2.5 Datainnsamling gjennom intervju

Jeg begynte med intervju av informantene etter at jeg hadde gjennomført observasjonen. Observasjon ble benyttet som en tilnærming til å kunne tilegne meg detaljerte beskrivelser av kadettens atferd og samhandling i et fellesskap. Videre ble dette benyttet som et grunnlag for intervjuguiden. En intervjuguide består av ulike tema og spørsmål som benyttes i intervjuet for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kvale & Brinkmann (2010) karakteriserer et intervju som en samtale med struktur og et formål rundt det å forstå eller beskrive noe. Dette innebærer at intervjuguiden må være utformet slik at intervjuet samler inn informasjon som er beskrivende og fortolkende i forhold til kadettene erfaringer, vurderinger, tanker og følelser. Dette igjen vil kunne gi et bilde av kadettene forståelse og oppfatninger av egne opplevelser av samhandling i et fellesskap. I denne sammenhengen var det helt naturlig å benytte intervju som hovedtilnærming til datainnsamling i denne studien.

Det ble gjennomført ett intervju med hver informant. Jeg hadde utviklet en intervjuguide som ble benyttet som utgangspunkt for intervjuet. Varigheten av intervjuene varierte fra omtrent én til en og en halv time. I løpet av intervjuene fikk dermed kadettene mulighet til å snakke rundt de temaene som jeg hadde observert og som var relevante i forhold til min problemstilling. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en båndopptaker og senere transkribert. Prosessen med transkribering vil det bli kommet nærmere inn på senere.

I et intervju vil relasjonene være avgjørende for hvordan samtalen forløper og hvilke intervjudata man sitter igjen med. Helt fra oppstarten av prosjektet var jeg bevisst på at jeg måtte presentere meg selv på en best mulig måte for å kunne gi et godt inntrykk av meg selv til kadettene. Dersom kadettene fikk et godt inntrykk, antok jeg at de i større grad kunne være villige til å dele av seg selv. Dette gjaldt både ved observasjon, kommunikasjon i pausene og gjennom intervjuet. Jeg fokuserte mye på min fremtoning, og brukte spesielt pausene til å bygge opp tillit ved å vise en genuin interesse for miljøet ved LKSK, kadettene og deres erfaringer. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål og lytte aktivt. Thagaard (2013) poengterer hvor viktig det er å skape en god og tillitsfull atmosfære i løpet av intervjuet for at en informant skal ønske å dele så mye som mulig. Jeg opplevde at jeg fikk uttelling for min innsats med å skape en god relasjon med kadettene. Med et slikt utgangspunkt gjorde jeg det trolig enklere for meg selv for å kunne fortsette å bygge tillit hos kadettene. Likevel merket jeg i intervjuprosessen at informantene var litt nervøse til å begynne med. Jeg observerte at kadettene startet intervjuet med en lukket kroppsholdning der de hadde armene i kryss, og jeg hadde den oppfatningen at de var spente på hva slags spørsmål som kom til å bli stilt. Derimot tok det ikke lang tid før informantene ble mer avslappet og begynte å åpne seg i større grad.

Intervjuguiden som jeg benyttet bestod stort sett av åpne spørsmål og ulike oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i teori rundt praksisfellesskap samt det jeg hadde observert tidligere. I intervjuet ønsket jeg å gi informantene frihet til å uttrykke seg slik de selv ville. Informantenes erfaringer og oppfatninger kan bli mer detaljerte dersom informanten selv kan bestemme hva som sies (Tjora, 2012). I Thagaard (2013) kan man se at det er ulike oppsett som kan benyttes i en intervjuguide. I en delvis strukturert intervjuguide, som jeg valgte å benytte meg av, vil det være en overordnet intervjuguide som er utgangspunktet. Et slik utgangspunkt gjorde at jeg

hadde mulighet til å ta opp sentrale forhåndsbestemte temaer i tilknytning til problemstillingen. Denne strukturen åpnet samtidig for at informantene skulle ha mulighet til å ta opp tema som ikke var planlagt. Å bruke en delvis strukturert intervjuguide gjorde det mulig for meg å tilpasse mine oppfølgingsspørsmål som en respons på det som ble delt der og da. Enkelte ganger kom informantene inn på tema i intervjuguiden på eget initiativ. Dette førte til at jeg valgte å ikke stille enkelte spørsmål som allerede var svart på. Jeg tror også at en slik fleksibilitet gjorde at intervjuet fikk en god flyt.

4.2.6 Dataanalyse

Transkribering av intervju innebærer å benytte lydopptakene til å skrive ned ordrett hva som ble sagt i intervjuet. Transkriberingen ble gjort fortløpende etter at intervjuene var gjennomførte slik at de fortsatt skulle være friskt i minne. I transkriberingen utelot jeg ord som ble gjentatt, pauser og annet som var irrelevant for betydningen av det informantene sa.

Transkriberingen gjør det mulig å få et overblikk over hva som kom frem i intervjuene, og dermed å kunne danne seg et bilde på hva som kan være de mest interessante temaene. Etter å ha lest gjennom transkriberingen for hvert intervju to ganger, gikk jeg dypere inn i analysen av intervjuene ved å kode datamaterialet. Koding innebærer å kunne knytte nøkkelord til de uttalelsene og den informasjonen som informantene kommer med i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Koding er et nyttig verktøy for videre analyse av datamaterialet ved at det gjør det mulig å kunne trekke frem det som er relevant for problemstillingen. Denne studien har karakter av en temasentrert tilnærming, og jeg har valgt å starte analysen med å ta utgangspunkt i temaer jeg kan lede ut fra teori, slik Thagaard (2013) anbefaler. Jeg lot meg inspirere av Wengers teori rundt praksisfellesskap da jeg bestemte meg for hvilke hovedkategorier jeg ønsket å benytte. Mine hovedkategorier er som følger; gjensidig engasjement og delt repertoar, praksis og mening og identitet og fellesskap. Videre har jeg formulert noen underkategorier for hver hovedkategori ut ifra kodingen av intervjudataene. Det vil bli sett nærmere på kategoriene senere i oppgaven.

4.3 Studiens troverdighet

For å kunne være sikker på at funn fra forskning er riktig fremstilt er det vesentlig at det legges vekt på kvaliteten i forskningen. Lincoln og Guba (1985) viser til fire kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning. Disse kriteriene er troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

Forskningens troverdighet handler om hvor godt resultatene stemmer overens med informantenes virkelighet. For å kunne sikre troverdigheten er det mulig å høre med informantene om de tolkningene, konklusjonene og lignende som har blitt gjort stemmer med deres egen oppfatning.

Dette kalles member check. Det vil også være aktuelt at forskeren kan oppholde seg i feltet over tid

slik at man kan basere seg på gode kjennskaper til den aktuelle konteksten. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt funnene og resultatene fra forskningen kan overføres til andre situasjoner og kontekster. Dette er sentralt for kvalitative studier da de gjerne er knyttet til tid og sted. Pålitelighet handler om å gi et innsyn i forskningen og hvordan forskningen har blitt gjennomført. Leserne har da mulighet til å selv vurdere om de mener at forskningen har blitt gjort på en god måte og dermed ha en tilstrekkelig kvalitet. Det siste kriteriet, bekreftbarhet, ser på sammenhengen mellom innsamlingen av data og det aktuelle forskningsfeltet. For å kunne få nøyaktige og reelle data er det sentralt at man dokumenterer datainnsamlingen på en god måte. For eksempel bør intervju bli tatt opp og observasjoner bør noteres.

Under mitt arbeid med denne oppgaven var jeg svært nøye med å sikre at datainnsamlingen ble gjort på en måte som sikrer kvaliteten. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, og jeg noterte ned alle relevante observasjoner som jeg gjorde meg. I tillegg noterte jeg andre tanker jeg hadde gjort meg slik at jeg hadde en oversikt over hvilke inntrykk jeg hadde. Jeg valgte å ikke benytte meg av member check, men hadde i stedet et stort fokus på å spørre informantene under intervjuene om det var noen uklarheter eller om informantene kunne utdype. Min hensikt med å gjøre dette var å sikre at jeg oppfattet informantenes uttalelser på en riktig måte og at jeg ikke skulle tolke det de fortalte.

Thagaard (2013) peker på at man som forsker må kunne forholde seg kritisk til egen forskning og ikke automatisk stole på egne tolkninger og funn. Dette er en form for kvalitetssikring av forskningen ved at man er åpen for at det kan være elementer ved forskningen som ikke stemmer overens med virkeligheten. Med utgangspunkt i dette har jeg vært oppmerksom på mine egne tolkninger og funn, og forsøkt å tenke over om disse er i overensstemmelse med informantenes virkelighet.

4.4 Ethiske betraktninger

I et forskningsprosjekt vil det for en forsker alltid være nødvendig å kunne stille seg selv kritiske spørsmål. Dette kan i større grad være med på å gjøre forskeren bevisst på og reflektert rundt hvorfor man gjør som man gjør. Dette er også en måte å kunne kvalitetssikre forskningen på. I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg hele tiden forsøkt å ha fokus på etikk. I tiden som observatør har jeg reflektert rundt bruken av en deltakende kontra en ikke-deltakende relasjon. Hvilken tilnærming ville få et bedre innblikk eller bedre observasjoner? Jeg valgte en deltakende relasjon slik at kadettene visste at de ble observert, men i tillegg gjorde jeg meg noen tanker om hvordan utfallet kunne ha blitt dersom jeg benyttet meg av en ikke-deltakende relasjon. For eksempel kan man spørre seg om bruk av skjult observasjon kunne ha dokumentert en mer naturlig samhandlingsprosess i lagene? Det hadde trolig vært mulig med en slik tilnærming, men det er

uvisst om funnene hadde blitt annerledes. I tillegg kan man spørre seg om en ikke-deltakende tilnærming er etisk forsvarlig i og med at all forskningsdeltakelse skal skje på frivillig basis (Johannessen et al., 2010). Min antakelse er at det trolig ikke ville ha utgjort noen stor forskjell dersom jeg hadde valgt en ikke-deltakende tilnærming i stedet for en deltakende. Jeg valgte å være åpen ovenfor kadettene om prosjektet. I tillegg valgte jeg å fokuserte på to av lagene i stedet for å fokusere på alle fem. Disse valgene gjorde jeg for å kunne være i stand til å skape en trygghet rundt min rolle som forsker. Selv om Johannesen et al. (2010) poengterer at informasjon rundt et prosjekt kan påvirke deltakerens opptreden og fremtoning, sitter jeg igjen med et inntrykk av at kadettene stort sett opptrådte naturlig i de ulike settingene jeg observerte dem. Dette kan også sees i forbindelse med at kadettene gjennom utdanningsløpet er vant til å ha en veileder fra LKSK som følger og observerer dem i ulike settinger. Ut ifra dette vil jeg si at min rolle som observatør i større grad ble akseptert og ikke oppfattet som et fremmedelement.

Et annet viktig poeng i forhold til bruk av observasjon er i hvor stor grad jeg, med min forforståelse, er bevisst på hva som er observasjon og hva som er tolkning. Det vil være svært viktig å skille mellom tolkning og observasjon. Hvis ikke, kan resultatene være feilaktige på bakgrunn av at man som forskere tolker forskjellig og at tolkningene ikke nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten.

I forhold til utvalg av informanter kan min aktive fremtreden for å spørre kadettene om å være informanter kanskje bli sett på som frivillig tvang av enkelte utenforstående. Med dette mener jeg at kadetten kanskje kan ha hatt den følelsen at de ikke kunne si nei. Jeg har ikke denne oppfatningen selv på bakgrunn av at jeg fikk en følelse av at de ønsket å dele sine erfaringer samt at de ønsket å hjelpe meg som forsker. Da jeg spurte kadettene om de ønsket å være en informant var jeg svært bevisst på min fremtoning. Jeg vil karakterisere den som en vennlig fremtoning, der jeg poengterte at deltakelse var frivillig og anonym. Videre var jeg også interessert i å legge til rette med tanke på tidspunkt for intervjuet slik at det skulle passe med kadettens timeplan. Jeg valgte også å spørre hver enkelt kadett i en setting der det var kun oss to. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke ville at kadettene skulle føle et gruppepress ved å tvinge dem til å svare ja foran sine medkadetter.

Mine valg rundt anonymitet hos informantene har dreid seg om hvordan deres betraktninger, opplevelser og meninger ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte informant. Under transkriberingen har jeg valgt å bruke bokmål i stedet for muntlige dialekter. I tillegg har jeg benyttet meg av fiktive navn. Det ble også besluttet at lærerne som var ansvarlige for gjennomføringen av modul 5 ikke fikk vite hvem som var informanter. Dette på grunn av at lærerne har og vil videre ha en tett oppfølging av kadettene. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket at informantene skulle oppleve en trygghet i forhold til å dele personlige erfaringer og opplevelser, samt at relasjonene mellom lærerne og informantene ikke skulle bli påvirket.

5. Funn og analyse

I dette kapittelet vil resultatene fra observasjon og intervju bli presentert. Før jeg går nærmere inn på funnene ønsker jeg å gi et innblikk i hva kadettene ved kull 85 anser som viktige spilleregler for et godt samarbeid. All virksomhet i Forsvaret er i stor grad basert på samarbeid, slik at kadettene har erfaring fra samarbeid før de begynner på krigsskolen. Jeg ønsker å se i hvilken grad kadettene er bevisste på samarbeid og læring gjennom samarbeid. Videre ønsker jeg å se om disse spillereglene samsvarer med mine funn om hva som påvirker læring i et praksisfelleskap.

5.1 Postulatene

I starten av utdanningsår 2 (3 semester) ved LKSK fikk kadettene en oppgave å lage spilleregler som skulle føre til et godt samarbeid og videre et godt utgangspunkt for læring. Postulatene til kull 85 tar utgangspunkt i hva kadettene mener er sentrale elementer for et godt samarbeid i kullet. I figur 6 kan man se de elementene som kullet ble enige om. Punktene er ikke organisert etter hva som er viktigst, men presenteres i tilfeldig rekkefølge.

- Postulater for kull 85**

 - 1) Det er lov å feile
 - 2) Rom for å si fra
 - 3) Overhold avtalt tid
 - 4) Tørre å stille krav og tåle at krav blir stilt
 - 5) Humor
 - 6) Gjøre hverandre gode
 - 7) Engasjement
 - 8) Ærlighet, åpenhet og respekt

Figur 6: Spilleregler rundt samarbeid for kadettene i kull 85.

Selv om kullet har blitt enige om punktene i postulatene ønsket jeg å undersøke hvilke punkter som betydde mest eller som i størst grad påvirket hver enkelt informant i deres samarbeid. Jeg ønsket å se om disse punktene ville samsvare med mine funn i denne studien. Samtidig ville jeg undersøke i hvor stor grad postulatene ble brukt i lagene. Basert på informantenes uttalelser i intervjuene var det fire punkter som skilte seg ut. Sentrale punkter for informantene var a) *det er lov til å feile*, b) *engasjement*, c) *ærlighet, åpenhet og respekt*, og d) *tørre å stille krav og tåle at krav blir stilt*. I denne sammenhengen ble det også poengtert av informantene at punktene blir brukt som en del av lagsamarbeidet, men på en ubevisst måte. Med dette menes det at kadettene ikke tenker noe over postulatene når de samarbeider.

5.2 Kategorier

Jeg har valgt å dele mine funn inn i tre hovedkategorier med utgangspunkt i Wengers teori om praksisfellesskap. Hver kategori består videre av ulike underkategorier fremkommet gjennom den mer induktive tilnærmingen til materialet.

Den første hovedkategorien er basert på de elementene Wenger legger som grunnlag for at man kan kalle en samhandling for et praksisfellesskap. Fokuset er rettet mot elementene *gjensidig engasjement og delt repertoar*. Som nevnt tidligere fokuserer Wenger også på et tredje element, felles virksomhet. I denne oppgaven vil ikke dette elementet bli like vektlagt. Årsaken til dette er at kadetten opplever ulike oppgaver gjennom sine samhandlinger, både praktiske og teoretiske. Likevel omhandler hver samhandling eller virksomhet temaet ledelse. I denne sammenhengen vil derfor elementet felles virksomhet bli basert på læring av ledelse generelt. I denne oppgaven vil elementet *felles virksomhet* fungere som en bakgrunn der kadettene har muligheten til å lære og dele erfaringer mellom seg i de ulike situasjonene de kommer opp i gjennom øvelser, case og prosjektarbeid. Med andre ord i praksis.

De to andre hovedkategoriene omhandler de fire komponentene Wenger (1998) mener må være til stede for å karakterisere en samhandling for en lærings- og erkjennelsesprosess. Som vi skal se i drøftingen påvirker kategoriene hverandre samtidig som de avhenger av hverandre. En oversikt over inndelingen i hovedkategorier og underkategorier er vist i figur 7.



Figur 7: Oversikt over inndeling av funn i hovedkategorier og underkategorier.

5.3 Gjensidig engasjement og delt repertoar



Denne hovedkategorien vil bli delt i to, som vist i figuren. Først vil jeg ta for meg underkategoriene til gjensidig engasjement, for så å gå videre med delt repertoar. Underkategoriene for hver av de to delene beskriver hva som kan fremme eller hemme læring i et praksisfellesskap i en militær utdanningskontekst.

5.3.1 Gjensidig engasjement

Gjensidig engasjement har jeg delt inn i tre underkategorier som omhandler hvilke aspekter som kan være med på å fremme eller hemme engasjementet til kadettene. Nedenfor vil hver enkelt underkategori bli presentert.

Erfaring fremmer og hemmer engasjement

Mine funn indikerte at kadettene tidligere erfaringer med en oppgave eller lignende både kan fremme og hemme engasjementet til kadettene. Det å ha kjennskap til eller å ha trygghet til en oppgave skaper engasjement. Det innebærer ikke nødvendigvis å kjenne til hvert aspekt av oppgaven eller å ha gjennomført en identisk oppgave tidligere, men det går mer på det å kjenne til enkelte områder eller ha relevante erfaringer som kan knyttes til oppgaven. Dette kommer frem i følgende uttalelse:

Kadett Fossum;

Engasjementet varierer veldig da ut fra hvilke oppgaver vi får. Vi kjenner hverandre såpass godt at vi vet hvem som er gode til ting og tang. Får vi for eksempel engelskoppgaver, da er det naturlig at noen stepper opp, og får vi noe feltmessig så er det noen andre som stepper opp.

Med utgangspunkt i min bakgrunn fra Forsvaret ser jeg at det trolig er en del av kulturen ved Luftforsvaret at man bidrar mest der man har god kjennskap. I et miljø der effektivitet og måloppnåelse har stor betydning, kan det være naturlig å spille på hverandres styrker. I denne sammenhengen vil kadettene gjennom samhandling kunne skape gjensidige forventninger til hverandre. Dette er noe kadett Melby også viser til i sitt utsagn;

Kadett Melby;

Jeg føler på noen områder så forventes det mer da. Men det er bare positivt. Det gjør at man ikke bare seiler igjennom på de områdene man kan bidra med. At du faktisk stepper opp og gjør at du tilfredsstiller forventningene i størst mulig grad.

Videre kommer det også frem at dersom en kadett føler at han ikke har nok erfaring til å bidra i laget, vil det hemme engasjementet i forhold til å dele erfaringer. Det at andre kadetter sitter med høyere kompetanse eller erfaring på et bestemt område eller en oppgave, kan bidra til at kadettene holder tilbake informasjon eller erfaringer.

Kadett Bergli;

Hvis det er en person med veldig mye erfaring innenfor et fagfelt, da kan jeg vegre meg for å dele fordi da tenker jeg "det jeg kommer med nå er antageligvis ganske dumt eller det vet de allerede, det har jeg ikke kompetanse å si noe om.

Anerkjennelse og tilhørighet

Underkategorien anerkjennelse og tilhørighet omhandler hvordan kadettens engasjement fremmes ved at man blir hørt og tatt hensyn til. Det er ikke ment slik at en kadett får viljen sin hver gang, men poenget ligger i at man blir inkludert i prosessen og har mulighet til å dele sine erfaringer. Kadett Vaage nevner at han mister engasjementet dersom hans erfaringer eller synspunkter alltid blir avvist.

Kadett Vaage;

At mine meninger blir verdsatt og tatt i betraktning er en form for anerkjennelse og det gjør jo at jeg engasjerer meg mer i oppgaven og derfor kan lære mer av oppgaven. Hvis mine meninger konstant blir skjøvet til side og liksom aldri blir tatt i betraktning, så vil jeg til slutt bare gi opp.

Ved å få anerkjennelse og oppleve tilhørighet i laget, får kadetten mulighet til å engasjere seg ved at det blir enklere å delta i prosessene og dele mer av sine erfaringer. Kadett Nordheim og Bergli nevner at læring skjer når de har mulighet til å være aktive og bidra i prosessene. Kadettene understreker at det å være aktiv, få anerkjennelse og oppleve tilhørighet øker motivasjonen for læring.

Kadett Nordheim;

Hvis du får anerkjennelse i laget for det du har drevet med tidligere så gjør det at du kan dele mer, at du kan være frempå. Jeg tenker hvis jeg skal få læring ut av noe, så må man kunne være aktiv.

Kadett Bergli;

Tilhørigheten (i laget) gjør at du får en motivasjonsboost sånn at du virkelig vil bidra. Og det er kanskje da også læringen kommer.

Aksept

Et annet element som kan fremme engasjement blant kadettene er aksept for å kunne prøve og feile i laget. Det å etablere et miljø hvor det er aksept for å prøve og feile vil være avgjørende for engasjementet. Som Kadett Bergli påpeker, har man gjennom en slik aksept mulighet til å reflektere over og ta innover seg sine handlinger og erfaringer.

Kadett Bergli;

Slik som jeg opplever det, er det viktig at man greier å skape en arena hvor forslag kan bli hørt og alle får anledning til å bidra med det de tenker. En skapende arena der folk kan feile og si det de mener og mulighet til å la folk gå ut på tynn is.

5.3.2 Delt repertoar

En forutsetning for at kadettene skal kunne ha en lik forståelse er at de har et delt repertoar. I forbindelse med underkategoriene *verktøy for samhandling* og *felles oppfatning* forteller kadettene hva de mener er nødvendig for å sikre et delt repertoar.

Verktøy for samhandling

I underkategorien verktøy for samarbeid kommer det i hovedsak frem tre ulike funn som omhandler *brainstorming*, *språk og lederrolle*. Ved bruk av brainstorming i begynnelsen av et oppdrag eller oppgave, har kadettene mulighet til å dele sine synspunkt og relevante erfaringer. I denne sammenhengen blir en slik prosess en arena for å etablere en felles forståelse og et felles syn på oppdraget.

Kadett Fossum;

Jeg opplever at vi er relativt dyktige på å bruke brainstormingsprosess i starten, hvor vi prøver å skyte avgårde for å få mest mulig om emnet. Og der greier vi kanskje å skape en sånn felles forståelse på hva man mener og hva vi skal gjøre med det.

Som en del av Luftforsvaret og Luftforsvarets kultur har kadetten fra tidligere etablert et *språk* som er kjent blant kadetten. Forsvaret er kjent for å bruke forkortelser i den hensikt å effektivisere kommunikasjonen og ordregangen. Eksempler på dette kan for eksempel være ENO (etter nærmere ordre) og FI (fiende). I intervjuene kommer det frem at disse forkortelsene og det ”militære” språket blir benyttet ubevisst som en del av samhandling i fellesskapet.

Kadett Nordheim;

Det ligger i ryggmargen så man tenker ikke over at man bruker det.

Luftkrigsskolen har som oppgave å utdanne Luftforsvarets fremtidige ledere. Kadett Melby har gjennom samhandling erfart at det å ta en lederrolle vil kunne gjøre et samarbeid mer effektivt. I denne sammenhengen vil man også kunne ha en som er ansvarlig og en som sitter med et overordnet syn i de ulike situasjonen.

Kadett Melby;

Vi har lett for å velge ut en leder, ikke sant. Å det tror jeg effektiviserer samarbeidet ved at man får mer rammer for hva du og dine skal jobbe med. Jeg tror det gir en motivasjon og effektivitet til å stå sammen og jobbe sammen om ting. Sette en ansvarlig.

Felles oppfatning

I forbindelse med denne underkategorien kommer det frem i intervjuene at kadettene stort sett har en *relativt lik oppfatning* av oppgaven eller prosjektet. Dette kan man også se som en del i brainstormingsprosessen hos kadettene. Kadett Melby sier følgende om dette;

Kadett Melby;

Det er ikke mange setningene, ordene eller rundene som blir tatt i laget før vi drar i samme retning.

I enkelte situasjoner blir kadettene satt under *tidspress*. Som man kan se i utsagnet til kadett Bergli, vil en felles oppfatning bli nedprioritert i slike situasjoner. Da er det viktigste fokuset å gjennomføre oppgaven innenfor den satte tidsrammen. Jeg tolker dette utsagnet som at da vil han som fungerer som leder i større grad være bestemt og ta avgjørelser ut ifra sine tidligere erfaringer. Dette gjør at medkadettene heller må oppdatere seg underveis for å få en felles forståelse.

Kadett Bergli;

Ofte så spiller tidskrav inn. Mange kjenner på det presset at vi må begynne å gjøre noe så de kan heller liksom bare ”catch up” underveis da.

5.4 Praksis og mening



Hovedkategori nr. 2, praksis og mening, blir delt inn i tre underkategorier som kan ansees som et grunnlag for både personlig og felles utvikling og videre læring gjennom samhandling i et fellesskap. Disse underkategoriene er selvbevissthet, kommunikasjon og mangfold blant kadettene.

Selvbevissthet

Det kommer frem i intervjuene at fokuset på helhetlig debrief ved LKSK gir et godt grunnlag for personlig utvikling og innsikt i hvordan man kan påvirke og bli påvirket av andre kadetter i ulike situasjoner.

Kadett Vaage;

På den helhetlige debriefen, så får man jo innsyn i hvordan man påvirker andre med atferden sin og hvordan man har mulighet til å gi tilbakemelding på hvordan andre påvirker deg.

Kadett Fossum;

Jeg lærer mer om meg selv. Man tror ofte at man kjenner seg selv veldig godt, men så får man noen nye innfallsvinkler og drypp som gjør at "det var interessant!", "det hadde jeg ikke tenkt på"!

Kadett Melby;

Jeg kjenner det har gitt meg mye som person da, bevisst på hvem jeg er som person og hvem jeg er som leder. Så det har hjulpet mye, veldig mye. Og evnen til å reflektere over mitt eget lederskap da, "se meg selv!" som jeg ikke har hatt tidligere.

Disse utsagnene peker på hvordan den helhetlige debrief kan gi en økt selvbevissthet hos kadettene. Det kan være med på å danne et grunnlag for videre læring.

Kommunikasjon

En viktig del av det å være leder er det å kunne kommunisere med sine kollegaer. Det å gjøre seg forstått og få sine medkadetter til å trekke i samme retning vil være avgjørende for blant annet oppdragsløsning. Ved LKSK og Forsvaret generelt har man fokus på det å kunne samarbeide i team. For å kunne ha et godt samarbeid vil god kommunikasjon være en nødvendighet. Kadett Nordheim og kadett Bergli forteller om utfordringer i forhold til kommunikasjon.

Kadett Nordheim;

At vi ikke har valgt grupped medlemmene selv, gjør at vi blir tvunget på en måte til å jobbe sammen med folk som vi i utgangspunktet ikke nødvendigvis må gå overens med eller ha samme verdier som eller mening som og da får man en del utfordringer i forhold til kommunikasjon.

Kadett Bergli;

Man kommuniserer forskjellig ikke sant. Det er akkurat det samme som kommer til å skje når vi skal ut i bruket (Forsvaret/ avdelinger). Vi velger ikke kollegaene våre. Og vi får mye trening i å lede folk som ikke tenker på lik måte som oss eller kommuniserer på lik måte som meg. Så jeg må tilpasse til den enkelte i gruppen for å få frem budskapet. Det har jo veldig stor påvirkning på lederutviklingen vår, i hvert fall min da.

Mangfold blant kadettene

Før kadettene begynner på Luftkrigsskolen har de allerede gjennomført en av Forsvarets fire befalsskoler (Hæren, Heimevernet, Sjøforsvaret eller Luftforsvaret). De fleste kadettene har også flere års jobberfaring fra ulike avdelinger eller ulike arbeidsoppgaver. Det er heller ikke usannsynlig at kadettene har tjenestegjort i utlandet.

I intervjuene kommer det frem at kadettene er svært positive til at man har ulike erfaringer og ulik kompetanse blant kadettene i laget. Ulik erfaring og kompetanse bidrar til at kadettene får mulighet til å *se andre perspektiver*. Kadett Fossum beskriver hvordan han opplever mangfoldet blant kadettene i laget;

Du får innspill av hvordan folk i andre bransjer og fag-grener i Forsvaret og hvordan de ser på forskjellige problemstillinger. Kanskje også litt forskjellig oppfatninger av problemløsning kanskje, så det er interessant.

Dette er også noe kadett Vaage underbygger med hans oppfatning;

At vi kommer fra forskjellige fagmiljøer og spredt erfaringsgrunnlag er veldig bra for å belyse ting fra forskjellige synspunkter og sider.

Hver kadett er utdannet innenfor hver sin spesifikke bransje i Luftforsvaret. I denne sammenhengen er det også interessant å se hvordan kadetter med ulik kompetanse og erfaring bidrar til å se *helheten i Luftforsvaret*.

Kadett Melby:

Det hjelper meg å få det store bildet på ting. Hvis jeg bare har vært på lag med (en bestemt bransje) som er min bransje, så hadde jeg fått veldig lite input på hvordan man gjør ting på andre steder. Og det er bedre å kanskje ha litt innsyn i det større bilde enn å ha sinnsykt mye kompetanse på detaljnivå. I hvert fall på hva vi skal gjøre når vi er ferdig her.

5.5 Identitet og fellesskap



I hovedkategorien *identitet og fellesskap* kan man ut ifra opplevelsen til kadettene rundt læring og samhandling se to underkategorier. Den første innebærer *tillit og tilhørighet* i laget, og at *anerkjennelse* av ens erfaringer og ens gjennomføring er avgjørende for samarbeidet og utviklingen til den enkelte kadett. Den andre underkategorien omhandler *erfaringsdeling*. Det vil være mulig å se paralleller mellom disse to underkategoriene. Det vil også i denne sammenhengen bli nevnt et element kalt *læringsorientering* som underbygger disse underkategoriene. Jeg har valgt å inkludere dette elementet på bakgrunn av at det gir et godt bilde på holdningen og ønsket til kadettene for å lære og utvikle seg i et fellesskap.

Tillit, tilhørighet og anerkjennelse

Denne underkategorien har mange likhetstrekk med underkategoriene i den første hovedkategorien. Jeg har likevel valgt å beholde denne inndelingen på bakgrunn av at jeg tar utgangspunkt i Wengers

syn på praksisfellesskap. I forbindelse med denne underkategorien vil det først bli sett på tillit og tilhørighet. Deretter vil det bli sett på anerkjennelse. Det var to funn som skilte seg ut i tilknytning til tillit og tilhørighet. Disse var at dersom man hadde tillit og tilhørighet i laget så fikk kadettene i større grad *mulighet til å prøve seg* og derav også en bedre mulighet til å lære av egne erfaringer som ble gjort i situasjonen.

Kadett Nordheim;

Jeg kan ha en litt mer fremtredende rolle som kanskje gir anledning til flere praksisarenaer og fremføringer, jeg får større mulighet til å være der og lære av tingene.

Det andre funnet var at det var mye tyngre for kadettene å få gjennomslag for sine ideer og forslag dersom de ikke opplevde tillit eller tilhørighet i laget. Selv om kadetten har et velbegrunnet syn på saken kan det hende at det ikke blir tatt til hensyn.

Kadett Fossum;

Så lenge jeg ikke føler backup og har tilhørighet i laget, så er det litt tyngre å komme på banen.

Kadett Melby;

Mangler man tillit, så er det fort å ikke bli hørt. Det å få gjennomslag for litt annerledes måte å gjøre ting på er vanskelig. Da skal man argumentere godt. Selv om han har et veldig godt poeng, så blir det kanskje avfeid.

I forbindelse med anerkjennelse ble det påpekt to aspekter som blir ansett som avgjørende for det å ta til seg anerkjennelse. For at en kadett skal ta til seg en anerkjennelse fra en medkadett har medkadettens *kredibilitet og erfaring* stor betydning. Dette er også noe som kan gjøre at anerkjennelsen får tyngde og derfor vil bli husket av kadetten.

Kadett Bergli;

Det er lett for at det blir de som har mest erfaring og de som på en måte sitter med en slags ekspertise, eller makt på den måten da. Det er slike tilbakemeldinger man husker når man får det av han som har erfaring.

Den andre aspektet som spiller inn for om en kadett tar til seg anerkjennelse er i hvor stor grad anerkjennelsen er *personlig og genuin*. Her er det ikke erfaringen til kadetten som er avgjørende. Kadetten som mottar anerkjennelsen må føle at han eller hun kan gjenkjenne seg i den og at den som gir anerkjennelsen virkelig mener det.

Kadett Vaage;

Anerkjennelse liker jeg. Det må være genuint. Det kan ikke være "hvor flink du er til å knyte skoene dine" type anerkjennelse. Jeg må føle jeg har prestert over evne for at anerkjennelsen skal bety noe hvis jeg får den.

Erfaringsdeling

I underkategorien erfaringsdeling kommer det frem at det er *lettere å dele i laget enn i klassen*. Det poengteres at det er en helt annen trygghet mellom kadettene i lagene. Kadettene er i større grad trygge på hverandre, noe som gjør at terskelen for å dele erfaringer og gi tilbakemeldinger lagsvis er lavere enn i klassen.

Kadett Fossum;

Der (i laget) er man mer åpne om ting og der kjenner man hverandre bedre. Og når du merker at andre kan gi deg konstruktive tilbakemeldinger på en måte, så blir det en helt annen trygghet innad i laget som gjør at det er lettere å ta opp ting i laget.

Som kadett Bergli poengterer kan erfaring virke hemmende på i hvor stor grad man ønsker å dele egne erfaringer. Dersom det er et høyt *erfaringsnivå blant kadettene* kan man bli litt mer tilbakeholden.

Kadett Bergli;

Opplever at andre i laget har mye mer erfaringer å komme med, da er man kanskje ikke så motivert for å dele sine egne ting for man føler man har mindre å dele. Men hvis alle er på noen lunde samme nivå eller du har kanskje høyere nivå da, så føler du at du har mer å komme med.

Det å være tilbakeholden i ulike situasjoner kan trolig forklares på to ulike måter. Enten vil man ikke dele sine erfaringer på bakgrunn av man føler man har ingenting å komme med, eller som kadett Vaage nevner, at man i større grad er ydmyk i fremleggelsen.

Kadett Vaage;

Jeg har kanskje blitt flinkere på å si det jeg tenker på, men da vil jeg være mye mindre bastant og presentere som "mulig og kanskje". Jeg vil si jeg åpner i større grad for innspill eller lytter mer.

Læringsorientering

I underkategorien læringsorientering blir det pekt på interessante momenter relatert til identifiseringen med fellesskapet og gruppesamarbeidet. Et generelt syn på Forsvaret er at man har fokus på oppdragsløsning og måloppnåelse. Før kadettene begynte på LKSK kom de fra avdelinger

som praktiserer et slikt prestasjonsrettet miljø. I intervjuet ble det kjent at kadettene kunne ha valgt å skifte lag dersom de hadde blitt målt på *prestasjon*, men med henblikk på egen *læring og mulighet for utvikling* valgte de å bli i det opprinnelige laget.

Kadett Nordheim;

Jeg tror jeg sitter igjen med mer læring fra det laget her enn jeg villet ha gjort hvis jeg har valgt de fire beste vennene i klassen. Fordi det har blitt mye nikking og enighet rundt det bordet enn det er i laget som jeg er i nå. I hvert fall i forhold til erfaringsoverføring og kompetanse, utfordringer... du lærer ingenting hvis du bare får nikking og enighet i et lag." Det hadde vært lettere å kunne si t at jeg vil ha andre, det hadde vært den enkle utveien. Minste motstands vei er ikke alltid beste vei.

Videre kan man også se at det blant kadettene er et generelt *ønske om å høre på hverandres erfaringer*. Å høre på hverandres erfaringer blir sett på som noe positivt i forhold til oppdragsløsning, personlig utvikling og læring.

Kadett Fossum;

Ja, fordi med en gang du hører en løsning eller et forslag eller en erfaring som du har gjort deg selv eller tenker selv i en bestemt oppgave, så er det mye lettere å hive ut sitt. Lettere å bekrefte enn å komme opp med noe selv. Slik at det er et genuint ønske hele veien om å høre hva folk tenker rundt ting. Det gjør det lettere å komme på noe i fellesskap og å samarbeide.

6. Drøfting

Luftforsvaret har et stort fokus på å utdanne fremtidige ledere som er reflekterte og har evne til å ta bevisste valg i enhver situasjon. Lagene ved LKSK kan betraktes som et praksisfellesskap hvor kadettene har mulighet til å tilegne seg en slik kompetanse i samarbeid med hverandre. Jeg har i min masteroppgave forsøkt å identifisere hva som fremmer eller hemmer læring i praksisfellesskap ved LKSK. Nedenfor vil funnene bli drøftet i lys av teori. Også her ligger kategoriseringen til Wenger til grunn, men Wenger poengterte at kategoriene er relaterte til hverandre og at de ikke er så enkle å skille fra hverandre. Av den grunn har jeg valgt å formidle drøftingen i en helhet i stedet for å dele inn i kategorier.

6.1 Engasjement, erfaring, tilhørighet og mangfold

Kadettene ga uttrykk for at det er en sammenheng mellom engasjement og hvor mye man involverer seg i samarbeidet. Med dette mente de at det er lettere å involvere seg dersom man er engasjert i oppgaven. Lite engasjement vil føre til at kadettene i mindre grad involverer seg i samarbeidet, noe kadettene opplevde som en begrensning for deres læring. Dette viser at kadettene opplever engasjement som en forutsetning for at læring skal være mulig. Basert på kadettens uttalelser vil det derfor være en fordel for læringsmiljøet at det legges til rette for kadettens engasjement. En rekke faktorer kan bidra til å påvirke engasjement, og kadettene nevnte flere relevante faktorer. Kadettene pekte på at en opplevelse av trygghet var viktig for å fremme engasjementet. Dette gjaldt både trygghet til seg selv og til sin egen kompetanse. Kadett Bergli uttalte i intervjuet at han kunne vegre seg for å delta i samarbeidet på grunn av at han antok at andre hadde bedre kompetanse. Dette viser at tidligere erfaring er relevant i forhold til trygghet. Dette har trolig sammenheng med at man føler at man har noe å bidra med i samarbeidet. Det vil imidlertid være uheldig for kadettens deltakelse og læring dersom de vegrer seg for å delta i samarbeidet på grunn av mer erfarne medkadetter. Campbells (2009) observasjoner av politistudenter i praksis er relevant i denne sammenhengen. Disse studentene opplevde et rang-system i politiet hvor det ikke var akseptabelt å spørre de mest erfarne om hjelp. For kadettene ved LKSK vil en slik holdning være uheldig ved at det hemmer deltakelse, engasjement og læring. I forbindelse med engasjement viser mine funn at kadettene opplever erfaring som en trygghet, og at dette kan bidra til å både fremme og hemme læring. Kadettene pekte på at deres læring blir fremmet når de involverer seg mer i samarbeidet. I motsetning til dette var det hemmende for læringen at kadettene holdt tilbake egne innspill på grunn av at de anså andre for å være mer erfarne.

Trygghet i praksisfellesskap kan også innebære trygghet til medkadetter. Kadettene oppga at de er mindre villige til å involvere seg i samarbeidet når de ikke føler seg trygge på sine medkadetter. Den manglende tryggheten oppfattes som et hinder for at kadettene skal være

komfortable med å dele egne tanker og erfaringer. En slik type trygghet kan være nært forbundet med aksept og tilhørighet. Sookermany (2011) viser også til funn om at et praksisfelleskap preget av tillit og trygghet vil gi kadettene rom til å prøve og feile. Dette igjen vil kunne bidra til å skape en arena hvor det er mulig å opparbeide seg relevant erfaring. Kadett Bergli pekte på at man i større grad ønsker å bidra i samarbeidet dersom man opplever en tilhørighet i laget. I denne sammenhengen poengterer Wenger (1998) at engasjement i stor grad handler om tilhørighet og en interesse for andres kunnskap. Kadettene understreket at det er lettere å involvere seg i samarbeidet når de føler seg trygg på at de er en del av laget. I en slik situasjon opplever kadettene at det er enklere å komme med egne innspill siden de ikke trenger å frykte at de skal bli vurdert eller utstøtt av de andre i laget. I forbindelse med dette fant Haukom et. al. (2012) i sine studier om sykepleierstudenters erfaringer fra praksisfelleskap at tillit ga studentene en opplevelse av tilhørighet. I sin teori poengterer også Wenger (1998) at det i et praksisfelleskap er viktig med en samhörighet der medlemmene deltar og erfarer sine handlinger som meningsfulle. Kadettene ved LKSK blir oppmuntret til å gi anerkjennelse til hverandre ved å blant annet gi tilbakemeldinger. Det kom frem i intervjuene at anerkjennelse gir kadettene en følelse av å bli verdsatt og at de har noe å bidra med i fellesskapet. For kadettene var dette viktig for å kunne skape en følelse av tilhørighet og engasjement. Det ble understreket at den anerkjennelsen som ble gitt måtte være personlig og genuin. Kadettene måtte føle at de virkelig hadde prestert og at de dermed hadde gjort seg fortjent til anerkjennelsen. Dersom de ikke opplevde anerkjennelsen som oppriktig ville de ikke la seg påvirke i noen særlig grad.

Det har blitt nevnt at enkelte kadetter kan vegre seg for å komme med innspill på grunn av at laget består av andre kadetter med mer erfaring. Dette vil trolig virke negativt inn på mangfoldet i praksisfelleskapet. Det at flere kadetter engasjerer seg mer i samarbeidet fører til en økt kunnskapsutveksling, noe som vil være gunstig for den samlede kompetansen. Et stort mangfold av kunnskaper og perspektiver kan bidra til å gjøre kadettene bedre rustet til å håndtere de ulike oppgavene som de kommer til å møte i løpet av sin karriere. Det at utvikling av kunnskap avhenger av at det eksisterer et mangfold blant deltakerne er også sentralt i Wengers teori (1998). Wenger mener at læring skjer gjennom samhandling over tid, og at læringen skjer som følge av at samhandlingen foregår med andre som har mer eller annen kompetanse enn seg selv. Som nevnt består lagene ved LKSK av kadetter med ulike bakgrunner. Dette innebærer at kadettene har ulike erfaringer og ulik kompetanse, noe som bidrar til å utgjøre et mangfold. Kadett Vaage og kadett Melby underbygger dette med deres utsagn om at dette mangfoldet bidrar til å utvide deres perspektiv og at de lettere kan se en helhet i Luftforsvaret. Problemløsningen kan da foregå med utgangspunkt i et bredere grunnlag. Drange (2013) viste til lignende funn fra sykepleierutdanningen. Sykepleierstudenter i praksis opplevde det som en fordel at flere delte sine

erfaringer og synspunkt siden flere svar eller tilnæringsmåter kan være relevante. Mine informanter oppga at de er bevisste på hverandres kompetanse, og at det ligger en forventning om at man skal bidra mest på de områdene man har best kjennskap til. Dette kan fungere som et hinder for mangfoldet ved at det ikke blir oppmuntret til å bidra med ulike innspill. Mine funn viser altså at mangfold i praksisfellesskapet vil bidra til å fremme læring hos kadettene, men at mangfold i fellesskapet avhenger av at kadettene deltar og deler egne erfaringer.

6.2 Delt repertoar, selvbevissthet og kommunikasjon

En felles forståelse blant kadettene har trolig stor betydning for å sikre et godt samarbeid i lagene. Ved å ha en relativt lik oppfatning av samarbeidet kan det være lettere for laget å jobbe sammen for å oppnå et felles mål. Wengers (1998) begrep tingliggjøring er relevant i denne forbindelsen. Tingliggjøring innebærer å konkretisere og skape rammer rundt det aktuelle temaet, og på den måten kunne oppnå felles forståelse. Kadettene pekte på at brainstorming ofte blir benyttet i forkant av en oppgave for å sikre en felles oppfatning blant kadettene. Brainstorming vil også være positivt for mangfoldet i laget siden kadettene får mulighet til å komme med innspill. Her er det en forutsetning at kadettene involverer seg i prosessen. Knyttet til dette hevder Wenger (1998) at mangfold, gjensidig engasjement og samarbeid over tid vil føre til et delt repertoar. For å effektivisere samarbeidet peker kadett Melby på at det blir valgt en leder når de arbeider med en oppgave. Dette oppfatter kadettene som en nødvendighet siden de ofte er under tidspress. I slike tilfeller viser mine funn at det å oppnå en felles forståelse noen ganger blir nedprioritert for å kunne løse oppgaven innenfor de gitte tidsrammene. De kadettene som ikke henger med på samarbeidsprosessen, må i stedet oppdateres underveis eller i etterkant for å oppnå den felles forståelsen. Dette kan bidra til at disse kadettene vegrer seg for involvere seg eller for å spørre de mer erfarne om hjelp, slik det har blitt pekt på tidligere i drøftingen.

Mine funn viser at mangel på en felles forståelse vil være til hinder for mangfoldet, og videre være hemmende for kunnskapsutvekslingen og læringen i praksisfellesskapet. Det er spesielt hemmende dersom kadettene ikke har mulighet til å oppdatere seg på den felles forståelsen underveis. Firing og Lien (2007) beskriver at det er nødvendig med refleksjon i etterkant av en oppgave for å kunne oppnå et godt læringsutbytte. Dette er også et sentralt aspekt i læringsfilosofien ved LKSK. Tidligere har det blitt nevnt at LKSK hevder at det er vesentlig at det utvikles trygghet i læringsmiljøet for at refleksjonsprosessene skal kunne fungere optimalt. Dette kan sees i sammenheng med mine funn om at aksept og tilhørighet bidrar til å fremme læring i praksisfellesskapet. I motsetning til dette hevder Wenger at praksisfellesskap i større grad handler om at læring skjer i selve handlingen. Med dette poengterer Wenger at kunnskapen ligger i handlingen, relasjonene og språket i fellesskapet. I denne sammenhengen er det mulig å se at

engasjement er relevant i forhold til både refleksjon og meningsdannelsen i et praksisfellesskap (læring i selve handlingen). Trolig vil det å være engasjert i selve handlingen gjøre at man i større grad bidrar med sine erfaringer der og da, mens ved refleksjon vil de erfaringene man har gjort seg i selve handlingen bli diskutert. I begge disse tilfellene vil engasjementet kunne bidra til å fremme læring. Ved LKSK blir refleksjon i praksisfellesskap sett på som en forsterkning av den læringen som skjer i selve handlingen. Dette er i tråd med LKSKs pedagogiske tilnærming til læring og utvikling, som vist i figur 2. I tillegg pekte kadettene på at refleksjonen bidrar til en økt selvbevissthet i forhold til egne ferdigheter, handlingsmønstre og forbedringspotensial. Dette kan knyttes til læring ved at selvbevisste kadetter trolig har lettere for å tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene de har behov for.

I forbindelse med refleksjon og selvbevissthet kan tilbakemeldinger fra medkadetter spille en sentral rolle. Firing og Lien (2007) understreker betydningen av aksept og trygghet i miljøet for at kadettene skal kunne gi ærlige tilbakemeldinger. Innledningsvis ble postulatene for kull 85 omtalt. Disse postulatene kan bidra til å skape et miljø hvor kadettene er komfortable med å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger for å fremme selvbevissthet. I denne sammenhengen uttalte kadettene at de opplever at ærlige og konkrete tilbakemeldinger bidrar til synliggjøre aspekter som er ukjente for dem selv. Med dette mener kadettene at tilbakemeldingene gir selvbevissthet som bidrar til å fremme læring i praksisfellesskapet.

Kommunikasjon er en sentral faktor i forhold til samarbeid og en felles forståelse. Kadettene påpekte at det er vanskeligere å få samarbeidet til å fungere godt dersom kommunikasjonen mellom kadettene ikke fungerer. De opplevde at kommunikasjonen i stor grad ble påvirket av kadettenes bakgrunn og personlighet. Som nevnt tidligere har kadettene valgt at lagene skal bestå av kadetter med ulike bakgrunner. Kadett Nordheim og kadett Bergli pekte på at en slik sammensetning i lagene var en utfordring med tanke på kommunikasjon, men at de lærte mye om hvordan de skulle håndtere det. Et sentralt aspekt i forhold til både felles forståelse og kommunikasjon er språket. I tillegg til et generelt språk i Forsvaret benytter de ulike bransjene i Luftforsvaret et visst språk, og det kan være variasjoner i språket mellom bransjene. For at kommunikasjonen skal fungere godt er det viktig at språket ikke gir opphav til misforståelser. Kadettene vil ikke ha mulighet til å velge sine kolleger i en reell arbeidssituasjon, slik at det å lære å overkomme utfordringer i forhold til kommunikasjon vil være verdifullt. Drange (2013) viser til at kommunikasjonen avhenger av hvor godt man går overens, og at en god kommunikasjon er nødvendig for å kunne ha et godt læringsgrunnlag. Dette er med på å underbygge mine funn om at et godt samarbeid preget av en velfungerende kommunikasjon vil gjøre læring i praksisfellesskapet lettere.

I drøftingen har vi sett at mine funn trekker frem flere faktorer som bidrar til å påvirke kadettenes læring. Avhengig av om faktoren er til stede eller ikke, vil en faktor kunne både fremme og hemme

læring. Bevissthet rundt de læringsfremmende faktorene vil dermed kunne bidra til å sikre kadettene læring i praksisfelleskap ved LKSK

7. Konklusjon

Verdensbildet i dag er preget av en rekke uroligheter, noe som gjør at trusselnivået mot Norge ansees for å være alvorlig. Det er derfor av vesentlig betydning at Forsvaret er beredt på å svare på trusler utenfra. Utdanningen av Forsvarets ledere er sentralt i denne sammenhengen. For å gjøre kadettene i stand til å ta gode og reflekterte beslutninger benytter Luftkrigsskolen læring i praksisfellesskap som fremgangsmåte i lederutdanningen. Gjennom en slik tilnærming vil kadettene ha mulighet til å lære av hverandre gjennom samarbeid og refleksjon. I min masteroppgave har jeg benyttet meg av observasjon og intervju i forskningsdesignet for å kunne kartlegge hva kadettene selv mener bidrar til å fremme og hemme læring i praksisfellesskap ved LKSK. Kadettene viste til flere faktorer som de opplever som relevante for læring i praksisfellesskap, og følgende faktorer ser ut til å være av særlig betydning; deltakelse, engasjement, trygghet, tilhørighet, kommunikasjon, mangfold, refleksjon og selvbevissthet.

Kadettene opplevde at engasjement og erfaring har stor innvirkning på deres deltakelse i samarbeidet. De pekte også på at trygghet og tilhørighet har betydning for deltakelsen. En økt deltakelse vil videre kunne fremme mangfoldet i praksisfellesskapet ved at kunnskapsutvekslingen øker. Dette vil være en fordel for den samlede kompetansen i laget. Som mine funn påpeker, har også samarbeid betydning for kadettenes læring. I denne sammenhengen ble det vist at felles forståelse og god kommunikasjon er av stor betydning. Videre ble det pekt på at refleksjon er viktig for å kunne fremme læring hos kadettene. Kadettene opplevde at refleksjonen bidrar til å øke deres selvbevissthet, noe som gjorde de mer mottakelige for læring.

Som vi har sett trekker mine funn frem flere faktorer som er relevante i forhold til læring i praksisfellesskap. Disse faktorene kan både fremme og hemme læringen, avhengig av om de er til stede eller ikke. Mangel på de nevnte faktorene vil medføre at læringen blir hemmet. Derimot opplevde kadettene at en tilstedeværelse av disse faktorene bidrar til å fremme deres læring i praksisfellesskapet. Et godt miljø preget av de læringsfremmende faktorene som mine funn peker på vil kunne bidra til å sikre en god lederutdanning ved LKSK. Reflekterte, besluttsomme og løsningsorienterte ledere vil kunne utgjøre en svært betydningsfull ressurs for Forsvarets virksomhet i fred, krise og krig.

Det nytter ikke å være en skinnende stjerne på himmelen alene.

-Gro Harlem Brundtland

8. Referanser

- Campbell, M. (2007). Applying Communities of Practice to the Learning of Police. *Learning and Socio- Cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop, 1(1)*, 133-146.
- Campbell, M. (2009). Learning in early- career police: coming into the workplace. *Asia- Pacific Journal of Cooperative Education, 10(1)*, 19-28.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Daniels, C., Grove, D. B., & Mundt, E. (2006). Command and Communities of Practice. *Air and space power journal, 52-62*.
- Drange, B. B. (2013). Utprøving av tospann som veiledningsmodell. *Uniped, 36(3)*, 46-59.
- Firing, K. (2004). "Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna – en kasusstudie om skriving som refleksjonsform ved Luftkrigsskolen". (Masteroppgave, Pedagogisk Institutt). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Firing, K., & Lien, D. O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I Firing, K., Hellemsvik, K., & Haarberg, J. (Red.), *Kryssild – militært lederskap i en ny tid*. (1.utg, 259-274). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Firing, K. & Moldjord, C. (2007). Tanker, følelser og handlinger i samspill - et grunnlag for personlig vekst i operative profesjoner. I Moldjord, C., Arntzen, A., Firing, K., Solberg, O. A., & Laberg, J. C. (Red.), *Liv og lære i operative miljøer. "Tøffe menn gråter!"*. (1.utg, 428- 445). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *SAMFUNNSVITENSKAPENS FORUTSETNINGER. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Haaland, T. L. (2011). Erfaringsbasert læring i det norske forsvaret i Afghanistan. *Luftkrigsskolens skriftserie volum 23*.
- Haukom, M. G., Pedersen, K. L., Monstad, N. J. T., & Storesund, L. (2012). Ansvar for sykepleien til pasienten i kliniske studier – viktig for utvikling av sykepleiestudenten som fagperson. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning, 8(1)*, 116-125.
- Hellemsvik, K. (2007). Offisersutvikling: en modell. I Firing, K., Hellemsvik, K., & Haarberg, J. (Red.), *Kryssild – militært lederskap i en ny tid*. (1.utg, 205- 214). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (Red). (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. (1. utg., s. 213). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Luftkrigsskolen. (2007). *Studiehåndbok for LKSK kull 56*. Trondheim: Luftkrigsskolen.
- Luftkrigsskolen. (2012). *Studiehåndbok for LKSK kull 63*. Trondheim: Luftkrigsskolen.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McDermott, R., Snyder, W., & Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice – A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Moldjord, C. & Arntzen, A. (2007). Luftforsvarets læringskultur. Et historisk grunnlag for Luftforsvarets læringskultur. I Moldjord, C., Arntzen, A., Firing, K., Solberg, O. A., & Laberg, J. C. (Red.), *Liv og lære i operative miljøer. "Tøffe menn gråter!"*. (1.utg, 15- 25). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stake, A.E. (2003). Case Studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (2. utg., s. 134-164. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Sookermany, A. (2011). Learning in Doing – Skills Acquisition in [Post-] Modernised Military Communities of Practice. *Defence Studies, Volum 11* (Nr 4), 615-635.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R., K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

Vedlegg 1: Introduksjon av masteroppgaven

Hei!

Mitt navn er Bjørn Andreas Johansen og jeg er masterstudent ved NTNU, institutt for Voksnes læring og rådgivning med førsteamanuensis Christin Tønseth som hovedveileder. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg samarbeide med LKSK og Ingunn Dahler Hybertsen vil være biveileder.

Masteroppgave – tema og hensikt

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å utforske kadettene læring av ledelse gjennom deltakelse i praksisfelleskap ved LKSK. Deling av tidligere erfaringer med andre kadetter og å skape mening fra disse i samarbeid er sentralt i et praksisfelleskap. Hensikten med masteroppgaven vil være å se på hvordan kadettene i kull 85 opplever læring av ledelse gjennom praksis, samhandling og relasjoner i et fellesskap.

Datainnsamling

Innsamlingsperioden for empiri til masteroppgaven vil være fra uke 5 til uke 12 og vil foregå i tilknytning til modul 5. I denne perioden vil det gjennomføres observasjon av studiesituasjonen og intervju med et utvalg av kadetter. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt etter standard prosedyrer. Det vil bli tatt notater under observasjon og intervju vil bli registrert som lydfil. I løpet av prosjektet vil det kun være student og veiledere som har tilgang til datamaterialet, og data vil bli slettet etter endt prosjekt. Det søkes NSD (personvernombud for forskning) for godkjenning av prosjektet før oppstart av datainnsamling.

Opgaven skal ferdigstilles innen 31.12.2014 og vil presenteres for 85 før innlevering.

Min bakgrunn og motivasjon

Jeg har tidligere tjenestegjort fire år i Forsvaret ved LvaBn Bodø, HVBS, HV-07 og LBSK. I 2012 skrev jeg en bacheloroppgave som omhandlet mestringsforventning og selvbevissthet hos kadetter ved LKSK.

Mvh. Bjørn Andreas Johansen

Masterstudent i Voksnes læring ved NTNU.

Vedlegg 2: Praksisfellesskapet vs. andre type grupper

Dette vedlegget er ment å gi leser et innblikk i forskjellen mellom praksisfellesskap og ulike samarbeidsformer (McDermott, Snyder, & Wenger, 2002).

	Hva er hensikten?	Hvem deltar?	Hvor tydelig er grensene?	Hva holder det sammen?	Hva er varigheten?
Praksisfellesskap	Å opprette, utvide og utveksle kunnskap og å utvikle individuelle evner	Selvseleksjon basert på kompetanse eller lidenskap for et emne	Utydelig	Lidenskap, engasjement og identifikasjon med gruppen og sin kompetanse	Utvikler seg og ender naturlig. (vare så lenge det er relevant for temaet og verdi og interesse for å lære sammen)
Formelle arbeidsgrupper	Å levere et produkt eller en tjeneste	Alle som er underlagt gruppens leder	Tydelig	Jobbkraft og felles mål	Ment å være permanent (men varer frem til neste omorganisering)
Operasjonelle team	Å ta vare på en pågående operasjon eller prosess	Medlemskap tildelt av ledelsen	Tydelig	Felles ansvar for drift	Ment å være kontinuerlig (men varer så lenge operasjonen er nødvendig)
Prosjekt grupper	For å oppnå en spesifisert oppgave	Personer som har en direkte rolle i å utføre oppgaven	Tydelig	Prosjektets mål og milepæler	Forhåndsbestemt slutt (når prosjektet er fullført)
Interessegrupper	Å bli informert	Den som er interessert	Utydelig	Tilgang til informasjon og en oppfatning av å tenke likt	Utvikle seg og ender naturlig
Uformelle nettverk	Å motta og formidle informasjon, for å vite hvem som er hvem	Forretningsforbindelser og bekjente	Udefinert	Gjensidig behov og relasjoner	Starter eller slutter aldri (eksistere så lenge man holder kontakten)