

**MASTEROPPGAVE I HELSE-, ORGANISASJONS- OG
KOMMUNIKASJONSPSYKOLOGI**

**Mellommenneskelige relasjoners innvirkning på læring i en organisatorisk kontekst
”Vi lærer av hverandres erfaringer”**

Ingrid Cecilie Mørk

**Psykologisk Institutt
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet**

FORORD

Læring, hva er det? Før jeg startet på denne oppgaven var det min oppfatning at læring var det som skjedde når jeg leste en artikkel og forsto den, eller når jeg hørte en spennende forelesning og fikk nye perspektiver. Nå synes jeg det er en fattig beskrivelse av læringsprosessen. I løpet av det siste året har mitt perspektiv på læring endret seg. Jeg har lært om læring, og det har vært en utrolig spennende læringsprosess i seg selv.

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i et samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) og Hærens våpenskole (HVS). Jeg har også vært så heldig å få samarbeide med en medstudent om undersøkelsen som ligger til grunn for analysen i oppgaven. Informantene i undersøkelsen er fra et Operational Mentoring and Liaison Team (OMLT), og oppgavens tittel er et sitat fra en av soldatene vi intervjuet. Jeg har altså mange å takke for min egen læringsprosess.

Først vil jeg rette en stor takk til FFI for initiativ og tilrettelegging. Det har vært en glede å samarbeide med dere. En spesiell takk til Bjørn Robert Dahl ved HVS for kunnskap, interesse og, ikke minst, humor. Takk til alle ”gutta” i OMLTen for å ha delt opplevelser og historier, og til informantene som satte av tid til å fortelle om sine erfaringer. Min far Hans-Olav Mørk skal ha en stor takk for korrekturlesning og for engasjement og oppmuntring. Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere, Anne Iversen ved NTNU og Sigmund Valaker ved FFI, for kritiske vurderinger og gode samtaler. Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære medstudent Margareta Grøholt Kiær for mye latter, gode diskusjoner og vanvittig masse læring.

Ingrid Cecilie Mørk

Trondheim 18.05.11

SAMMENDRAG

I denne oppgaven har jeg analysert hvordan soldater i Forsvaret har lært av hverandre gjennom å dele kunnskap og erfaringer. I oppgaven tar jeg for meg hvordan en slik delingsprosess kan føre til læring hos individene som er involvert, og hvordan prosessen kan ligge til grunn for læring i organisasjonen de er en del av. Utgangspunktet for oppgaven er en kvalitativ, empirisk undersøkelse av læringsprosesser i Forsvaret. Jeg har en induktiv tilnærming og benytter grounded theory som metodisk utgangspunkt. Utviklingen av den endelige problemstillingen og valg av teoretiske rammeverk springer ut av den empiriske undersøkelsen. Funnene tyder på at det er viktig å ta hensyn til relasjoner når en ser på læring, og hva som kan være utfallet av en læringsprosess. Analysen av dataene har gjort det relevant å se på forskjellige tilnærminger til læring. Oppgaven tar for seg læring som tilegnelse av kunnskap og deltakelse i sosial praksis. Dette gjøres gjennom å benytte teori rundt kunnskapsdeling i sosiale nettverk og teori rundt sosiale praksisfellesskap. For å se nærmere på læringsprosessen benytter jeg også pragmatisk læringsteori, der erfaring og refleksjon er sentrale begreper. Oppgaven beskriver mellommenneskelige læringsprosesser i en forsvarskontekst, men funnene kan også ha relevans for andre organisatoriske kontekster.

INNHOLDSFORTEGNELSE

RELASJONERS INNVIRKNING PÅ LÆRING	9
BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	9
FORSVARET – OPPGAVENS EMPIRISKE KONTEKST.....	10
ERFARINGSLÆRING OG ORGANISASJONSLÆRING – OPPGAVENS TEORETISKE KONTEKST.....	11
<i>Læring gjennom erfaring.</i>	12
<i>Organisasjonen og individet.</i>	12
<i>Læring som endret kognisjon og handling.</i>	13
<i>Organisasjonslæring og den lærende organisasjon</i>	13
<i>Oppsummering.</i>	13
OPPGAVENS POSISJON I DET TEORETISKE FELTET – DET SOSIALE ASPEKTET VED LÆRING	14
OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR.....	15
TEORI	17
LÆRING SOM TILEGNELSE	17
<i>Kunnskapsoverføring i sosiale nettverk.</i>	18
<i>Oppsummering.</i>	21
LÆRING SOM DELTAKELSE I SOSIAL PRAKSIS	21
<i>Læring i sosiale praksisfelleskap.</i>	22
<i>Oppsummering.</i>	24
LÆRING SOM TILEGNELSE OG DELTAKELSE.....	25
MELLOMMENNESKELIGE RELASJONER OG KUNNSKAPSDELING	26
<i>Relasjonsbånd og overføring av kunnskap.</i>	26
<i>Tillit og delingen av kunnskap</i>	28
<i>Samhørighet og kunnskapsoverføring</i>	30
<i>Oppsummering.</i>	32
LÆRING GJENNOM ERFARING OG REFLEKSJON.....	33
<i>Deweys pragmatiske læringsteori.</i>	33
<i>Oppsummering.</i>	35
ET INTEGRERT RAMMEVERK FOR LÆRING	35
METODE.....	37
GT – METODISK RAMMEVERK OG EPISTEMOLOGI	37
TEMAOMRÅDE OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	38
INNSAMLING AV DATA – DET KVALITATIVE INTERVJUET.....	39
<i>Utvikling av intervjuguide.</i>	40
<i>Beskrivelse og kriterier for utvalget.</i>	41
<i>Gjennomføring av intervjuene.</i>	42
BEARBEIDING AV DATA - TRANSKRIBERING OG RENSKRIVING AV INTERVJUENE	43
ETISKE BETRAKTNINGER OG ANONYMITET.....	45
<i>Etiske betraktninger.</i>	45
<i>Anonymisering av data</i>	46
OBSERVASJON OG OPPLEVELSE	47
GT – ANALYSE OG KODING	48
<i>Innledende analyse og konsepter.</i>	48
<i>Koding og analyse - en kontinuerlig og dynamisk prosess.</i>	49
<i>Åpen koding.</i>	49
<i>Kodingsnivå.</i>	50
<i>Aksial koding.</i>	51

<i>Å stille spørsmål</i>	51
<i>Konstant sammenligning</i>	52
<i>Bruk av teori</i>	52
<i>Memo</i>	53
<i>Kjernekategori – et gjennomgående tema</i>	54
FORSKERENS REFLEKSIVITET OG ROLLE I FORSKNINGEN	54
RESULTATER	57
HVA SKJER FØR OG UNDER OPPDRAGET MED OMLTEN	57
FORHOLDENE I AFGHANISTAN – EN BASIS FOR KUNNSKAPSDELING	58
<i>Uforutsigbarhet og risiko</i>	59
<i>Soldatrollen – kunnskap er viktig</i>	60
RELASJONER SOM TILRETTELEGGER FOR KUNNSKAPSDELING	62
<i>Uformell erfaringsutveksling gjennom kjente</i>	62
<i>Soldatrollen som delingsmotivator</i>	65
RELASJONER OG KVALITETSVARIASJON I KUNNSKAPSDELINGEN	66
<i>Nære relasjoner og høy takhøyde</i>	67
<i>Forskjellig erfaringsbakgrunn og likhet</i>	71
RELASJONER OG KOMMUNIKASJON I DELINGSSITUASJONEN	73
<i>Å stille spørsmål</i>	73
<i>Erfaringshistorie</i>	75
UTFALLET AV VANSKELIG ELLER MANGLENDE KUNNSKAPSDELING	77
OPPSUMMERING	79
DISKUSJON	81
RELASJONER – ET UTGANGSPUNKT FOR LÆRING	81
<i>En integrert modell</i>	81
<i>Tillit</i>	82
<i>Hierarki</i>	83
<i>Brothers in arms</i>	83
<i>Bekjentskap</i>	84
<i>Likhet</i>	84
<i>Oppsummering</i>	85
LÆRING SOM TILEGNELSE OG DELTAKELSE	85
RELASJONER SOM TILRETTELEGGER FOR KUNNSKAPSDELING	86
<i>Bekjente som kunnskapskanal</i>	87
<i>Brothers in arms, samhörighet og motivasjon for å dele</i>	88
<i>Oppsummering</i>	89
RELASJONER OG KVALITETSVARIASJON I KUNNSKAPSDELINGEN	90
<i>Likhet og synet på kunnskap</i>	90
<i>Styrken på relasjonsbånd og hvor mye som deles</i>	91
<i>Hierarki som hemmende og fremmende element</i>	91
<i>Evnebasert tillit og vanskelig kunnskapsdeling</i>	92
<i>Oppsummering</i>	93
RELASJONERS INNVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJONEN I DELINGSPROSESSEN	93
<i>Å stille spørsmål</i>	93
<i>Erfaringshistorier</i>	94
<i>Oppsummering</i>	95
UTFALLET AV LÆRING, Å LÆRE MED ELLER AV ANDRE	95
<i>Å lære med andre</i>	96
<i>Å lære av andre</i>	96

<i>Oppsummering.</i>	97
SPØRSMÅL OG ERFARINGSHISTORIER – REFLEKSJON I SAMHANDLING	97
<i>Spørsmål og refleksjon.</i>	98
<i>Felles erfaringshistorier og kollektiv refleksjon.</i>	98
<i>Oppsummering.</i>	98
MULIGE PRAKTISKE IMPLIKASJONER	99
BEGRENSNINGER VED STUDIEN	100
<i>Organisatorisk kontekst.</i>	100
<i>Metodiske betraktninger.</i>	101
VIDERE FORSKNING	102
AVSLUTNING OG OPPSUMMERING.....	102
REFERANSELISTE	105
VEDLEGG.....	113
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	113
VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKESKRIV	115

RELASJONERS INNVIRKNING PÅ LÆRING

Denne oppgaven omhandler læringsprosesser i en organisatorisk kontekst. I oppgaven vil jeg analysere hvordan mellommenneskelige relasjoner virker inn på læring. Dette gjør jeg med utgangspunkt i en kvalitativ, empirisk undersøkelse av hvordan soldater i Forsvaret har lært av hverandre gjennom deling av kunnskap og erfaringer.

I dette innledende kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens bakgrunn og kontekster. Først vil jeg beskrive bakgrunnen for oppgaven, som er et samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) vedrørende erfaringslæring i Forsvaret. Så vil jeg legge frem konteksten for den empiriske undersøkelsen som ble gjort i forbindelse med oppgaven. Jeg vektlegger de organisatoriske omgivelsene informantene har vært en del av, og den samfunnmessige konteksten Forsvaret var i da undersøkelsen ble gjort. Videre vil jeg gjøre rede for den teoretiske konteksten for oppgaven: erfaringslæring i organisasjoner. Læring i en organisatorisk kontekst er et omfattende felt. Jeg ser det derfor som viktig å redegjøre for noen av de sentrale diskursene på feltet innledningsvis. I det påfølgende vil jeg legge frem oppgavens posisjon i det teoretiske feltet. Den empiriske undersøkelsen har dannet grunnlaget for det teoretiske fokuset. Gjennom analysene kom det fram at relasjoner kunne ha en innvirkning på hvordan læring skjedde. Jeg har derfor lagt vekt på læringsteorier som har et sosialt perspektiv på læring i organisasjoner. Til sist i kapittelet vil jeg legge frem oppgavens videre struktur.

Bakgrunn for oppgaven

Oppgaven er skrevet med bakgrunn i et samarbeid med FFI og Hærens våpenskole (HVS), og er et ledd i et stadig pågående arbeid som omhandler erfaringslæring i Forsvaret. FFI driver forskning og utvikling for Forsvarets behov. HVS er Hærens utviklingsavdeling og arbeider med kurs, trening og informasjon for å bidra til Hærens operative evne. Hensikten med FFIs arbeid har vært å øke Forsvarets evne til å løse oppgaver og oppdrag ved å dra lærdom av tilegnede erfaringer. Det har blitt påpekt at Forsvaret har et forbedringspotensial på dette området (Hennum, Rørvik, Dahl, & Rutledal, 2008). Arbeidet med erfaringslæring har blant annet bakgrunn i langtidsplanen for Forsvarssektoren, som ble lagt frem i St.prp. nr 48. Her heter det at det er et mål for Forsvaret å være en fleksibel, lærende organisasjon i kontinuerlig utvikling. I tillegg blir det påpekt at utvikling og bruk av kunnskap, erfaringer og kompetanse skal være et viktig fokus for Forsvaret (Forsvarsdepartementet, 2007-2008). Stortinget har gjennom dette satt ord på målene for den videre utviklingen av organisasjonen, og lagt føringer for utviklingen av forsvarssektoren som helhet.

Arbeidet hos FFI har til nå fokusert på erfaringslæring og erfaringshåndtering i Forsvaret. Dette har blant annet blitt gjort gjennom å analysere dagens system og prosess for erfaringshåndtering. I FFIs arbeid har erfaringslæringsprosesser blitt koblet opp mot organisasjonslæring (Hennum et al., 2008). FFI har hatt et ønske om å kartlegge mer av den forskningen som omhandler erfaringslæring og organisasjonslæring. Sammen med en medstudent innledet jeg et samarbeid med dem for å gå videre inn i dette. Et av de praktiske formålene med denne oppgaven er dermed å bidra til FFIs arbeid omkring erfaringslæring og organisasjonslæring i Forsvaret. For å kunne gå inn i denne tematikken, utarbeidet min medstudent og jeg i samarbeid med FFI en overordnet problemstilling som lød: *Hva skal til for at erfaringslæring skal finne sted?* Med utgangspunkt i denne problemstillingen ønsket vi å undersøke hva som hemmer og fremmer erfaringslæring. Min medstudent og jeg ønsket å få mer kunnskap om prosessene som fører til læring i organisasjonen, og å se på forholdet mellom individ, gruppe og organisasjon. Det er denne problemstillingen som har lagt grunnlaget for innhenting av empiri til oppgaven, og den uttrykker vårt felles fokusområde: erfaringslæring og organisasjonslæring. Samarbeidet med FFI har lagt til rette for en stor grad av selvstendighet når det gjaldt å velge retning på våre respektive masterprosjekter. På bakgrunn av selvstendig arbeid med analyse av de data som ble hentet inn i forbindelse med prosjektet, har min medstudent og jeg videreutviklet hver vår problemstilling. Samarbeidet med FFI har dermed resultert i to uavhengige masteroppgaver. Begge har basis i et felles fokus og et felles empirisk materiale, men de har forskjellige problemstillinger og fordypningsområder.

Forsvaret – oppgavens empiriske kontekst

Empirien som benyttes i oppgaven ble hentet inn gjennom dybdeintervjuer med soldater fra Forsvaret. For å få en god forståelse av det som legges frem videre i oppgaven kan det være nyttig å ha en forståelse av konteksten soldatene har gjort tjeneste innenfor. Dette innebærer en forståelse av den organisatoriske konteksten soldatene har vært en del av, og den samfunnsmessige konteksten organisasjonen Forsvaret var i da intervjuene ble gjennomført.

Forsvaret er en del av det norske samfunnet og har som mål å være en integrert del av dette (Forsvarsdepartementet, 2007-2008). I løpet av de siste to årene har fokuset på norske soldaters bidrag i internasjonale operasjoner blitt tydeligere. Dette har særlig vært synlig i medienes dekning av saker som involverer Forsvaret. Etter at fire soldater ble drept i Afghanistan 27. juni 2010, har media satt søkelyset på Forsvarets innsats og de norske

soldatenes rolle og oppgave i landet. Et søk i mediearkivet ATEKST¹ kan gi et bilde av endringen i medievirkeligheten Forsvaret og soldatene forholder seg til. Søkeordene Norge, Forsvaret og Afghanistan gir 188 treff fra første januar 2010 til 27. juni samme år, og 336 treff fra 27. juni til første november. Intervjuene som danner det empiriske grunnlaget i denne oppgaven er gjennomført før 27. juni 2010. Det er dermed denne samfunnsmessige konteksten funnene må forstås ut fra.

Soldatene som vi intervjuet kom fra et Operational Mentoring and Liaison Team (OMLT). OMLT er en av de norske avdelingene som er i Afghanistan gjennom ISAF-styrken (International Security Assistance Force). ISAF ledes av Nato og er en sikkerhets- og stabiliseringsstyrke. OMLT er et av det norske Forsvarets satsningsområder. Hovedoppgaven til soldatene i en OMLT er å støtte den afghanske hæren (ANA) med trening og utvikling, samt å bidra i operasjonsplanlegging og gjennomføring av operasjoner sammen med afghanerne. De norske soldatene fungerer som mentorer for soldater fra ANA, og det finnes i dag norsk OMLT-personell på alle nivåer av den afghanske hæren i Nord-Afghanistan ("Norske styrker i Afghanistan," n.d.). Det å være mentor kan forstås som å inneha en form for rådgivende rolle. På bakgrunn av dette kan en si at den organisatoriske konteksten til soldatene kan ha gitt dem et bevisst forhold til læring og det å lære bort. Det var imidlertid ikke alle informantene i undersøkelsen som hadde fungert som mentorer under sitt opphold i Afghanistan. Denne konteksten kan likevel ha hatt en innvirkning på soldatenes refleksjoner rundt egen og andres læring.

Erfaringslæring og organisasjonslæring – oppgavens teoretiske kontekst

Læring er et begrep som diskuteres innenfor flere forskjellige fagretninger. Det har blitt et viktig fokusområde i organisasjoner, og har blitt sett som grunnleggende for forskjellige aktiviteter i en organisasjon (Fischer & Sortland, 2001). Organisasjonslæring knyttes gjerne til en organisasjons utvikling, og til økt prestasjon, effektivitet og suksess (Huber, 1991; Levitt & March, 1988; Škerlavaj, Dimovski, Mrvar, & Pahor, 2010). På bakgrunn av dette har det blitt et viktig område for forskning. Feltet er mangfoldig og flere har etterlyst et mer integrert rammeverk for å forstå organisasjonslæring (Huber, 1991; Kim, 1998; Vera & Crossan, 2003). Langtidsmeldingen fra Stortinget og det pågående arbeidet hos FFI gjør det relevant å se videre på hva organisasjonslæring og erfaringslæring innebærer. I

¹ ATEKST er et digitalisert mediearkiv som gir tilgang til å søke i norske aviser, magasiner, tidsskrifter og pressemeldinger. Arkivet gir tilgang til over 100 millioner artikler fra opptil 60.000 kilder. Søket som refereres ble gjennomført 01.11.2010 (<http://www.retriever.no/tjenester/research.html>)

det følgende vil jeg gjøre kort rede for erfaringslæring og dens praktiske relevans, før jeg legger frem noen av de sentrale diskursene på organisasjonslæringsfeltet.

Læring gjennom erfaring. Erfaringslæringsbegrepet kan brukes for å forklare læring på individnivå så vel som på gruppe og organisasjonsnivå. På individnivå har erfaringslæring blitt definert som prosessen der kunnskap skapes gjennom omformingen av erfaringer (Kolb, 1984), og kjernen i de fleste definisjoner av organisasjonslæring er at endring i organisasjonen forekommer ettersom organisasjonen tilegner seg erfaring (Argote & Miron-Spektor, in press; Fiol & Lyles, 1985; Levitt & March, 1988). Forsvaret har som vi har sett et stort fokus på å lære av egne erfaringer, og dette er et bærende element i utviklingen av forsvarssektoren. I teori rundt militære organisasjoner og høyrisikoorganisasjoner legges det stor vekt på det å lære av erfaringer, fordi slike organisasjoner opererer under høy risiko (Bijlsma, Bogenrieder, & van Baalen, 2010; Carroll, Rudolph, & Hatakenaka, 2002). I slike organisasjoner er suksess i stor grad avhengig av læringsevnen til organisasjonen fordi omstendighetene gjør at manglende læring kan få store negative konsekvenser. Læringsevne har i denne forbindelsen blitt sagt å være evnen til å opprettholde og bedre prestasjon på bakgrunn av erfaringer (DiBella, Nevis, & Gould, 1996 i Bijlsma et al., 2010). En kan altså si at det å lære av erfaringer er særlig viktig i militære organisasjoner. For å henge med i et samfunn preget av stadig endring, er de fleste organisasjoner avhengige av fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. De må kunne endre seg i takt med omgivelsene. Å lære av erfaringer kan derfor sies å være viktig i de fleste organisatoriske kontekster i dagens samfunn.

Organisasjonen og individet. Forholdet mellom individet og organisasjonens læring har vært en sentral diskurs på organisasjonslæringsfeltet. Individets læringsprosess har av noen blitt sett på som utgangspunktet for organisasjonens læring (Fischer & Sortland, 2001). Et slikt syn på organisasjonslæring har dannet basis for teorier som omhandler hvordan individuell læring kan føre til organisatorisk læring. Det har blitt foreslått at slik læring kan skje gjennom å skape felles mentale modeller (Kim, 1998). Felles mentale modeller eller delt mening kan skapes gjennom sosial interaksjon, og legger blant annet til rette for delte oppfatninger, gruppeidentifikasjon og felles handlingsmønster (Thompson & Fine, 1999). Det har også blitt foreslått å se organisasjonslæring som en prosess som foregår på flere nivå, der individets erfaring er grunnleggende. Organisasjonen sies da å lære gjennom sosiale prosesser, som strekker seg over individ, gruppe og organisasjonsnivå. Nivåene påvirker hverandre gjensidig, og er ikke uavhengige av hverandre. Gruppenivået er det som kobler individets læring med organisasjonens fordi det er her det individet har lært deles og diskuteres (Bijlsma et al., 2010; Crossan, Lane, & White, 1999). I dag kan det sies å være en

felles forståelse på feltet av at organisasjonslæring skjer på forskjellige nivåer i organisasjonen (Crossan et al., 1999; Easterby-Smith, Crossan, & Nicolini, 2000). Diskusjonen over kan sies å vise at det er nyttig å se på læring på flere nivåer i en organisasjon, og at slike nivåer er viktige i en organisasjons læringsprosess. Videre i oppgaven vil det fokuseres på læring på individ og gruppenivå, og disse prosessene sees som viktige for organisasjonens læring.

Læring som endret kognisjon og handling. En annen sentral diskurs har vært knyttet til utfallet av læring og om dette fører til endring i handling eller kognisjon. Huber (1991) sier at læring ikke nødvendigvis må innebære synlig endring i en organisasjons atferd, og definerer organisasjonslæring som endring i en enhets potensielle atferd, på bakgrunn av prosessering av informasjon. Denne definisjonen kan sies å inkludere aspekter ved både kognisjon og handling. Den innebærer likevel at læring kan skje uten at det fører til endret handling. Definisjonen har blitt kritisert for nettopp dette. Det har blitt sagt at endret kunnskap burde lede til handling, fordi lærdom som ikke er iverksatt vil ha liten betydning (Lipshitz, Popper, & Friedman, 2002). Debatten omkring kognisjon og handling har i de senere år blitt mindre sentral, da forskere har anerkjent flere perspektiver på organisatorisk læring (Argote & Miron-Spektor, in press; Easterby-Smith et al., 2000). Jeg nøyer meg derfor med å si at kunnskapen som genereres gjennom læring kan vise seg gjennom endring i både kognisjon og handling, men at for å kunne se utfallet av læring må det også kunne vises til en synlig endring. Endringen kan for eksempel uttrykkes gjennom handling eller kommunikasjon.

Organisasjonslæring og den lærende organisasjon. På organisasjonslæringsfeltet brukes begrepene organisasjonslæring og den lærende organisasjon i noen grad om hverandre. Teoriene rundt den lærende organisasjon handler i stor grad om hvordan en burde lære og henviser gjennom dette til en *type* organisasjon. Organisasjonslæring handler i større grad om mekanismene og aktivitetene som fører til læring i en organisasjon (Tsang, 1997). Et av målene med oppgaven har vært å se på prosessene som kan føre til læring i en organisasjon og det er derfor mest relevant å benytte organisasjonslæringsbegrepet videre.

Oppsummering. På bakgrunn av det som er lagt frem over kan organisasjonslæring sees som en prosess som springer ut av erfaring. Læring kan involvere både kognisjon og handling. I en organisasjon fører ikke læring nødvendigvis til synlig endring, men sees som utgangspunkt for potensiell endring. Prosessen kan sees med utgangspunkt i individet, men kan skje på forskjellige nivåer i organisasjonen. Disse er ikke uavhengige av hverandre, men påvirker hverandre gjensidig. Fordi oppgaven omhandler aktiviteter som fører til læring i organisasjonen benyttes begrepet organisasjonslæring videre.

Oppgavens posisjon i det teoretiske feltet – det sosiale aspektet ved læring

Empirien som ble samlet inn i forbindelse med denne oppgaven har dannet basisen for innhenting av teori og dermed også for hvordan jeg plasserer meg på organisasjonslæringsfeltet. I arbeidet med analysen av datamaterialet viste det seg at relasjoner, på forskjellige måter, virket inn på hvordan soldatene i OMLTen lærte. Dette førte til en innsnevring av den innledende problemstillingen, og til et fokus på teori som omhandler et sosialt aspekt ved læring.

Det har lenge vært sagt at når en organisasjon lærer, er metodene for å prosessere informasjon ofte mellommenneskelige eller sosiale (Huber, 1991). Forskning har antydnet at individer gjerne henvender seg til andre individer når de skal tilegne seg kunnskap (Cross, Parker, Prusak, & Borgatti, 2001; Cross & Sproull, 2004). Videre i oppgaven vil jeg ta for meg hvordan dette skjer og hvordan sosiale aspekter virker inn på prosessene rundt læring. Forskere har hatt forskjellige tilnærminger når de har sett på hvordan mellommenneskelige og sosiale perspektiver virker inn på læring i organisasjoner. I forbindelse med dette er det to perspektiver som skiller seg ut. Læring gjennom kunnskapsdeling i sosiale nettverk og læring gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap.

Ved å benytte et sosialt nettverksperspektiv har forskere sett på hvordan relasjoner mellom individer og nettverksstruktur kan virke inn på kunnskapsdeling (Granovetter, 1973; Kang & Kim, 2010; Reagans & McEvily, 2003). En har fokusert på hvordan relasjonelle bånd kan gi tilgang på kunnskap (Granovetter, 1973, 1983), og hvordan tillit kan virke inn på deling (Abrams, Cross, Lesser, & Levin, 2003; Andrews & Delahaye, 2000; Inkpen & Tsang, 2005). Forskning på kunnskapsoverføring ser læring som prosessen med å tilegne seg kunnskap i en kontekst, og overføre og benytte denne i en annen kontekst (Cross & Sproull, 2004). Det kan forstås som at læring sees som tilegnelse av kunnskap.

Forskere har antydnet at er behov for mer forskning på hvordan sosiale relasjoner virker inn på kunnskapsdeling, og at dette er en ny trend på feltet (Argote, McEvily, & Reagans, 2003). Det er også antydnet at en vet lite om hva som kjennetegner de relasjonene som fører til at individet kan tilegne seg kunnskap som kan brukes (Cross & Sproull, 2004). Jeg anerkjenner at det er gjort forskning på dette feltet. Likevel mener jeg at det er rom for å problematisere eksisterende funn og bygge videre på dette perspektivet.

Teorien rundt læring i sosiale praksisfellesskap har fokusert på hvordan individet lærer i samhandling med andre. Læring sees her som deltakelse i praksis. Målet med læring er å bli en bedre praktiker. Formålet med sosiale praksisfellesskap er å utvikle medlemmenes evner, og det henger sammen med å bygge og utveksle kunnskap (Wenger & Snyder, 2000). Det er

foreslått at når læring sees som deltakelse i praksis er det vanskelig å se hvordan læring skjer, og at for å si noe om dette må en ta utgangspunkt i individets erfaring og refleksjon (Elkjaer, 2004). Jeg støtter oppunder dette, og mener i tillegg at dette er nyttige begreper når en skal se hvordan læring skjer gjennom kunnskapsdeling i nettverk.

Læring gjennom kunnskapsdeling i sosiale nettverk og læring gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap har forskjellig syn på hvordan læring skjer og hva kunnskap er. De to tilnærmingene: læring som tilegnelse og læring som deltakelse, behandles ofte uavhengig av hverandre i litteraturen. Jeg ønsker å bygge videre på begge og vise at læring kan sees som både tilegnelse og deltakelse. Andre forskere har gjort dette gjennom å ta utgangspunkt i læring i sosiale praksisfellesskap og i tillegg inkludere et syn på kunnskap som noe som kan tilegnes (Elkjaer, 2004), og ved å ta utgangspunkt i et læringsnettverksperspektiv (Škerlavaj et al., 2010). Jeg gjør dette gjennom å se på hvordan relasjoner kan virke inn på forskjellige deler av læringsprosesser i en organisatorisk kontekst.

Oppgaven kan slik sies å ha to formål, det ene er å utforske hvordan relasjoner virker inn på prosessene rundt læring. Gjennom å gjøre dette vil jeg også utforske om det er mulig å se læring som både tilegnelse og deltakelse, og på denne måten integrere de to nevnte tilnærmingene. Målet med oppgaven kan sies å være å utvide, berike og bygge videre på eksisterende læringsteori gjennom å ta for meg resultatene fra den empiriske undersøkelsen og drøfte disse opp mot eksisterende empirisk forskning og teori. Det tas utgangspunkt i læring i en organisatorisk kontekst, og at deling av kunnskap og erfaringer gjennom sosial interaksjon er viktig for at en organisasjon skal kunne lære. Jeg vil utforske de nevnte perspektivene gjennom følgende problemstilling: *Hvordan kan mellommenneskelige relasjoner virke inn på læringsprosesser i en organisatorisk kontekst?*

Oppgavens videre struktur

I neste kapittel vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil legge frem to metaforer for læring, læring som tilegnelse og læring som deltakelse. I tillegg vil jeg redegjøre for forskning som ser på sammenhengen mellom relasjoner og kunnskapsdeling, før jeg tar for meg forholdet mellom erfaring, refleksjon og læring. I det påfølgende kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens kvalitative metodiske forankring og beskrive prosessen rundt datainnsamling og analyse. Det benyttes en grounded theory (GT) tilnærming i dette arbeidet. I kapittelet som følger vil jeg presentere resultatene fra analysen, der relasjoner viste seg å være et sentralt tema. I oppgavens siste kapittel drøftes resultatene fra analysen opp mot relevant teori og empirisk forskning.

TEORI

Innledningsvis ble noen sentrale diskurser innenfor organisasjonslæringsteori lagt frem. I dette kapitlet vil jeg gjøre nærmere rede for de delene av organisasjonslæringslitteraturen som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling, nærmere bestemt læring gjennom kunnskapsdeling og læring gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap. De to tilnærmingene kan beskrives gjennom to metaforer, læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Teoriene som legges frem her, beskriver lignende læringsprosesser og konstellasjoner innenfor en organisasjon med ulike begrepsapparat. Det er også forskjellige syn på hva kunnskap og læring er innenfor de to tilnærmingene. Jeg vil bruke dem for å gi et rikere bilde av hva læring er. Først vil jeg legge frem teori rundt læring som tilegnelse. Så vil jeg ta for meg teori rundt læring som deltakelse i praksis. Det er sentralt å vise hvor viktig et sosialt aspekt er for læring innenfor disse to perspektivene. Jeg vil så foreslå at læring kan sees som både tilegnelse og deltakelse, gjennom å ta utgangspunkt i kunnskapsdeling og relasjoner i et sosialt nettverk. Deretter vil jeg legge frem hvordan relasjoner har blitt sagt å virke inn på delingen av kunnskap og erfaringer. Videre vil jeg forklare hvordan konseptene erfaring og refleksjon kan sies å ha betydning for læring, før jeg legger frem et integrert teoretisk læringsrammeverk og presenterer oppgavens problemstilling.

Læring som tilegnelse

Det finnes forskjellige tilnærminger til hva læring er og hvordan det skjer, både innenfor individuelle og organisatoriske perspektiver. Tradisjonelt har læring hos mennesker blitt sett på som prosessen med å tilegne seg kunnskap (Sfard, 1998). Metaforen *læring som tilegnelse* springer ut av et slikt syn. Å beskrive læring på denne måten kan gjøre at en ser på hjernen som et slags oppbevaringssted, og læring som prosessen med å fylle den med noe (Sfard, 1998). I denne tilnærmingen er læring det som skjer når et individ tilegner seg ny kunnskap.

En vanlig definisjon av kunnskap sier at den har sin opprinnelse i og anvendes i hjernen eller sinnet til personen som kjenner den. Kunnskap beskrives som en foranderlig blanding av bearbeidet erfaring, verdier, informasjon og innsikt, som danner rammeverk for å evaluere og forene nye erfaringer og informasjon (Davenport & Prusak, 2000; Ipe, 2003). Her ser vi at kunnskap knyttes til hjernen og slik til kognitive prosesser hos individet. Læring som tilegnelse kan forstås som en kognitivt rettet læringsteori, der formålet med læring er å tilegne seg kunnskap. Kunnskap blir en ting eller en substans som en kan ha, og som kan deles eller

overføres fra en kontekst til en annen (Sfard, 1998). Slik jeg ser det er kognitive prosesser viktige i forhold til individets læring fordi det henger sammen med bearbeiding av erfaringer.

I en organisasjonskontekst fører det å oppfatte læring som tilegnelse til at kunnskap sees som noe individene har, og noe som kan overføres til andre individer eller til organisasjonen. Gjennom dette kan organisasjonen lære, og individene kan lære av hverandre. Individet og organisasjonen blir to adskilte enheter, og organisatorisk læring forstås som et verktøy som samkjører organisasjonsmedlemmenes handlinger med organisasjonen som helhet (Elkjaer, 1999, 2004). Slik kan læring administreres og legges til rette for i organisasjonen. For at organisasjonen skal kunne lære, må kunnskapen som individet har tilegnet seg spres i organisasjonen. Dette kan gjøres gjennom å legge til rette for forskjellige prosesser og praksiser. Jeg tar videre utgangspunkt i at individets læringsprosess er en viktig faktor i organisatorisk læring, selv om dette ikke er den eneste måten en organisasjon kan lære på. For at en organisasjon skal lære må individets kunnskap og erfaringer videreføres til andre. Dette kan det legges til rette for gjennom bevisste prosesser og praksiser i organisasjonen. I denne oppgaven tar jeg også utgangspunkt i at kunnskap er noe som kan tilegnes og overføres. Videre vil jeg legge vekt på læringsprosesser på individ- og gruppenivå.

I det følgende vil jeg legge frem teori rundt kunnskapsoverføring i sosiale nettverk. Slik jeg forstår det, er dette teori som springer ut av synet på læring som tilegnelse, der overføring av kunnskap mellom individer og i nettverk er en praksis som kan legge til rette for læring både hos individet og i organisasjonen. Gjennom å se på kunnskapsoverføring i sosiale nettverk kan en få en forståelse av det sosiale aspektet ved læring som tilegnelse.

Kunnskapsoverføring i sosiale nettverk. Teoriene rundt overføring av kunnskap befinner seg innenfor et forskningsfelt som omhandler kunnskapsforvaltning (knowledge management). Dette feltet knyttes gjerne sammen med organisasjonslæring (Argote et al., 2003; Argote & Miron-Spektor, in press; Vera & Crossan, 2003). Begrepene organisasjonslæring og kunnskapsforvaltning benyttes om hverandre, og det er til dels uklare skiller mellom forskningsfeltene. Dette til tross for at de sjelden diskuteres opp mot hverandre. Det har blitt antydnet at forskere på de to områdene i realiteten studerer de samme fenomenene, men ut fra forskjellige perspektiver og med bruk av forskjellig terminologi (Vera & Crossan, 2003). Prosessene rundt det å danne, bevare og overføre kunnskap omtales som grunnleggende prosesser i både organisasjonslæring og kunnskapsforvaltning (Argote et al., 2003; Argote & Miron-Spektor, in press). Det er prosesser rundt overføring av kunnskap som vektlegges videre.

Forskere har gjerne sett på kunnskapsoverføring som et resultat av kunnskapsforvaltning, eller som en underordnet læringsprosess i organisasjonen (Argote & Ingram, 2000; Argote & Miron-Spektor, in press). I litteraturen benyttes forskjellige begreper når man vil beskrive deling av kunnskap. *Kunnskapsdeling* (knowledge sharing) og *kunnskapsutveksling* (knowledge exchange), har blitt brukt for å betegne utveksling av informasjon og kunnskap for å hjelpe eller samarbeide med andre (Wang & Noe, 2010), og for å beskrive delingen av informasjon, ideer, forslag og ekspertise som er relevant for organisasjonen (Bartol & Srivastava, 2002). *Kunnskapsoverføring* (knowledge transfer) involverer både delingen av kunnskap, og mottakerens tilegnelse og bruk av den. Begrepet har gjerne blitt knyttet til forflyttingen av kunnskap mellom større enheter i en organisasjon, eller mellom organisasjoner (Ipe, 2003; Wang & Noe, 2010). Argote et al. (2003) definerer slike enheter som individer, deler av organisasjonen eller hele organisasjoner. Teorien som legges frem videre involverer sosiale relasjoner. Dermed inkluderes både senderen og mottakeren av kunnskap, og dessuten forholdet mellom dem. På bakgrunn av det benytter jeg begrepene kunnskapsoverføring, kunnskapsdeling, og kunnskapsutveksling om hverandre. Det skilles ikke mellom meningsinnholdet da alle tre involverer det å utveksle eller dele kunnskap med andre, mellom individer og i nettverk. Det er kunnskapsdeling innad i en organisasjon som vektlegges videre.

Kunnskapsoverføring innad i en organisasjon har blitt definert som utveksling av organisatorisk kunnskap mellom to parter, der identiteten til mottakeren er av betydning for utvekslingen (Kang & Kim, 2010; Szulanski, 1996). En slik definisjon av kunnskapsoverføring åpner for å se den som en kommunikasjonsprosess mellom en sender og en mottaker (Cummings, 2003 i Kang & Kim, 2010). Den beskrives som en klart definert praksis, og ikke prosess der kunnskap gradvis spres utover i organisasjonen. I følge Szulanski (1996) påvirkes denne praksisen av faktorer som karakteristika ved kunnskapen som skal overføres, senderen, mottakeren, deres sosiale relasjon og organisasjonen som omgir dem. Kunnskapsoverføring finner sted når erfaringer fra en enhet påvirker en annen, og det konkrete utfallet av overføringen vises gjennom endring i kunnskap eller prestasjon hos mottakeren (Argote, Ingram, Levine, & Moreland, 2000).

I denne oppgaven betraktes kunnskapsoverføring mellom individer som en definert praksis, og noe det kan legges til rette for i organisasjonen. Jeg tar utgangspunkt i kunnskapsoverføring som en kommunikasjonsprosess mellom en sender og en mottaker, altså mellom individene i organisasjonen. Mye av litteraturen på dette området omtaler kunnskapsoverføring og læring om hverandre uten å være helt tydelig på hva som skiller

begrepene. Slik jeg ser det kan kunnskapsoverføring føre til læring gjennom at et individ kommuniserer sin erfaring og kunnskap til andre. Når dette skjer kan individer ta til seg andres kunnskap og erfaringer, og dette kan skape endring i tanke og handling. Det at kunnskapen formidles fører ikke nødvendigvis til at andre lærer av det. Jeg komme tilbake til dette og nøyer meg foreløpig med å si at delingen av kunnskap og erfaringer gjør det mulig å lære av andre, og at det dermed kan sees som viktig for en læringsprosess. Når kunnskap deles i en organisasjon kan flere deler av en organisasjon få nytte av den, og lære av den.

Kunnskapsoverføring mellom individer har blitt sett som en viktig faktor for at en organisasjon skal lære (Andrews & Delahaye, 2000; Kang & Kim, 2010). Forskere har ment at ny kunnskap i en organisasjon genereres av individer (Nonaka & Takeuchi, 2007), og at delingen av kunnskap mellom individer kan medvirke til ny kunnskap på kollektivt nivå (Bartol & Srivastava, 2002). Det er også sagt at det er viktig å ta hensyn til sosiale prosesser når en ser på kunnskapsoverføring mellom to eller fler (Argote, Ingram, Levine, & Moreland, 2000). Flere forskere har sett på relasjonen mellom individer som et element som kan lette overføringen av kunnskap i organisasjonen (Kang & Kim, 2010; Levin & Cross, 2004; Reagans & McEvily, 2003). En av barrierene for kunnskapsoverføring har også blitt sagt å være vanskelige relasjoner mellom sender og mottaker (Szulanski, 1996). Forskningen på sammenhengen mellom relasjoner og kunnskapsoverføring tar ofte utgangspunkt i sosiale nettverk. På bakgrunn av dette og drøftingen over blir det relevant å se nærmere på hva sosiale nettverk er.

Et sosialt nettverk har blitt definert som et spesifikt sett av koblinger mellom et definert sett av aktører, der karakteristika ved koblingene kan brukes til å tolke den sosiale atferden til de involverte aktørene (Mitchell, 1969; Tichy, Tushman, & Fombrun, 1979). Sosiale nettverk kan være formelle og utformelle og kjennetegnes av relativt stabile relasjoner over tid (Tichy et al., 1979). Nettverk har også blitt sett som et viktig aspekt i studier av militære organisasjoner. Det sees som en forlengelse av det sosiokulturelle båndet det å tilhøre en forsvarsorganisasjon gir, og knyttes til det å oppleve sosial støtte og sikkerhet, og til det å gjennomføre et arbeid (O'Toole & Talbot, 2011).

Kort oppsummert kan en si at sosiale nettverk er satt sammen av individer og relasjonene mellom dem. Karakteristika ved sosiale nettverk og relasjonene mellom medlemmene kan påvirke delingen av kunnskap. Siden delingen av kunnskap kan sies å føre til læring kan en også si at relasjoner kan ha en innvirkning på dette. Her er jeg inspirert av en tanke om at individers handling ikke kan sees uavhengig av nettverket av sosiale relasjoner som de er en del av (Granovetter, 1985; Kang & Kim, 2010).

Oppsummering. På bakgrunn av drøftingen over mener jeg læring kan sies å være tilegnelse av kunnskap. Kognitive prosesser har innvirkning på individets læring, og individets læringsprosess sees som viktig for organisasjonens læring. For at en organisasjon skal kunne lære må kunnskap og erfaringer videreføres. Dette kan skje gjennom kunnskapsoverføring i sosiale nettverk. Videre er det kunnskapsoverføring og læringsprosesser innad i en organisasjon som vektlegges. Kunnskapsoverføring sees som en praksis det kan legges til rette for i organisasjonen, og i en organisatorisk kontekst er det kunnskap som er relevant for organisasjonen som er fokus. Ved å ta utgangspunkt i læring gjennom kunnskapsdeling i nettverk, kan en se på læring på individ- og gruppenivå. Overføring av kunnskap kan legge til rette for læring som tilegnelse, og er en del av prosessen med å lære av andre. Relasjoner er et viktig aspekt ved sosiale nettverk, og de kan virke inn på delingen av kunnskap og erfaringer, dermed kan de også sies å virke inn på læring som tilegnelse.

Læring som deltakelse i sosial praksis

I de senere år har det utviklet seg et litt annerledes syn på læring. Perspektivet springer ut av kritikk mot et syn på læring som en kognitiv prosess, og organisasjonslæringsteorier som tar utgangspunkt i individet (Elkjaer, 2003, 2004). Innenfor dette perspektivet sees læring som noe som skjer gjennom praktisk deltakelse i sosiale fellesskap. Metaforen *læring som deltakelse* springer ut av et slikt syn.

Metaforen læring som deltakelse kan forstås som en parallell til sosial læringsteori, der læring sees som beliggende (situated) i sosial praksis. I dette perspektivet sees læring som en del av all menneskelig aktivitet, og noe som ikke kan unngås. Læring finner sted mellom og gjennom andre mennesker og er en relasjonell prosess (Elkjaer, 2003, 2004). Metaforen læring som deltakelse, innebærer dermed å inkludere en klar sosial dimensjon i læringsprosessen (Sfard, 1998). Når læring sees på denne måten er ikke poenget med læringen å få kunnskap. I stedet fokuseres det på det å kunne. Læring er ikke å erverve, men å gjøre, og knyttes opp mot aktiviteter. Læringsaktivitetene sees aldri som uavhengig av konteksten de skjer innenfor. Dette perspektivet tydeliggjøres i litteraturen gjennom bruken av begreper som ”beliggende” eller ”innebygd” i (Sfard, 1998).

Metaforen understreker med andre ord et handlingsperspektiv, fordi det understrekes at læring ikke er noe som kun skjer inni hodet til individet, men gjennom deltakelse og interaksjon med andre som en står i en relasjon til. Dette vil være et viktig bidrag videre i oppgaven.

Det å kunne er innenfor deltakelsesperspektivet blitt definert som å være kapabel til å delta med den nødvendige kompetanse, i det komplekse nettverket av relasjoner mellom mennesker og aktiviteter (Elkjaer, 2003; Gherardi, Nicolini, & Odella, 1998). Deltakelse har videre blitt beskrevet som synonymt med å ta del i eller være en del av, og på bakgrunn av dette sees læring som det å bli en del av noe som er større enn individet (Sfard, 1998). Det påpekes at slike syn har fått konsekvenser for hvordan forskere ser på forholdet mellom individet og organisasjonen. I sosial læringsteori skilles det ikke mellom delen og helheten, eller individet og organisasjonen, fordi individet er en del av organisasjonens praksis. Delen og helheten påvirker og gjennomsyrrer hverandre (Elkjaer, 2003; Sfard, 1998). I sosial læringsteori kan det å kunne ikke skilles fra det å være eller å bli. Det knyttes gjerne til identitetsdannelse, og prosessen kan ha sitt utspring i deltakelsen i for eksempel sosiale praksisfellesskap.

Sfard (1998) påpeker at det å se læring som deltakelse og kunnskap som å kunne, har konsekvenser for hvordan det er mulig å se på overføring av kunnskap. Det blir vanskelig å se på kunnskap som noe som kan overføres når en avskriver synet på kunnskap som en frittstående enhet og konteksten som avgrenset. Dette fordi det ikke er noe som kan overføres og det er heller ingen grenser å overføre noe over.

Videre mener jeg det er viktig å inkludere et deltakelsesperspektiv når en ser på læring. Dette fordi det åpner for å se læring som noe mer enn tilegnelse av kunnskap, læring kan også sies å være knyttet til praksis og det å utvikle seg som en aktiv deltaker i et fellesskap. Et annet aspekt som blir viktig å ta med seg videre er at i sosial læringsteori er individets tanker og handling relatert til deltakelse i sosiale prosesser, som ikke kan sees som uavhengige av konteksten de skjer innenfor. Gjennom deltakelsesmetaforen blir læring en relasjonell aktivitet. For å gå nærmere inn i læring som deltakelse vil jeg legge frem teori som omhandler sosiale praksisfellesskap. Teorien bygger på et syn på læring som sosialt betinget, og tar for seg en måte å se på læring i organisasjoner. I tillegg åpner teorien for å se kunnskap som noe som kan overføres.

Læring i sosiale praksisfellesskap. Å legge til rette for sosiale praksisfellesskap har blitt beskrevet som en ny måte å organisere firmaer på. Gjennom å legge til rette for utviklingen av praksisfellesskap kan organisasjonen bedre kunnskapsdeling, læring og endring (Wenger & Snyder, 2000). Teorien rundt sosiale praksisfellesskap har som utgangspunkt at kunnskap er viktig for at en organisasjon skal være konkurransedyktig. Det hevdes at det til nå har vært liten forståelse for hvordan kunnskap kan skapes og utnyttes i praksis, og at sosiale praksisfellesskap er en organisasjons mest allsidige og dynamiske

kunnskapsbaserte ressurs. Slike fellesskap beskrives som basisen for en organisasjons evne til å lære og kunne (Wenger, 1998).

Sosiale praksisfellesskap har blitt definert som uformelle grupper der medlemmene er knyttet sammen gjennom delt ekspertise og lidenskap overfor et virke eller et temaområde (Wenger & Snyder, 2000). Det er den felles praksisen, og det medlemmene har lært gjennom kollektive aktiviteter, som binder fellesskapet sammen (Wenger, 1998). Slike praksisfellesskap finnes overalt, og et menneske tilhører flere gjennom både arbeid og fritid. Innen en organisasjon eksisterer flere slike fellesskap parallelt. De er selvorganiserende, setter sine egne agendaer og definerer sitt eget lederskap. Sosiale praksisfellesskap blir omtalt som forskjellige fra team, nettverk og foretningseenheter eller avdelinger (Wenger, 1998; Wenger & Snyder, 2000). De skiller seg fra avdelinger gjennom at de definerer seg selv. Medlemskap i gruppen defineres ut fra deltakelse i den og bestemmes ikke av organisasjonen eller formelle strukturer. Dette gjør at grensene rundt et praksisfellesskap er mer fleksible enn hos en avdeling eller en forretningsenhet. Sosiale praksisfellesskap dannes ut i fra delte interessefelt, og det som bedrives innenfor fellesskapet reflekterer det medlemmene ser på som viktig. Dette er bakgrunnen for å skille dem fra sosiale nettverk, som beskrives som å være dannet på bakgrunn av mellommenneskelige relasjoner. Det er den delte læringen og interessen som holder medlemmene i sosiale praksisfellesskap sammen. På bakgrunn av dette skiller definisjonen seg også fra den vanlige definisjonen av et team, der en felles oppgave holder gruppen sammen.

Det at sosiale praksisfellesskap springer ut av en felles interesse overfor et område eller et arbeid er et fokus som blir viktig å ta med seg videre, fordi det innebærer at medlemmene har noe felles. Interaksjonen og relasjonene mellom medlemmene i fellesskapet bunner i et felles engasjement i forhold til noe, det er mer enn tilfeldige bekjentskaper i en organisasjon.

Forholdet mellom læring, kunnskap og det å kunne er sammensatt innenfor teorien om sosiale praksisfellesskap. Her sies det at formålet med slike fellesskap er å utvikle medlemmenes evner, og det henger igjen sammen med å bygge og utveksle kunnskap (Wenger & Snyder, 2000). Kunnskap er likevel ikke noe man har, men noe som ligger til grunn for utvikling av evner. Det kobles opp mot det å være kompetent eller kyndig. Gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap utvikles en dynamisk kyndighet (knowing) som er knyttet til det fellesskapet er sentrert rundt. Å være kyndig defineres som å vise at en er kompetent (Wenger, 2000). Medlemmene i et sosialt praksisfellesskap er bundet sammen av en delt forståelse av et felles virke. Det å være kompetent innebærer å forstå virket godt nok

til å ha noe å bidra med i forhold til det. Fellesskapet bygges gjennom gjensidig forpliktelse, og å være kompetent er å ha evnen til å delta i fellesskapet og å ha de andre medlemmenes tillit i denne interaksjonen (Wenger, 2000). På bakgrunn av dette kan en si at det å være kyndig knyttes opp mot praktisk deltakelse i de sosiale fellesskapene som individet er en del av. Det å være kompetent kan knyttes opp mot det å kunne.

Læring i sosiale praksisfellesskap bygger på en sosial definisjon av læring, som innebærer at læring springer ut av samspillet mellom individet og fellesskapet (Wenger, 2000). Det er sammen med andre medlemmer i det sosiale praksisfellesskapet en definerer hva det innebærer å være kompetent, men fellesskapets standarder for kompetanse samsvarer ikke nødvendigvis med individets personlige erfaring. Det er hele tiden et samspill mellom individets erfaring og den sosialt definerte kompetansen, og det er i dette samspillet læring finner sted. Et individs erfaringer utenfor fellesskapet kan åpne opp for nye måter å se verden på, og de kan avdekke begrensninger som individet ikke var seg bevisst tidligere. Gjennom at erfaringen deles utfordres fellesskapets definisjon av kompetanse. I sosial læringsteori defineres læring som et vekselvirkende samspill mellom personlig erfaring og sosialt definert kompetanse. Det at sosiale praksisfellesskap springer ut av delt praksis innebærer at det skapes grenser i forhold til andre fellesskap. Disse grensene er relativt flytende fordi det er medlemmene selv som definerer fellesskapet. Grensene er ofte uttalte, men de eksisterer. I forhold til læring i sosiale praksisfellesskap er grenser viktige fordi det er her et fellesskap knyttes til andre. Samhandling over grensene til et praksisfellesskap danner gjerne nye erfaringer hos individet, og slik utfordres den sosialt definerte kompetansen. Læring kombinerer altså personlig endring og utvikling av sosiale strukturer (Wenger, 2000).

Oppsummering. Gjennom legge frem teori rundt læring i sosiale praksisfellesskap har jeg nå bygget videre på synet på læring som noe som skjer sosialt. Læring har blitt beskrevet som noe som involverer samhandling mellom mennesker og sees da som en relasjonell prosess. Med utgangspunkt i teorien som er beskrevet over kan læring sees som å skje gjennom at individer interagerer med et sosialt praksisfellesskap. Gjennom dette samspillet utfordres og utvikles fellesskapets kompetanse. Dermed kan en si at både medlemmene og fellesskapet utvikles. Ved å være en del av et sosialt praksisfellesskap utvikles individens evner, og det bygges kunnskap. Kunnskapen som bygges er imidlertid ikke konkret, men omhandler det å bli en kompetent deltaker og anerkjennes som dette. Det sosiale fellesskapet som læringen skjer innenfor er ikke tilfeldig, men springer ut av en interesse eller et engasjement som deles av flere. Medlemskap i et praksisfellesskap innebærer en mulighet for å lære. Sosiale praksisfellesskap dannes gjennom delt praksis, dette betyr at de har grenser.

Gjennom å anerkjenne dette blir det også mulig å se for seg at kunnskap kan overføres. Jeg forstår dette som at det å være et kompetent medlem innenfor et fellesskap ikke er ubetydelig innenfor en annen kontekst. Individet bygger videre på og tar med seg erfaring og evner, og benytter disse innenfor forskjellige kontekster og praksisfellesskap.

Læring som tilegnelse og deltakelse

Jeg har nå lagt frem to metaforer for læring, læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Slik jeg ser det har begge tilnærmingene viktige perspektiver på læring, og gjennom å inkludere begge vil jeg åpne for at læring kan sies å være både prosessen med å tilegne seg kunnskap og å bli en kompetent deltaker i et praksisfellesskap. Det har blitt foreslått at begge metaforene har verdifulle perspektiver på kunnskap og læring, og at gjennom å ta utgangspunkt i begge kan en bygge videre på styrkene hver av tilnærmingene har. Ved å gjøre dette kan en også avdekke svakheter ved dem og ha bedre utgangspunkt for å bygge en kritisk læringsteori (Sfard, 1998). Forskere har gjort dette ved å ta utgangspunkt i læringsnettverk (Škerlavaj et al., 2010), og pragmatisk læringsteori (Elkjaer, 1999, 2003, 2004). Gjennom kapittelet vil jeg bygge et teoretisk rammeverk for læring som kan sies å inkludere begge metaforene. Jeg benytter meg av elementer fra de nevnte forskernes rammeverk i min tilnærming.

Elkjaer (1999) sier at det å kommunisere kan sees som en form for handling. Det å samtale med eller å kommunisere med andre kan altså sees som en form for praksis. Praksis er et viktig aspekt ved sosiale praksisfellesskap, der læring sees som deltakelse. Som beskrevet tidligere kan kunnskapsdeling i sosiale nettverk innebære kommunikasjon mellom en sender og en mottaker. Dette betegnes som en praksis i organisasjoner, og kan føre til læring gjennom tilegnelse av kunnskap. Det kan se ut som at en gjennom å se kunnskapsdeling som en praksis kan inkludere et syn på læring som både tilegnelse og deltakelse.

Når læring sees som deltakelse er det sosiale aspektet ved læring essensielt. Dette blir tydelig ved at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap, og sees som en relasjonell prosess. Læring gjennom kunnskapsdeling i sosiale nettverk inkluderer også et sosialt perspektiv på læring fordi relasjonene mellom medlemmene i nettverket kan brukes til å tolke individenes handlinger. På bakgrunn av dette kan det se ut som relasjoner er en fellesnevner når en ser på det sosiale aspektet ved læring, og at det kan være relevant å se på hvordan relasjoner virker inn på delingen av kunnskap.

Som vi har vært inne på benytter en ofte sosiale nettverk når en skal se på hvordan relasjoner virker inn på kunnskapsdeling. En av forskerne som har koblet de to

læringsmetaforene sammen har foreslått at et læringsnettverksperspektiv kan koble sammen et tilegnelses- og deltakelsesperspektiv på læring i organisasjoner, og at læring må sees som både deltakelse i praksis og som en strøm av tidligere tilegnet kunnskap (Škerlavaj et al., 2010). Jeg støtter oppunder det, og foreslår at en kan ta utgangspunkt i relasjoner for å gjøre dette. Videre vil jeg gå nærmere inn i hvordan relasjoner kan virke inn på kunnskapsdeling, og dermed også på læring som tilegnelse og deltakelse.

Mellommenneskelige relasjoner og kunnskapsdeling

Relasjoner er et viktig aspekt ved sosiale nettverk, og de kan virke inn på deling av kunnskap. Teorien jeg vil benytte videre i oppgaven inkorporerer litteratur som tar utgangspunkt i sosiale nettverk og sosial nettverksanalyse (Tichy et al., 1979) og synet på nettverk som sosial kapital (Cook, 2005; Inkpen & Tsang, 2005; Tsai & Ghoshal, 1998). Grunnen er at denne litteraturen til en viss grad trekker frem flere av de samme begrepene for å knytte sosiale nettverk og relasjoner sammen med overføringen av kunnskap. Tillit, samhörighet og styrken på relasjonsbånd er blant de elementene som har vært sentrale i forhold til dette.

Relasjonsbånd og overføring av kunnskap. Mellommenneskelige relasjoner kan forstås som bånd mellom mennesker. Bånd til andre individer i et nettverk har blitt karakterisert som et viktig aspekt ved et individs sosiale kapital fordi det kan gi tilgang på nyttig kunnskap (Inkpen & Tsang, 2005). Nedenfor vil jeg først legge frem karakteristika ved relasjonsbånd, før jeg går videre inn i empiriske funn knyttet til overføring av kunnskap.

Karakteristika ved relasjonelle bånd har blitt knyttet til styrken på båndene. Styrken på et mellommenneskelig relasjonelt bånd kan vurderes gjennom å se på tiden som investeres i relasjonen, graden av intimitet, følelsesmessig involvering og gjensidighet (Granovetter, 1973). Slik kan en skille mellom sterke og svake relasjonsbånd mellom mennesker. Granovetter (1983) karakteriserer mennesker som en har svake bånd til som bekjente, mens de en har sterke bånd til karakteriseres som venner. Han beskriver videre grupper med venner som et nettverk med stor tetthet. I tillegg sier han at de menneskene et individ har svake bånd til, har mindre sannsynlighet for å være sosialt involvert med hverandre enn de vennene et individ har. Et individs bekjente vil alle ha hvert sitt sett med venner som de har sterke bånd til. Derfor er et individs bekjente en sentral bro til et annet nettverk med stor tetthet, og disse ville ikke blitt knyttet til hverandre om det ikke hadde vært for svake bånd. Individer med flere svake bånd vil derfor ha tilgang på flere ideer og mer informasjon enn individer med få slike. På bakgrunn av dette sies det at svake bånd gir individet tilgang på informasjon og

ressurser som ikke er tilgjengelig gjennom et tett nettverk. Mennesker en har sterke bånd til er imidlertid ofte lettere tilgjengelige og mer motivert til å hjelpe (Granovetter, 1973, 1983). Forskere har sett at sterke bånd er viktige i endringsprosesser i organisasjonen, fordi de baseres på tillit. Derfor kan sterke bånd minske motstanden mot endring og gi individet støtte i møte med usikkerhet (Krackhardt, 1992).

Sterke og svake bånd har i utgangspunktet blitt brukt for å karakterisere bånd mellom venner og bekjente. Nyere forskning har imidlertid antydnet at sterke bånd og vennskap ikke nødvendigvis er det samme, selv om disse to korrelerer med hverandre (Levin & Cross, 2004; Reagans & McEvily, 2003). En kan ha sterke bånd med mennesker man ikke nødvendigvis kaller sine venner (Reagans & McEvily, 2003). Dette er et viktig poeng i forhold til kunnskapsoverføring i organisasjoner fordi det innebærer at en kan snakke om sterke bånd mellom kolleger og samarbeidspartnere uten at dette innebærer at partene må være venner.

Forskning på relasjonelle bånd og kunnskapsoverføring har gjerne fokusert på hvordan egenskaper ved kunnskap og styrken på relasjonelle bånd sammen virker inn på delingen av kunnskap. Kunnskap karakteriseres på forskjellige måter i denne litteraturen, og det er for omfattende å ta for seg alle sidene ved dette her. Jeg vil ta for meg en sentral klassifisering av kunnskap, før jeg kort summerer noen empiriske funn på dette området.

De fleste klassifikasjoner av kunnskap tar utgangspunkt i hvor enkel eller vanskelig den er å uttrykke. I litteraturen på feltet er skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap dominerende (Weiss, 1999). Taus kunnskap beskrives som personlig og vanskelig å kommunisere til andre fordi den ikke er formalisert. Denne typen kunnskap har sin forankring i handling, og knyttes til spesifikke kontekster. Eksplisitt kunnskap beskrives som formell og systematisk, den er enkel å kommunisere og derfor også enkel å dele med andre (Nonaka & Takeuchi, 2007).

I en undersøkelse av produktutvikling og innovasjon har Hansen (1999) sett på søkingen etter og overføringen av kunnskap mellom underavdelinger i en organisasjon. Han har tatt for seg styrken på relasjonsbåndene mellom menneskene i avdelingene og sett dette i forhold til kompleksiteten i kunnskapen som skal overføres. Hansen ønsket å undersøke om det var sterke eller svake bånd mellom individene som ledet til effektiv kunnskapsdeling. Begrunnelsen for spørsmålet var at svake bånd kan føre til ny kunnskap fordi de kobler sammen grupper som ikke vanligvis samarbeider. Sterke bånd kan derimot føre til overflødig kunnskap fordi de ofte forekommer i mindre grupper, der alle vet hva de andre vet (Granovetter, 1973; Hansen, 1999). Hovedfunnene til Hansen var at sterke og svake bånd

hadde hver sine styrker og svakheter i forhold til overføringen av kunnskap, og at dette var knyttet til kompleksiteten i kunnskapen. I undersøkelsen fant han at svake relasjonsbånd forkortet tiden det tok å fullføre produktutviklingen når kunnskapen som ble overført var uavhengig og kodifisert, mens tidsforbruket økte når kunnskapen var kompleks. Sterke relasjonsbånd hadde en positiv påvirkning på tidsaspektet når kunnskapen var kompleks. Resultatene antydte også at fordelene med svake bånd ikke var knyttet til mindre overflødig informasjon (Hansen, 1999). Funnene på dette feltet er imidlertid ikke entydige. Reagans og McEvily (2003) fant i sin undersøkelse at det var lettere å overføre alle typer kunnskap gjennom sterke bånd, mens svake bånd vanskeliggjorde denne prosessen. Senere forskning har også funnet at sterke bånd har hatt en positiv effekt på det å motta nyttig kunnskap. Her fant en ingen kobling til kunnskapskompleksitet. Den positive sammenhengen mellom overføringen av kunnskap og sterke bånd ble begrunnet med at sterke bånd gjerne assosieres med tillit. Tillit ble sett på som en medierende faktor i overføringen av kunnskap (Levin & Cross, 2004).

Teorien og funnene som er presentert ovenfor kan tyde på at styrken på relasjonsbånd virker inn på overføringen av kunnskap og at dette kan kobles opp mot egenskaper ved kunnskapen som overføres. En kan si at sterke bånd gjør det lettere å overføre flere typer kunnskap, mens svake bånd gir tilgang på mer kunnskap. Sterke bånd behøver ikke å være knyttet til vennskap, men kan forekomme mellom kolleger og andre som ikke karakteriserer seg som venner.

Tillit og delingen av kunnskap. Tillit kan forstås som en egenskap ved mellom-menneskelig relasjoner og kan også sies å virke inn på hvordan kunnskap deles. I denne delen av kapitlet vil jeg først redegjøre for tillitsbegrepet, og så gå inn i empiriske funn knyttet til tillit og kunnskapsoverføring.

Tillit har blitt definert som en tilstand der et individ er villig til å akseptere sårbarhet, og der dette er basert på positive forventninger til en annens intensjon eller handling (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995; McEvily, Perrone, & Zaheer, 2003; Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998). Denne definisjonen viser til to viktige aspekter ved tillit: risiko og gjensidig avhengighet. Begrepet sårbarhet indikerer at det er noe som står på spill og dermed også en grad av risiko. Det er forventningene til den andre som gjør at en er villig til å ta risikoen, og dette innebærer at tillit er et aspekt ved relasjoner (Cook, 2005; Schoorman, Mayer, & Davis, 2007). Videre vil jeg definere tillit som villighet til å være sårbar under omstendigheter som involverer risiko og gjensidig avhengighet (Rousseau et al., 1998). Tillit i en relasjon avhenger nødvendigvis av to eller flere parter. Jeg har valgt å bruke begrepene tillitsgiver

(trustor) og tillitsmottaker (trustee) om den som henholdsvis gir og mottar tillit, samt begrepet tillitsverdighet (trustworthiness) for å karakterisere personlige karakteristika ved tillitsmottakeren. Oversettelsene er hentet fra Selstad (2007).

Elementer ved både tillitsgiveren og tillitsmottakeren kan påvirke tilliten som finnes mellom de to. I forhold til tillitsgiveren kan en si at alle mennesker har en generell vilje til å gi tillit, og at en slik villighet kan variere ut fra personlige karakteristika og fra situasjon til situasjon (Mayer et al., 1995). Personlige karakteristika ved tillitsmottakeren kan involvere personens evner, velvilje og integritet (Mayer et al., 1995; Selstad, 2007). En persons evner har blitt definert som samlingen av personens ferdigheter, kompetanse og karakteregenskaper. Disse er domenespesifikke og gir personen påvirkningskraft innenfor et felt. En person kan dermed ha høy tillitsverdighet innenfor et område, men ikke nødvendigvis innenfor et annet. En soldat kan for eksempel ha tillit til at en annen kan gi nyttige råd om håndteringen av våpen. Det betyr likevel ikke at soldaten vil henvende seg til samme person for å få råd når han har kranglet med kjæresten. Velvilje har blitt sagt å innebære at tillitsgiveren tror at tillitsmottakeren vil en vel, uten at det ligger egoistiske motiver til grunn for dette. Tillitsverdigheten til mottaker avhenger av om personen handler uten ytre motivasjon og kun for å være hjelpsom. Tillitsverdighet har også blitt sagt å henge sammen med tillitsmottakerens integritet. Dette innebærer at tillitsgiveren oppfatter at mottakeren av tillit slutter seg til et sett av prinsipper som giveren finner akseptable. Hvorvidt en person oppfattes som å ha integritet påvirkes av konsistens i tidligere handlinger, hva andre har sagt om personen, personens rettferdighetssans og graden av sammenfall mellom ord og handling. Det er *tillitsgiverens oppfattelse* av konsistens som er avgjørende for om tillitsmottakeren oppfattes som tillitsverdig eller ikke. Både evner, velvilje og integritet har blitt sagt å være viktige i forhold til utviklingen av tillit. De kan skilles fra hverandre, men er ikke urelaterte (Mayer et al., 1995).

For å summere kort kan en si at tillit er et element ved relasjonene mellom individer. Tillitt innebærer en villighet til å være sårbar og inkluderer et element av risiko. Alle mennesker har en generell vilje til å gi tillit, men hvorvidt det oppstår tillit i en relasjon eller ikke, avhenger av tillitsgiverens vurdering av mottakerens tillitsverdighet. Dette vurderes i forhold til mottakerens evner, velvilje og integritet.

Det er gjort flere empiriske undersøkelser av hvordan tillit kan virke inn på delingen av kunnskap i en organisasjon. Forskere har funnet at tilstedeværelsen av tillit i en mellommenneskelig relasjon gjør individene mer villige til å dele nyttig kunnskap med hverandre (Andrews & Delahaye, 2000; Inkpen & Tsang, 2005). I en undersøkelse av

kunnskapsprosesser og organisasjonslæring blant forskere fant Andrews og Delahaye (2000) at tillitsverdighet var svært viktig for delingen av kunnskap. Om mottakeren av kunnskap ikke ble sett på som tillitsverdig, ble kunnskapen ikke delt. Dette hang sammen med eierskapet til ideene som skulle deles. Tillit var viktigere for kunnskapsdeling enn formelle samarbeidsprosesser. Dette hadde sammenheng med hvorvidt forskerne trodde mottakeren ville kopiere og reprodusere deres ideer og funn. Dersom de var usikre på dette ble kunnskapen ikke delt.

Tillit basert på velvilje og evner har blitt sett på som særlig viktig for kunnskapsoverføring og læring i en organisasjon (Abrams et al., 2003). Velviljebasert tillit har blitt sagt å åpne for at tillitsgiveren kunne stille spørsmål og forhøre seg med andre uten å være redd for å risikere rykte eller skade selvrespekten. Tillit basert på kompetanse gir tillitsgiveren trygghet på at den som gir kunnskap, er verdt å høre på og vet hva hun eller han snakker om (Abrams et al., 2003). Abrams og hans kolleger undersøkte hvordan ledere kunne legge til rette for slik tillit i organisasjonen og fant flere typer atferd og handlinger som kunne sies å påvirke utviklingen av tillit. Funnene bygger videre på eksisterende teori og overlapper med teorien som er lagt frem over. Jeg går derfor ikke nærmere inn i disse.

Basert på funnene som er lagt frem over kan det se ut som tillit har en positiv innvirkning på delingen av kunnskap. Tilstedeværelsen av tillit i en relasjon virker inn på individets vilje til å vise sårbarhet. Dette kan gjøre at individet tør å vise manglende kunnskap på et område, og henvender seg til andre kompetente individer for å skaffe seg denne.

Samhørighet og kunnskapsoverføring. Samhørighet er et element som kan sies å knytte medlemmene i et nettverk sammen, og som derfor kan forstås som en egenskap ved relasjonene mellom individer. Jeg vil videre legge frem en modell for samhørighet og så ta for meg et eksempel på hvordan forskere har sett på samhørighet og overføringen av kunnskap i organisasjoner.

Siebold (2007) skisserer en standardmodell for samhørighet i militære grupper som kan benyttes som verktøy når en skal tolke og observere interaksjon i denne settingen. Samhørighet beskrives som et produkt av sosiale relasjoner, generert gjennom den interaksjonen og erfaringen gruppemedlemmene har (Siebold, 2007). Forskere har påpekt at militære institusjoner er avhengige av en grad av samhørighet som få andre sosiale grupper har behov for. Om væpnede styrker skal være i stand til å opprettholde seg selv i kamp, må individene være villige til å forplikte seg i forhold til kollektive mål (A. King, 2006). Modellen som legges frem videre er spesielt egnet til å undersøke på samhørighet i en militær kontekst, jeg vil likevel påpeke at samhørighet også er et viktig element i andre typer

organisasjoner. Dette kan en si på bakgrunn av at empirien som legges frem senere er hentet fra andre typer organisasjoner.

Standardmodellen består av komponenter basert på forskjellige forbindelser mellom individer og organisasjonen. Komponentene er relatert og interagerer. Modellen tar utgangspunkt i dannelsen av relasjonsstrukturer gjennom sosiale bånd (Siebold, 2007). Kohesjon eller samhørighet sies å knytte medlemmene i en gruppe sammen og sees i modellen som en pågående sosial integreringsprosess mellom de fire komponentene: medlemmer av en primærgruppe, deres ledere, organisasjonsenheter (kompaniet eller bataljonen) og institusjonen de tilhører.

Det å knytte bånd til likemenn og leder innenfor en liten gruppe, som for eksempel en tropp, beskrives i modellen som samhørighet i *primærgruppen*. Relasjonene her beskrives som preget av direkte kontakt, og medlemmene i denne gruppen kjenner hverandre godt. For medlemmer i kampavdelinger er sterk samhørighet et felles gode, da en kan være avhengig av de andre for å overleve. Primærgruppen kjennetegnes av lojalitet og villighet til å hjelpe andre gruppemedlemmer. Essensen i samhørighet på primærnivået er tillit og evne til samarbeid (Siebold, 2007).

Forbindelser til en større organisasjonsenhet og til forsvarsinstitusjonen utgjør samhørighet i *sekundærgruppen*. Her beskrives troverdigheten til organisasjonsenheten eller institusjonen samt sosial utveksling med andre som viktige elementer for samhørighet. I modellen er den nærmeste sekundærgruppen definert som en større organisasjonsenhet. En kjenner ofte navn og ansikter til medlemmene i denne gruppen, men relasjonene er overflatiske og interaksjonen er ofte periodisk og strukturert. Forbindelsene til denne gruppen beskrives som basert på formelle og uformelle relasjoner. Disse relasjonene har en tendens til å være upersonlige og grunnet i organisasjonsenhetsens mål. Den nærmeste sekundærgruppen beskrives som en gjenkjennelig gruppe, som individet kan være stolt av og identifisere seg med. Samhørighet i den nærmeste sekundærgruppen kan gi individet en følelse av mening. I modellen beskrives samhørigheten i sekundærgruppen også som knyttet til forsvarsinstitusjonen. Dette karakteriseres gjennom relasjonsdannelse til institusjonen som helhet. Forbindelser her er basert på et bytteforhold mellom individet og organisasjonen, der individet legger inn innsats og er lojal. I bytte med dette gir organisasjonen treningsmuligheter, kompensasjon og sosial anerkjennelse for verdier og levemåte. Det institusjonelle nivået setter de generelle vilkårene for hvordan individer, primærgrupper og de nærmeste sekundærgruppene skal fungere (Siebold, 2007).

Denne standardmodellen kan gi en økt forståelse av samhørighet i militære grupper, fordi den gir et verktøy for å beskrive hvordan relasjonene er satt sammen. Samhørighet sies å virke inn på anerkjennelsen av kollektive mål og på en enhets prestasjon (Siebold, 2007). Modellen tar ikke for seg kunnskapsoverføring som fenomen, men kan likevel gi en god forståelse av hva samhørighet er, og på denne måten gi et rammeverk for forståelsen av hvordan dette kan virke inn på kunnskapsoverføring i nettverk. Andre forskere har sett mer konkret på sammenhengen mellom samhørighet og kunnskapsoverføring.

I en undersøkelse av hvordan kjennetegn ved uformelle sosiale nettverk påvirker kunnskapsoverføring, fant Reagans og McEvily (2003) at samhørighet hadde en positiv effekt på kunnskapsoverføring. Forskerne fokuserte på avsenderens vurdering av hvor lett det ville være å overføre kunnskap. Samhørighet ble referert til som i hvilken grad en relasjon er omgitt av sterke bånd til en tredjepart (Reagans & McEvily, 2003). I lys av modellen over kan denne beskrivelsen vise til samhørighet i både sekundærgruppen og primærgruppen. Samhørighet påvirker individets motivasjon for å dele kunnskap og kan øke villigheten til å bruke tid og ressurser på å hjelpe andre. Sterke bånd til en tredjepart er kilden til denne motivasjonen. Det ble funnet en positiv sammenheng mellom samhørighet og kunnskapsoverføring (Reagans & McEvily, 2003). I undersøkelsen ble det kontrollert for sterke relasjonelle bånd. Dette på bakgrunn av at variablene korrelerte med hverandre. Samhørighet og sterke relasjonelle bånd forekommer ofte samtidig, men beskrives som adskilte begreper da sterke bånd kan forekomme både utenfor og innenfor en gruppe med sterk samhørighet. Funnene i undersøkelsen tyder på at begge faktorene har en positiv effekt på kunnskapsoverføring, og at de to ikke utelukker hverandre. Det ble imidlertid funnet indikatorer på at sterke relasjonelle bånd ofte er omgitt av samhørighet, men at fordelene i forhold til kunnskapsoverføring ikke krever dette (Reagans & McEvily, 2003). Samhørighet kan altså sies å ha en positiv effekt på kunnskapsoverføring, gjennom at bånd til en tredjepart påvirker motivasjonen til å dele kunnskap.

På bakgrunn av det vi har sett over kan samhørighet forstås som et element ved relasjoner mellom grupper av individer og det forholdet disse har til en tredjepart. En slik tredjepart kan sies å være gruppen eller organisasjonen som helhet. Samhørighet kan også sies å virke inn på kunnskapsoverføring i gruppen gjennom å virke inn på motivasjon for å dele kunnskap.

Oppsummering. På bakgrunn av det som er lagt frem over kan en si at relasjoner har en innvirkning på kunnskapsdeling. Et nettverksperspektiv kan være nyttig for å se på læring som både tilegnelse og deltakelse, og i et slikt perspektiv vektlegges relasjoner mellom

medlemmene i nettverket. Relasjonselementene tillit, samhörighet og sterke og svake relasjonsbånd virker inn på delingen av kunnskap på forskjellige måter. Dermed er det mulig at disse elementene også virker inn på læring som tilegnelse og deltakelse.

Læring gjennom erfaring og refleksjon

I dette kapitlet har jeg lagt frem forskjellige syn på læring gjennom å benytte to metaforer, læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Ved å benytte Deweys pragmatiske læringsteori har Elkjaer (2004) bygget videre på de to læringsmetaforene og foreslått en tredje vei til organisatorisk læring. Hun tar utgangspunkt i sosial læringsteori, men utvider deltakelsesmetaforen gjennom å inkludere et syn på kunnskap som noe som inkluderer både tanke og handling, kropp, emosjon og intuisjon. Slik anerkjenner hun at kunnskap også handler om opparbeidelse av ferdigheter og tilegnelse av kunnskap.

Elkjaer (1999, 2003, 2004) har påpekt at når læring sees som deltakelse kan det bli vanskelig å se hvordan læringen skjer og hva som er utfallet av læringsprosessen. Slik jeg forstår henne, ser hun læring som noe som finner sted gjennom sosial praksis, men selve læringen forklares ikke. I tilegnelsesperspektivet til læring så vi at kunnskap ble definert som bearbeidet erfaring og informasjon. Delingen av kunnskap kan føre til ny kunnskap, og slik kan individet og organisasjonen lære. Det blir også her vanskelig å se hva som faktisk skjer når en lærer av andre. I Elkjaers teori benyttes Deweys konsepter: erfaring og refleksjon, for å si noe om hva som læres gjennom deltakelse i sosial praksis, og hvordan læring finner sted i organisasjonen. Slik jeg ser det kan Dewey også benyttes for å gi en forståelse av hvordan læring finner sted som en konsekvens av kunnskapsoverføring. Dette innebærer at jeg ikke ser læring som en naturlig konsekvens av delingen av kunnskap, men at læring kan skje som en følge av dette. Jeg bygger på Elkjaers teori, og benytter Dewey som basis for å kunne si noe om hvordan læring skjer. På bakgrunn av dette vil jeg legge frem Deweys pragmatiske læringsteori der erfaring og refleksjon sees som to viktige elementer i individets læringsprosess.

Deweys pragmatiske læringsteori. Deweys læringsteori er en sentral teori på læringsfeltet. Her sees læring som en kontinuerlig prosess, som springer ut av individets erfaringer (Elkjaer, 2000). Individet handler og interagerer, tenker og reflekterer, og slik reorganiseres og rekonstrueres erfaringer. Det er gjennom denne prosessen individet lærer. En erfarer ikke uavhengig av sine omgivelser, et individs erfaring finner sted i og er samtidig en konsekvens av disse. Individet kan lære gjennom all interaksjon med omgivelsene, både i hverdagen, og i mer planlagte læringsprosesser. Gjennom erfaring formes individet, samtidig

som det påvirker omgivelsene (Elkjaer, 2000). Videre vil dette være viktig fordi det innebærer at individets sosiale omgivelser kan virke inn på læring og hvordan læring skjer.

Erfaringer kan sies å ha et aktivt element, handling. Denne handlingen har en konsekvens, individet blir utsatt for noe, og dette er erfaringens passive element. En erfaring er dermed mer enn handling, det er handlingen og konsekvensen av den. Det å lære av erfaringer sies å være å skape koblinger mellom hva en gjør og konsekvensene av det. Gjennom at en gjør dette blir handlingen og konsekvensen ikke lenger adskilt fra hverandre, men en helhet. I teorien beskrives refleksjon eller tanke som innsikt i denne koblingen (Dewey, 1966). En person kan altså sies å lære ved at hun eller han reflekterer over erfaringer, og slik reorganiserer og rekonstruerer disse.

Læring kan sies å innebære både handling og kognisjon, men handling uten kognisjon har liten læringsmessig verdi. En må være bevisst handlingen for å kunne lære av den (Elkjaer, 1999). Dette vil være et viktig perspektiv videre fordi det innebærer at en handling i seg selv ikke nødvendigvis fører til læring, for å lære må en reflektere. Dewey (1966) sier at refleksjon eller tenkning springer ut av en uavklart situasjon, en situasjon som er usikker, tvilsom og problematisk. Poenget med å tenke er å komme til en konklusjon, og måten å gjøre dette på er gjennom å undersøke og å stille seg spørsmål. Gjennom å gjøre det skapes refleksive eller bevisste erfaringer (Dewey, 1966; Elkjaer, 1999). Slik jeg forstår det kan en refleksiv erfaring sees som kunnskap. Dette gjør at en erfaring i seg selv kan være kunnskap om individet har reflektert rundt den.

Kunnskapen individet får gjennom erfaring og refleksjon kan brukes som grunnlag for å reflektere over nye erfaringer, og gjør det mulig å handle med formål. Dewey (1966) sier at for å kunne reflektere er individet avhengig av å ha ressurser fra tidligere erfaringer som kan hjelpe til med å takle den usikre situasjonen en er i. Kunnskapens verdi er ikke kunnskapen i seg selv mener han, men den ressursen den kan være i fremtidig tenkning (Dewey, 1966). Dette perspektivet åpner for å se verdien i kunnskapsdeling fordi andres kunnskap også kan være en slik ressurs. Dewey (1966) mener at individer som er i en utdannings situasjon til en viss grad burde supplere egne erfaringer med andres. Det å ta til seg kunnskap for å reproducere denne har imidlertid ingen hensikt. Kunnskap er en ressurs for videre utforsking, for å lære mer. Andres erfaringer kan vise individet hvilken kunnskap som allerede eksisterer, men den kan ikke si noe om det som mangler. Eksisterende kunnskap skaper antakelser, forslag og tentative slutninger. Begrepet ideer benyttes i teorien som et samlebegrep for dette. Slike ideer kan ikke overføres fra et individ til et annet. Når et individ deler sin kunnskap eller sine ideer med andre er dette kun fakta for den det deles med. Kommunikasjon mellom

individer kan stimulere andre til å selv å stille spørsmål og danne egne antakelser og ideer, eller det kan kvele interessen og stanse refleksjonsprosessen. Gjennom å kommunisere erfaringer til andre kan det skapes refleksjon både hos senderen og mottakeren i en kommunikasjonsprosess. Likevel er det kun gjennom at individet selv strever med å finne løsninger at refleksjon skjer. Dermed er det også bare slik individet kan lære (Dewey, 1966).

Oppsummering. På bakgrunn av det som er lagt frem over kan en si at læring springer ut av individets erfaringer. Ved å undersøke og stille spørsmål kan individet reflektere og slik kan det utvikles kunnskap og refleksive erfaringer. Dette kan brukes som ressurs for å reflektere over nye erfaringer. Andres erfaringer kan også bruke som ressurs, og ved å kommunisere disse kan det skapes refleksjon hos alle partene i en kommunikasjonsprosess. Det er likevel bare gjennom at individet selv reflekterer at det er mulig å lære.

Et integrert rammeverk for læring

Over har jeg lagt frem to metaforer for læring, læring som tilegnelse og deltakelse. Ved å gjøre dette har jeg ønsket å vise at læring er en kompleks prosess og at synet på læring kan berikes gjennom å ta hensyn til flere læringsperspektiver.

I løpet av kapitlet har jeg antydnet at en kan lære av andre gjennom praktisk deltakelse i et fellesskap. Utfallet av læringen kan forstås som å bli en kompetent deltaker, og prosessen kan virke utviklende for både individet og fellesskapet. I tillegg har jeg antydnet at en kan lære av andre gjennom å dele kunnskap med mennesker en har relasjoner til og som utgjør et sosialt nettverk. Utfallet av læringen kan sies å være tilegnelsen av ny kunnskap. Jeg mener at begge disse perspektivene er viktig når en skal se på læring. Årsaken til at en tilegner seg kunnskap er ofte ikke bare knyttet til det å få mer kunnskap. En lærer for å bli bedre til å gjøre noe, enten det er å tenke eller å handle. I en organisasjon er ny kunnskap lite hensiktsmessig om individene går rundt og kan ting uten å benytte kunnskapen. Jeg foreslår at gjennom å se på kunnskapsoverføring i sosiale nettverk og å se kunnskapsoverføring som en praksis, er det mulig å koble de to metaforene for læring sammen.

Sosiale praksisfellesskap holdes sammen av praksis og felles interesse, og sosiale nettverk holdes sammen av relasjoner. Det er altså forskjellige sosiale aspekter som vektlegges i de to tilnærmingene. Slik jeg ser det er det ikke så store forskjeller mellom dem. Selv om det som holder et sosialt nettverk sammen er relasjonene, kan nettverket likevel være preget av den felles praksisen som skjer, og medlemmene i nettverket kan også ha felles interesser. Interessen kan være nettopp det som gjør at det dannes relasjoner. Praksisen som

foregår i et sosialt praksisfellesskap kan også preges av relasjonene mellom medlemmene. Videre tar jeg utgangspunkt i at *relasjonene* mellom individene i et sosialt nettverk er viktig når en skal se på læringspraksisen i nettverket.

Med utgangspunkt i Elkjaer (1999, 2003, 2004) har jeg foreslått at deltakelse og tilegnelse er utgangspunkt for læring, men at for å se hvordan læring skjer må en ta utgangspunkt i individets erfaring og refleksjon. Et individ kan lære av andre gjennom å delta, erfare og reflektere, og gjennom å tilegne, erfare og reflektere. Gjennom å ta hensyn til refleksjon som et sentralt aspekt ved læring kan en se *hele læringsprosessen*, og få en rikere forståelse av hva læring er og hvordan det skjer. Individets læringsprosess foregår i og er samtidig en konsekvens av omgivelsene fordi erfaring ikke skjer uavhengig av det som omgir individet. Dermed kan relasjoner også være viktige når en ser på hele læringsprosessen.

Individuell læring kan ikke sees som uavhengig av den konteksten den skjer innenfor, og konteksten kan heller ikke sees som upåvirket av læringsprosessene som skjer i den. Individet og organisasjonen påvirker hverandre gjensidig, og dermed kan læringsprosesser på individ og gruppenivå bidra til organisatorisk læring.

Videre i oppgaven vil jeg se på hvordan relasjoner kan virke inn på hele individets læringsprosess gjennom å virke inn på hvordan kunnskap deles, og hvordan individet erfarer og reflekterer. Ved å ta utgangspunkt i kunnskapsdeling vil jeg se på hvordan relasjoner virker inn på det å lære av andre i en organisatorisk kontekst. Jeg vil også drøfte hvordan dette kan være viktige prosesser i organisatorisk læring, og hvordan relasjoner da kan virke inn her. Dette gjør jeg med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan mellommenneskelige relasjoner virke inn på læringsprosesser i en organisatorisk kontekst?*

METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Jeg vil starte med å gjøre rede for oppgavens epistemologiske forankring. Så vil jeg beskrive prosessen rundt utvikling av det innledende forskningsspørsmålet. Videre vil jeg ta for meg det kvalitative forskningsintervjuet og beskrive relevant teori i forhold til dette, før utvalg og rekruttering av informantene beskrives. Jeg vil så gå videre inn i og beskrive prosessen med forberedelse til intervjuene og gjennomføringen av dem. Transkriberingen av intervjuene, samt etiske betraktninger i forhold til informanter og intervjuer vil så bli gjennomgått. Så vil jeg gå videre inn i en beskrivelse av analyseprosessen. Analyseprosessen førte til en innsnevring av den innledende problemstillingen, og ligger til grunn for et mer fokusert tema i forskningen. Til sist vil jeg gjøre rede for forskerens rolle og refleksivitet.

GT – metodisk rammeverk og epistemologi

I denne oppgaven er det benyttet en kvalitativ metodetilnærming. Kvalitativ metode kan benyttes dersom en ønsker å tilegne seg kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse og forsøke å fange og forstå informantens mening og opplevelse. Ved å benytte en kvalitativ metodisk tilnærming tar forskeren først og fremst sikte på å formidle forståelse. Disse metodene egner seg godt til å undersøke sosiale prosesser og kan karakteriseres som induktive og komparative (Willig, 2008).

Det metodiske rammeverket i denne oppgaven er inspirert av og hentet fra GT. Dette er en metodologi der forskeren benytter seg av spesifikke metoder for å generere induktiv teori på et forskningsområde (Glaser, 1992). Innenfor GT benyttes gjerne kvalitative metoder for å samle inn data. Metodologien gir forskeren et fleksibelt sett med strategier for datainnsamling og analyse (Charmaz, 2008). Forskeren skal unngå å tvinge dataene inn i tidligere formulerte konsepter eller teoretiske rammeverk. I stedet skal forskeren arbeide med datamaterialet for å grunne utviklingen av teori i dette (Charmaz, 2008; Glaser, 1992). Dette ble bestemmende for min forskningspraksis.

De senere år har det utviklet seg et skille mellom en objektivistisk og en mer konstruktivistisk tilnærming innenfor GT. I den konstruktivistiske tilnærmingen sees forskeren som en aktiv deltaker. Konsepter og teori konstrueres gjennom forskerens møte med informanter og data (Charmaz, 2008; Corbin & Strauss, 2008). Dette innebærer at forskeren må ta hensyn til det han eller hun har med seg inn i forskningen og være refleksiv i forhold til det. Forskeren skal etterstrebe å være åpen for nye synspunkter gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig må forskeren være bevisst på at både datainnsamling og analyse er en

interaktiv prosess (Charmaz, 2000).

Min tilnærming til arbeidet med datainnsamling og analyse er konstruktivistisk. Som forsker ser jeg med selv som en aktiv deltaker i disse prosessene. Dette innebærer at arbeidet som er gjort i løpet av forskningsprosessen ikke sees som uavhengig av meg som forsker. Det er min tolkning av dataene som legges frem i denne oppgaven, og det er mulig at en annen forsker ville tolket disse på en annen måte. Meningen som kommer fram gjennom datamaterialet er konstruert gjennom min interaksjon med intervjupersonene og min interaksjon med data i analysen. Det har vært et ønske å være refleksiv i forhold til min egen rolle i forskningsprosessen. Mitt konstruktivistiske syn på forskerens rolle i gjør at jeg ser det som relevant å legge frem rasjonale bak valgene som er gjort underveis i arbeidet. Dette innebærer trinnene i analyseprosessen og min egen refleksive prosess. Fordi det epistemologiske utgangspunktet for oppgaven er at mening skapes i kontekst vil det gjøres grundig rede for disse elementene. Målet med å tydeliggjøre denne prosessen er ikke å bedre forskningens reliabilitet, men å klargjøre og vise frem den prosessen som har ført til resultatene. Dette vil jeg gjøre videre i kapittelet.

Temaområde og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for oppgaven er et samarbeid en medstudent og jeg har hatt med FFI. Min medstudent og jeg har samarbeidet om utviklingen av det innledende forskningsspørsmålet, og vi har sammen utviklet en intervjuguide og samlet inn data. Den første bearbeidingen og analysen av data har vi også samarbeidet om. Det videre arbeidet med utvikling av forskningsspørsmål og problemstillinger har jeg gjort selvstendig. Dette gjelder også koding og analyse av datamaterialet, samt utvikling av konsepter og teori.

Erfaringslæring i Forsvaret er det overordende temaet for oppgaven. Min medstudent og jeg hadde et ønske om å få en dypere forståelse av hvilke mening informantene la i begrepet erfaringslæring. I tillegg ønsket vi å utvikle en forståelse av de prosessene som ligger til grunn for denne type læring. Dette er bakgrunnen for den kvalitative metodetilnærmingen i oppgaven, og for valget av GT som metodologi.

I kvalitative studier er det viktig at forskningsspørsmålet er åpent og gir forskeren fleksibilitet og mulighet til å gå i dybden på temaet en ønsker å undersøke (Corbin & Strauss, 2008; Willig, 2008). Forskningsspørsmålet skal dermed ikke være et problem forskeren ønsker å få svar på, men et område en ønsker å undersøke. Poenget med forskningen er å forsøke å få frem så mange perspektiver rundt dette spørsmålet som mulig. Innen GT starter forskeren med et område eller et tema av interesse. Dette området gir så åpne ideer om

hvordan en kan gå videre inn i dette og stille spørsmål omkring det (Charmaz, 2008). Det innledende forskningsspørsmålet skal slik identifisere, men ikke gjøre antakelser om det området forskeren ønsker å se på (Willig, 2008).

Med utgangspunkt i en metodetilnærming basert på GT ønsket min medstudent og jeg å jobbe ut i fra et åpent og bredt forskningsspørsmål. Den innledende problemstillingen ble formulert i felleskap og reflekterer vårt felles fokusområde i arbeidet. Forskningsspørsmålet lød: *Hva skal til for at erfaringslæring skal finne sted?* Dette spørsmålet la grunnlaget for valg av intervju som metode for datainnsamling, samt utvikling av en intervjuguide, og det ligger dermed til grunn for datamaterialet som benyttes i oppgaven.

Innsamling av data – det kvalitative intervjuet

En av de mest brukte datainnsamlingsmetodene i kvalitativ forskning er intervjuet (Kvale, 1983). Et kvalitativt intervju kan sees som en mellomting mellom en fri samtale og et stramt spørreskjema. Det kan ha forskjellig grad av struktur, fra fritt intervju, som nærmest er en samtale mellom forskeren og informanten, til strukturert intervju. I det sistnevnte er spørsmålene og rekkefølgen på disse fastlagt på forhånd, og forskeren er lite fri til å endre på dette underveis. Det vanligste er en mellomting, et såkalt semi-strukturert intervju (Thagaard, 2003). Et slikt semi-strukturert intervju er gjerne blitt betegnet som det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale, 1983; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver intervjuet som sentrert rundt intervjusubjektets verden. Gjennom intervjuet ønsker forskeren å forstå meningen bak forskjellige fenomener i informantens verden. Et slikt intervju er kvalitativt, deskriptivt, spesifikt og fritt for forutinntatthet fra forskerens side. Videre skal intervjuet fokusere på spesielle tema og være åpent for tvetydighet og endringer.

Gjennom å gjennomføre slike kvalitative intervjuer med soldater fra Forsvaret ønsket jeg og min medstudent å finne ut mer om erfaringslæring, og få vite mer om hva som skulle til for at erfaringslæring skulle finne sted. Derfor ønsket vi å snakke med soldatene om hvordan de selv lærte av erfaringer og hvordan de lærte av hverandre. Formålet med intervjuene var å fremskaffe nyanserte beskrivelser av soldatenes opplevelser og meninger om dette temaet.

Charmaz (2002) skriver at det kvalitative intervjuet passer GT spesielt godt. Intervjuet gir forskeren mulighet til åpent å utforske og gå i dybden på aspekter som den som intervjues har innsikt i. Forskere som benytter seg av GT bruker intervjuet for å utforske informantens synspunkter og meninger, ikke til å forhøre informanten om et tema. I GT er det et sentralt poeng å ikke tvinge data inn i forutbestemte kategorier. Dette innebærer at den som intervjuer må være fleksibel i intervjusituasjonen og passe på å ikke stille spørsmål på en slik måte at

informanten presses til spesifikke svar. En måte å gjøre dette på er å benytte seg av åpne spørsmål (Charmaz, 2002). Våre intervjuer ble gjennomført som delvis strukturerte samtaler, der informanten i stor grad styrte samtalen. Det ble sett på som viktig å følge informantens historie gjennom å stille åpne spørsmål, heller enn å få informanten til å svare direkte på konkrete spørsmål.

Utvikling av intervjuguide. I utviklingen av en intervjuguide settes det gjerne opp en del temaer som forskeren ønsker å gå gjennom i løpet av intervjuet. N. King (1994) sier at forskere gjerne benytter seg av tidligere litteratur, egen erfaring på området det forskes på og tidlige uformelle diskusjoner med personer som kan vite noe om forskningsspørsmålet når de setter opp tema til en intervjuguide. I forskning som tar utgangspunkt i en kvalitativ GT-metodologi starter forskeren gjerne med en interesse i et felt og former så spørsmål som kan være med på generere kunnskap om dette området (Charmaz, 2002). Vårt arbeid med intervjuguide ble gjort med utgangspunkt i det overordnede forskningsspørsmålet, uformelle samtaler med personer som hadde arbeidet med tematikken fra andre innfalsvinkler og noe kjennskap til det teoretiske feltet.

Min medstudent og jeg samarbeidet om utarbeidelsen av intervjuguiden. Arbeidet kan deles inn i flere faser. Først laget vi en overordnet temaguide med elementer vi så får oss kunne være relevante for forskningsspørsmålet. Etter å ha satt opp denne temaguiden var vi tilstede på en presentasjon hos FFI som omhandlet OMLT. Der ble arbeidsmåten og oppbygningen til denne militære avdelingen gjennomgått. I tillegg ble de forskjellige rollene og funksjonene som finnes innenfor en OMLT presentert. På denne måten fikk vi innsikt i gruppen det skulle gjøres intervjuer med. Dette ga oss bakgrunnsinformasjon som var nyttig ved utviklingen av spørsmål til guiden. På bakgrunn av denne informasjonen ble temaguiden videreutviklet og spørsmål ble lagt til. Vi ønsket å få vite mer om hvordan soldatene hadde lært og delt erfaringer før, under og etter oppholdet i Afghanistan. Derfor delte vi intervjuguiden inn i tre hoveddeler med spørsmål. Til hver av disse hoveddelene ble det utviklet noen overordnede spørsmål som skulle sette i gang samtalene med soldatene. Under disse igjen ble det satt opp underspørsmål, oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Disse ble satt opp som en påminnelse til intervjueren om å få informanten til å utdype svarene sine, dersom dette ble aktuelt under intervjuet.

Intervjuguiden ble deretter sendt til vår veileder på FFI, samt en representant for HVS. Dette gjorde vi for å være sikre på at spørsmålene skulle være relevante for soldatene og passe inn i deres språklige sjargong. Det var viktig at spørsmålene ble formulert på en måte som

gjorde at soldatene kunne relatere seg til dem. Etter denne tilbakemeldingsrunden ble det gjort noen endringer i guiden. Språket i spørsmålene ble gjort mer passende i forhold til et militært begrepsapparat. I tillegg ble spørsmålene gjort mer åpne. Innenfor GT er det et poeng at den som intervjuer tar hensyn til intervjupersonenes språk og livsførsel når intervju spørsmålene formuleres, siden det er informantens oppfatninger og meninger den som intervjuer er ute etter (Charmaz, 2002). For å få fram rikere beskrivelser av dette kan det også være en hjelp å ha åpne spørsmål. Da unngår forskeren å legge ord i munnen på informanten og slik forme dataene som genereres. Isteden kan informanten bruke begreper fra sine egne erfaringer for å beskrive hendelser og prosesser.

Etter gjennomføringen av de to første intervjuene hadde jeg og min medstudent en ny gjennomgang av intervjuguiden. Noen spørsmål hadde fungert godt, andre mindre godt. På bakgrunn av dette ble det igjen gjort en revidering av guiden. Blant annet ble de to første spørsmålene byttet om. Vi så i intervjuene at det var spørsmål to som satte samtalen best i gang. Det ble derfor vurdert som mest hensiktsmessig å ha dette spørsmålet først.

Den endelige intervjuguiden (vedlegg 1) fremstår som en relativt strukturert guide med hovedspørsmål, underspørsmål og prober. Årsaken til dette er at den skulle kunne fungere som et slags sikkerhetsnett dersom det ble vanskelig å få informantene til å snakke fritt under intervjuene. I praksis fungerte den imidlertid mer som en temaguide informantene ble henvist til å snakke ut fra.

Beskrivelse og kriterier for utvalget. Arbeidet med oppgaven har hatt sitt utspring i et samarbeid med Forsvaret, og min medstudent og jeg hadde på bakgrunn av dette et ønske om å intervju soldater herfra. Vi var imidlertid fleksible i forhold til hvilken avdeling disse skulle komme fra. Soldatene som ble intervjuet var en del av en OMLT, og var på debriefing etter et opphold i Afghanistan da intervjuene fant sted. Jeg og min medstudent ble invitert til å være med på debriefingen gjennom vårt samarbeid med Forsvaret. Soldatene i OMLTen hadde fungert som mentorer eller som støttepersonell under det internasjonale oppdraget. Den totale avdelingen besto av rundt femti menn, og det ble gjennomført intervjuer med åtte personer.

Informantene som ble intervjuet, hadde hatt forskjellige roller i OMLTen. Det ble gjennomført intervjuer med representanter fra ledergruppen, sanitet og force protection (FP). Noen av informantene hadde vært mentorer for ANA under oppholdet i Afghanistan, andre ikke. Det var variasjon i erfaringsbakgrunn og alder, alle informantene var menn.

I en kvalitativ studie er kriteriene for valget av informanter ofte knyttet til hva forskeren ønsker å få vite noe om. En velger gjerne informanter som har egenskaper eller

kvalifikasjoner som passer med problemstillingen. Valget av informanter er dermed strategisk i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2003). Det er ikke noe mål at utvalget skal være representativt for en populasjon, en samler data gjennom å høre hva personer som er relevante for forskningsspørsmålet har å si om temaet det forskes på (Charmaz, 2008).

Jeg og min medstudent ønsket å snakke med personer som hadde noe å si om temaet erfaringslæring, og som ønsket å snakke med oss om dette. Det var et ønske fra vår side om at de soldatene som skulle intervjues hadde noe å fortelle og var verbale. Dette for å få så rike data som mulig. I tillegg ønsket vi å kartlegge erfaringsdelingen i gruppen fra så mange perspektiver som mulig. Derfor var det et ønske om å snakke med personer som hadde ulik grad av erfaring fra Forsvaret generelt, samt ulik rang, posisjon og rolle i OMLTen. Vi ønsket gjennom dette å danne oss et bredt bilde av gruppen vi undersøkte.

Vi fikk anledning til å være en del av soldatenes debriefing og tilbrakte fire dager sammen med dem. Gjennom samværet med soldatene fikk vi mulighet til å bli litt kjent med dem og danne oss et førsteinntrykk av dem. Soldatene var pratsomme og virket interessert i temaet vi kom for å undersøke. Inntrykket som ble dannet i løpet av første og andre dag sammen med soldatene, dannet noe av grunnlaget for utvalg av informanter til intervjuene. Jeg og min medstudent hadde på forhånd liten kunnskap om oppbygningen av en OMLT og hvilke roller som eksisterte her. Derfor var det vanskelig for oss å bedømme på egenhånd hvilke av soldatene det var mest hensiktsmessig å intervjuer for å skape den bredden i data vi ønsket oss. Et utvalg av potensielle informanter ble derfor satt opp i samarbeid med ledelsen i OMLTen samt representanter fra HVS. På bakgrunn av dette og samværet med soldatene valgte vi selv hvilke soldater vi ønsket å snakke med. Alle informantene ble personlig forespurt av min medstudent eller meg om deltakelse i prosjektet.

Gjennomføring av intervjuene. De åtte intervjuene ble gjennomført på debriefingsdag to og tre. Det ble gjennomført to intervjuer dag to og seks intervjuer dag tre. Kvale og Brinkmann (2009) sier at iscenesettelsen av et intervju bør oppmuntre informantene til å beskrive sine tanker. Dette kan innebære at det er lurt å legge til rette for at den som blir intervjuet kan snakke fritt om sine opplevelser. Våre intervjuer ble holdt i et lukket rom, uten forstyrrelser. På denne måten ønsker min medstudent og jeg å legg til rette for at informantene kunne snakke fritt, uten å tenke på at andre overhørte samtalen med oss.

Min medstudent og jeg samarbeidet om gjennomføringen av alle intervjuene, vi var dermed to intervjuere ved hvert intervju. Den ene fungerte som hovedintervjuer mens den andre skrev ned samtalen underveis og fungerte som medintervjuer. Medintervjueren stilte oppfølgingsspørsmål og etterlyste oppklaring fra informantene der det ble opplevd som

nødvendig. Vi byttet om på disse rollene ved hvert intervju. Det ble på forhånd bestemt hvem som skulle være hovedintervjuer og hvilken informasjon som skulle gis ved oppstarten av intervjuet.

Et kvalitativt intervju bør introduseres med en briefing der intervjueren forteller om formålet ved intervjuet og hvordan det kommer til å forløpe (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved intervjuets oppstart ble alle informantene gitt et informert samtykkeskjema (vedlegg 2), der den frivillige deltakelsen i prosjektet ble understreket. Hovedintervjuer forklarte så hvordan intervjuet kom til å forløpe. Personen som skulle intervjues, ble informert om at vi ønsket å få vite mer om hvordan soldatene hadde lært av egne erfaringer og av hverandre før, under og etter oppholdet i Afghanistan. Intervjueren understreket at intervjuet ikke var en strengt strukturert samtale der soldaten skulle gi svar på konkrete spørsmål. I stedet ble informanten oppfordret til å snakke fritt, fortelle og stille spørsmål underveis. Intervjuguiden ble benyttet som en overordnet temaguide, og min medstudent og jeg var opptatt av å følge soldatenes historie og røde tråd under intervjuet. Vi var opptatt av å få så rike og fyldige beskrivelser som mulig, derfor ba vi om utdyping av begreper og historier underveis. På samme måte etterspurte vi forklaring om noe virket uklart, eller om det var elementer ved soldatenes fortellinger vi ikke forstod.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at et intervju bør avsluttes med en slags debriefing der den som har blitt intervjuet blir spurt om det er noe han eller hun ønsker å legge til. Dette kan gi intervjupersonen anledning til å ta opp temaer vedkommende har tenkt på under intervjuet eller som han eller hun lurer på. Våre intervjuer ble avsluttet på denne måten. Ved intervjuets slutt ble intervjupersonen spurt om han hadde noe mer å legge til eller noe han hadde lyst til å fortelle eller si. I de to første intervjuene ble vi og informanten sittende noen minutter og snakke om løst og fast etter at intervjuet var avsluttet. Vi oppdaget at det i løpet av disse minuttene var en mer avslappet tone og at soldaten snakket fritt om selvvalgte tema. Dette førte til at intervjuene ble avsluttet på en behagelig måte både for intervjueren og informanten. På bakgrunn av denne erfaringen etterstrebet vi å ha en lignende avslutning i de andre intervjuene også. Da min medstudent og jeg hadde begrenset tid sammen med soldatene og ønsket å intervju så mange som mulig, ble det dag to satt av en time til hvert intervju. Alle intervjuene fikk imidlertid en varighet på omkring en time, uavhengig av tidsbegrensningen.

Bearbeiding av data - transkribering og renskriving av intervjuene

Transkribering kan sies å være det å klargjøre datamaterialet for analyse. Vanligvis skjer det gjennom å skrive ned tale (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebærer dermed å

gjøre tale om til skriftlig tekst. Gjennom dette kan all transkribering sies å være en form for representasjon, ordene på papiret representerer det informantene har sagt (Oliver, Serovich, & Mason, 2005; C. Roberts, 1997). På denne måten er ikke transkriberingsprosessen nødvendigvis helt nøytral. De valgene en gjør i denne prosessen, sier noe om hva forskeren ønsker å benytte datamaterialet til, og også hvordan en ser på data. Oliver et al. (2005) beskriver to hovedmåter å transkribere på. Den første kalles naturalistisk. Her forsøker forskeren å beskrive hver uttalelse med så mange detaljer som mulig. Den andre måten å transkribere på kaller de denaturalistisk og det er denne tilnærmingen til transkribering som er benyttet ved arbeid med vårt datamateriale. Her er det ikke detaljrikdommen i språket som er den største prioriteten. Dette henger sammen med at forskeren er mer interessert i meningen og oppfatningene som ligger i det som sies. Talen overføres heller til en mer litterær stil, fordi det er meningen i intervjupersonenes historie som ønskes formidlet til leseren (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under planleggingen av intervjuene ble det besluttet å ikke bruke båndopptaker, men å heller skrive ned intervjuene ettersom de forløp. Vi valgte å ikke benytte båndopptaker fordi vi så for oss at dette kunne virke begrensende på det informantene kom til å fortelle. Vi har derfor arbeidet for å kvalitetssikre dataene på best mulig måte.

Vår transkriberingsprosess startet allerede under intervjuene, da samtalen ble skrevet ned av medintervjuer etter hvert som den forløp. Under denne nedtegnelsen var det et mål å skrive ordrett ned det soldaten sa for å få med så mye som mulig av informantens egne formuleringer. Dette lot seg gjennomføre i relativt stor grad. Det var videre viktig å ikke gå glipp av sentrale poeng som kom frem i samtalen. Etter gjennomføringen av intervjuene satte min medstudent og jeg oss ned for å gå gjennom transkriberingen grundig. Først gikk vi hver for oss med intervjuene vi selv hadde transkribert, her ble skrivefeil rettet og ufullstendige setninger skrevet ut. Etter dette leste vi i fellesskap gjennom alle intervjuene. Noen steder hadde det oppstått usikkerhet i forbindelse med hva intervjupersonen hadde sagt eller handlingsforløp i en fortelling. Dette ble forsøkt oppklart gjennom felles samtaler rundt det enkelte intervjuet. Der det fortsatt var uklarheter, ble dette markert. Etter gjennomarbeidingen fremsto intervjuene som tydelige, men fremdeles preget av et muntlig og noe usammenhengende språk. Det ble gjort en ny gjennomgang av intervjuene for å skape flyt i teksten og bedre lesbarheten.

Kvale & Brinkmann (2009) sier at det kan være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte om informantene selv skal få lese gjennom intervjuene. I vårt tilfelle hadde alle informantene gitt klarsignal under intervjuene om at de var villige til og

ønsket å lese gjennom sitt eget intervju. De ferdig gjennomarbeidede transkriberingene ble derfor sendt til hver enkelt informant for gjennomlesing. Dette kan sees som en måte å validere dataene på (Corbin & Strauss, 2008). Min medstudent og jeg hadde markert uklarheter i teksten og formulert spørsmål i forhold til ting som fremsto uklart i intervjuene. Alle informantene har fått anledning til å lese gjennom, kontrollere og godkjenne sitt intervju. Seks av åtte informanter benyttet seg av muligheten til å gi oss tilbakemelding på det nedtegnede intervjuet. Dette førte til en utdyping og klargjøring av datamaterialet.

Etiske betraktninger og anonymitet

All samfunnsfaglig forskning må forholde seg til grunnleggende etiske retningslinjer og ta etiske hensyn i forskningsprosessen (Willig, 2008). Fordi en intervjuundersøkelse involverer mellommenneskelig samspill og målet er kunnskap om intervjupersonens perspektiver og meninger, er det knyttet etiske spørsmål til hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I vårt prosjekt har vi søkt på best mulig måte å ivareta informantene, både i planleggingen av prosjektet og i gjennomføringen av intervjuer og behandling av datamaterialet.

Etiske betraktninger. Siden intervjuene med soldatene ble gjennomført under en debriefing etter utenlandsoppdrag, ble det ble undersøkt om prosjektet var meldepliktig hos de regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Etter korrespondanse med komiteen ble prosjektet ikke vurdert som meldepliktig. Grunnen til dette var prosjektets tematikk. Før gjennomføring av datainnsamling ble forskningsprosjektet meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Spørsmål vedrørende informert samtykke og frivillighet har vært et viktig fokus for min medstudent og meg i rekrutteringen av informanter og i gjennomføringen av intervjuene. Særlig med tanke på Forsvarets hierarkiske oppbygning var det viktig for oss å understreke for soldatene at det var frivillig å delta i vårt prosjekt, og at informasjonen som eventuelt kom frem under intervjuene ville bli behandlet fortrolig. Informert samtykke innebærer at man sikrer at de som skal delta i forskningsprosjektet er informert om det overordnede formålet med arbeidet. I tillegg skal forskeren sikre at de involvert deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Min medstudent og jeg presenterte vårt prosjekt for soldatene i plenum på et innledende møte under debriefingen. Her gjorde vi rede for bakgrunnen for at vi var der og temaet for prosjektet. På denne måten visste alle i OMLTen hvem vi var og hvorfor vi var til stede. Soldatene ble informert om at vi kom til å gjøre observasjoner i løpet av våre dager

sammen med dem, men at det ikke ville registreres personidentifiserbare opplysninger i tilknytning til dette. Det ble også opplyst om muligheten til å reservere seg mot å være med i prosjektet i det hele tatt. Videre fortalte vi at vi ønsket å gjennomføre intervjuer under oppholdet, og at vi kom til å ta kontakt med noen av dem i forbindelse med dette. Det ble understreket at det var frivillig å si ja til å bli intervjuet. Alle informantene ble kontaktet av min medstudent eller meg personlig og spurt om de kunne tenke seg å bli intervjuet. Vi gjorde dette for i størst mulig grad å sikre at de som ble med gjorde det frivillig. Vi anså det som sentralt at forespørselen kom fra oss og ikke fra soldatenes overordnede, da dette kunne oppleves som et press til å delta. Det var også viktig fordi det ble oppfordret til deltakelse fra ledelsen i OMLTen.

Ved oppstarten av intervjuene ble intervjupersonene igjen informert om at det var frivillig å delta i prosjektet, og det informerte samtykkeskrivet (vedlegg 2) ble gjennomgått med informanten. Her ble det understreket at det var mulig å trekke seg fra prosjektet på ethvert tidspunkt. Ved oppstarten av intervjuet ble intervjupersonene informert om at personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at disse ikke ville lagres.

Som forsker bør man ta hensyn til konsekvensene deltakelse i prosjektet kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik vurdering har ført til at min medstudent og jeg har valgt å utelate visse historier fra intervjuene. Dette innebærer historier av svært personlig eller sensitiv karakter. I tilfeller der disse historiene omhandlet individet som ble intervjuet heller enn erfaringslæring og erfaringsutveksling er disse fjernet i transkriberingsprosessen. Dette er gjort for å skåne informantene fra å måtte lese om disse hendelsene. I tillegg rådførte vi oss med et militært stressmestringsteam som var til stede under debriefingen, samt representanter fra HVS ved rekruttering av forskningsdeltakere. Vi ønsket å være sikre på at et intervju med oss ikke var en påkjenning for informantene.

Anonymisering av data. Å behandle data konfidensielt innebærer at data som kan være med på å identifisere forskningsdeltakerne ikke avsløres for utenforstående. Det innebærer også at om noe av informasjonen som offentliggjøres kan gjøre deltakerne gjenkjennelige for andre, skal dette opplyses om (Kvale & Brinkmann, 2009). I vårt prosjekt så vi at det ville bli vanskelig med en fullstendig anonymisering av forskningsdeltakerne fordi de ble rekruttert fra en relativt liten gruppe der medlemmene kjenner hverandre svært godt. Deltakerne ble derfor informert at det ville være mulig med en intern personidentifisering. Dette innebar altså at andre medlemmer av den spesifikke OMLTen ville kunne identifisere intervjupersonene selv etter at dataene var anonymisert. Ingen utenfor denne gruppen skulle derimot ha mulighet til å identifisere forskningsdeltakerne etter anonymiseringsprosessen.

Dette er også årsaken til at jeg ikke har gått nærmere inn i beskrivelsen av utvalget i dette kapitlet.

Siden transkriberingen av intervjuene foregikk parallelt med gjennomføringen av dem, startet også anonymiseringsprosessen her. Ved nedtegningen av data ble alle navn fjernet. Intervjupersonenes navn har i ettertid blitt erstattet med nummer fra en til åtte. Vi har i tillegg valgt å ikke henviser til hvilken OMLT informantene er hentet fra, men heller omtale denne gruppen som OMLTen. Der informantene har henvist til andre OMLTer, har nummeret på denne blitt fjernet fra de nedtegnede dataene. Videre nevnes ikke den enkelte soldats spesifikke rolle i gruppen, heller ikke hans militære rang. Der det sees som relevant for analyser og resultater refereres det heller hvorvidt soldaten er mer eller mindre erfaren og hans ansiennitet i organisasjonen.

Observasjon og opplevelse

Gjennom vår tilstedeværelse på debriefingen med soldatene ble vi kjent med gruppen vi skulle hente informanter til intervjuene fra. I tillegg fikk vi observert og vært deltakende på fellesoppleggene. Vi var til stede på oppstartssamlinger med soldatene, spiste med dem og snakket med dem gjennom flere dager. Min medstudent og jeg var hver til stede på to gruppeintervjuer som ble holdt av representanter fra HVS. På det ene gruppeintervjuet deltok vi sammen, det andre hver for oss. Under dagene debriefen varte fokuserte vi på å tilbringe mye tid sammen med soldatene og være tilstede og sammen med dem på sosiale samlinger og opplegg, samt å sette oss sammen med dem under måltider. I løpet av disse dagene ble det på denne måten gjennomført mange samtaler som ikke ble nedtegnet i sin helhet. I tillegg gjorde vi mange observasjoner av soldatene de dagene vi tilbrakte sammen med dem.

I løpet av dagene på debriefingen skrev jeg ned opplevelser, tanker og bruddstykker av tilfeldige samtaler i en dagbok. I tillegg skrev jeg notater mens jeg var til stede på gruppeintervjuene. Store deler av samtalen med soldatene handlet om det å lære og om erfaringslæring. For meg virket det som dette var noe soldatene var opptatt av og noe de syntes var viktig og spennende. En av opplevelsene som gjorde inntrykk på meg var soldatens behov for og ønske om å dele egne erfaringer. I tillegg var et av temaene organisasjonen Forsvarets ønske om og vilje til å ivareta de erfaringene soldatene hadde gjort seg. Mitt inntrykk var at denne ikke ble sett på som tilfredsstillende. Selv satt jeg igjen med at soldatene hadde et ønske om å bli tatt på alvor med de erfaringene og den kunnskapen de hadde opparbeidet seg. Dette gjaldt både i forhold til å benytte sin kunnskap videre i et arbeid i Forsvaret og at andre skulle ha mulighet til å benytte deres kunnskap og erfaringer.

Tilstedeværelsen gjennom dagene med soldatene kan ha vært med på å gi dypere innsikt i informantenes måte å tenke på. Ifølge Glaser (1992) kan alt sees som data. Videre i oppgaven har observasjoner og løse nedtegninger ikke blitt benyttet direkte i analysen, men heller som bakteppe for å sette intervjuene i kontekst.

GT – analyse og koding

Innledningsvis i dette kapittelet ble oppgavens metodologiske forankring gjort rede for. Det er benyttet analytiske verktøy fra GT i arbeid med datamaterialet. En forsker som arbeider med GT bør etterstrebe å arbeide parallelt med analyse og datainnsamling. Forskeren skal i utgangspunktet gå tilbake og hente inn empiriske data i flere runder. Dette betegnes som teoretisk sampling. Teoretisk sampling gir forskeren mulighet til å gå i dybden på de temaene som ble identifisert i den første datainnsamlingen (Corbin & Strauss, 2008). I denne studien har dette ikke vært gjort, og all data ble samlet inn i løpet av to dager. Charmaz (2000) sier at strategier som benyttes for innsamling og analyse i GT ikke behøver å være rigide. Forskeren lærer seg å arbeide med de data som er tilgjengelig, og dette kan variere fra prosjekt til prosjekt. Analytiske verktøy kan være med på å stimulere den analytiske prosessen og bør tilpasses de analytiske utfordringene forskeren møter i forskningsprosessen (Corbin & Strauss, 2008). Med dette som utgangspunkt vil jeg i den videre teksten beskrive de verktøyene som er benyttet i min analyse. Jeg vil også gjøre rede for analyseprosessen, og hvordan de analytiske verktøyene har blitt benyttet.

Innledende analyse og konsepter. Corbin og Strauss (2008) sier at kvalitative forskere gjerne starter med et generelt spørsmål. Gjennom forskningsarbeidet melder det seg gjerne flere og mer spesifikke spørsmål som kan være med på å vise vei gjennom videre datainnsamling og analyse. I tillegg sier de at kvalitative data er fulle av muligheter. Ofte fokuserer forskere på forskjellige sider ved data, tolker forskjellig og identifiserer ulike meninger. Dette kan skje selv om de arbeider med det samme datamaterialet.

Etter gjennomføring og renskriving av intervjuene hadde jeg og min medstudent en felles gjennomgang av datamaterialet. Intervjuene ble lest gjennom flere ganger og diskutert underveis. Vi gjennomførte en overordnet analyse av innholdet i de åtte intervjuene og satte opp de temaene vi mente kom tydelig frem i flere av dem. Underveis i dette arbeidet kom det frem flere temaer det kunne være spennende å gå videre inn i. Det ble også tydelig at det var flere inngangsporter og vinklinger som kunne tas i bruk i den videre analysen av dataene. Vi valgte å benytte noe ulike perspektiver for å gå inn i den videre analysen. Videre vil jeg gjøre rede for mitt individuelle arbeid med dataene etter samarbeidet. Dette arbeidet førte til en

innsnevring av det innledende forskningsspørsmålet, og ligger til grunn for oppgavens problemstilling.

Charmaz (2002, 2008) sier at de fleste forskere har noen konsepter de er spesielt sensitive i forhold til, såkalte sensibiliserende konsepter. Ofte er slike konsepter utgangspunktet for interessen i området det forskes på, og de gir ideer i forhold til spørsmål som kan stilles om temaet. I GT bruker forskeren slike konsepter som utgangspunkt for å stille spørsmål, eller å se på data, og konseptene utvikles i relasjon til prosesser en finner i datamaterialet. Sensibiliserende konsepter skal benyttes som startpunkt og ikke lede eller begrense forskerens arbeid. Forskeren skal etterstrebe å være åpen for nye meninger og oppfatninger gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom å gjøre sensibiliserende konsepter eksplisitte kan forskeren være bevisst på en eventuell begrensende effekt disse kan ha.

I løpet av min gjennomgang av data ble det klart at et av temaene som kom opp i forbindelse med intervju spørsmålene var forskjellige arenaer for læring. Arenaer for kunnskapsoverføring og læring var noe som særlig vakte min interesse i den første gjennomgangen av data. Denne interessen har fungert som et sensibiliserende konsept jeg har benyttet for å gå inn i den videre analysen av data. Det har dannet et slags bakteppe for koding og utvikling av konsepter. Det har ikke betydd at jeg har utelukket andre konsepter eller temaer som har dukket opp. Gjennom arbeidet med analysen viste arenaer for læring seg å ikke være dekkende for å beskrive rikdommen i dataene, og jeg har derfor utviklet andre konsepter og kategorier som jeg har oppfattet som mer relevante.

Koding og analyse - en kontinuerlig og dynamisk prosess. Utviklingen av koder og konsepter har vært en dynamisk prosess der det er benyttet flere ulike verktøy. I metodelitteraturen beskrives åpen og aksial koding gjerne som separate prosesser, men dette skillet er kunstig og gjøres bare for å forklare de konkrete prosessene i analysen (Corbin & Strauss, 2008). Min analyseprosess har i stor grad bestått av å gå frem og tilbake i datamaterialet, beskrive kategorier og se etter sammenhenger. Prosessene som beskrives har dermed ikke vært gjennomført som klart distinktive prosesser, selv om det på ulike tidspunkt i analysen har blitt benyttet mer av en type koding enn en annen.

Åpen koding. Etter den første lesningen og gjennomgangen av datamaterialet ble det gjennomført en åpen koding av data. Ved å gjennomføre en åpen koding kan forskeren åpne for å se flere sider ved datamaterialet. Analysemetoden innebærer en systematisk idémyldring rundt datamaterialet, og forskeren skal i denne prosessen være åpen for alt som potensielt kan komme frem fra det (Corbin & Strauss, 2008). Dette innebærer å ikke utelukke at innholdet i data kan føre forskeren i forskjellige retninger og gi forskjellige meninger. En skal etterstrebe

å legge fra seg ideer en har hatt på forhånd og forsøke å se på dataene med nye øyne. Forskeren skal også etterstrebe å undersøke konteksten i datamaterialet i denne prosessen. For å få dette til benyttes forskjellige analytiske verktøy eller strategier. Målet med den åpne kodingen er å komme frem til noen fortolkende, konseptuelle kategorier som beskriver datamaterialet. Disse kategoriene gir forskeren bedre oversikt over datamaterialet gjennom å redusere omfanget av det. I tillegg skapes et språk og et begrepsapparat som kan benyttes når en omtaler dataene (Corbin & Strauss, 2008).

Jeg har i min åpne koding gått gjennom hvert intervju for seg og kodet det. Dette har jeg gjort gjennom å ta for meg små deler av intervjuene, sett på meningsinnholdet i dem og gitt dette en kode. Hver kode beskriver innholdet i den delen av intervjuet som er kodet og delene varierer fra setninger til avsnitt. Koding krever at en forsøker å finne et begrep som konseptuelt beskriver det forskeren mener dataene indikerer (Corbin & Strauss, 2008). Derfor er det i denne første kodingsprosessen forsøkt å finne setninger eller ord som fanger meningsinnholdet i avsnittet eller setningen som er kodet. Eksempelvis beskriver koden ”Ting er uforutsigbart” et avsnitt på fem linjer som handler om at soldatene må være forberedt på alt før de drar ut på oppdrag med ANA, fordi de ikke vet hva som kommer til å skje. Deler av intervjuene er også kodet *en vivo*, dette er gjort der rådata beskriver meningsinnholdet på en særlig god måte. Kodingsprogrammet NVivo 9 er benyttet i denne prosessen.

Kodingsnivå. Kodene har underveis i analyseprosessen blitt gruppert etter innhold. Koder som omhandler samme tema har blitt satt sammen i grupper og dannet mer abstrakte kategorier. Koder og kategorier kan begge betegnes som *konsepter* som forskeren benytter for å gruppere data. De representerer hennes forståelse av det som beskrives, og varierer i grad av abstraksjon (Corbin & Strauss, 2008). De første kodene som ble utviklet gjennom den åpne kodingen, kan sies å være konsepter på lavere nivå. Disse kodene var relativt konkrete og sammenfattet meningsinnholdet i en del av data. Kodene på lavere nivå har dannet grunnlaget for utviklingen av mer abstrakte kategorier. For eksempel har koden ”Ting er uforutsigbart” blitt satt sammen med andre koder som beskriver omstendighetene i Afghanistan. Kategorien ”Forholdene i Afghanistan – en basis for kunnskapsdeling” sammenfatter disse kodene, og kan beskrives som et konsept på høyere nivå.

I starten av analyseprosessen er det ikke alltid klart hvilke konsepter som beskriver det samme og dette blir tydeligere etter hvert som forskeren fordyper seg i dataene (Corbin & Strauss, 2008). For meg har dette ført til at kategoriene har endret seg underveis i analyseprosessen. Koder har blitt flyttet rundt og kategoriene er omorganisert flere ganger. Dette er gjort for å forsøke å beskrive dataene på en så god måte som mulig.

Aksial koding. Når forskeren relaterer konsepter med hverandre kan dette kalles aksial koding. Dette gjøres med både koder og kategorier og er en prosess som foregår på forskjellige nivåer. Aksial koding kan sees som en måte å bearbeide konseptene på og går hånd i hånd med den åpne kodingen. Datamaterialet tas fra hverandre gjennom at forskeren utvikler koder som kan beskrive data, men det settes også sammen gjennom at koder relateres til hverandre. Ettersom forskeren arbeider med datamaterialet, skjer denne koblingen mer eller mindre automatisk. Dette er fordi sammenhengene kommer fra datamaterialet (Corbin & Strauss, 2008).

Som nevnt over har koder på lavere nivå blitt relatert til hverandre for å danne kategorier, dette kan sees som en form for aksial koding. Etter hvert har også kategoriene blitt relatert med hverandre. Gjennom å gjøre dette har det vært mulig å se etter og finne sammenhenger mellom dem. En kategori har kunnet belyse og klargjøre en eller flere andre kategorier. ”Forholdene i Afghanistan – en basis for kunnskapsdeling” har for eksempel blitt en slags kontekstkategori for de andre kategoriene. Prosessen med å koble sammen kategorier har ført til en ytterligere abstrahering av datamaterialet. Det har vært mulig å lage midlertidige hypoteser og forklaringsmodeller for prosessene som beskrives i datamaterialet. Disse har igjen blitt sett i forhold til datamaterialet som helhet, for å undersøke om de holder mål.

Corbin og Strauss (2008) beskriver den aksiale kodingsprosessen som å bygge en pyramide. Forskeren setter sammen flere sammenkoblede deler til en helhet. Pyramiden representerer den fullstendige strukturen, men det er delene og måten de er satt sammen på som utgjør helheten. For å komme frem til både koder og kategorier har det blitt benyttet ulike strategier og analytiske verktøy.

Å stille spørsmål. Det å stille spørsmål til datamaterialet er et sentralt verktøy innenfor GT. Ved å stille spørsmål til datamaterialet kan forskeren utforske og bli bedre kjent med data. Det kan også hjelpe forskeren til å komme frem til midlertidige svar og ”tenke utenfor boksen” (Corbin & Strauss, 2008). Å stille spørsmål til datamaterialet innebærer å stille seg selv spørsmål om betydninger og prosesser som er beskrevet i materialet, og det gir forskeren et kritisk blikk på innholdet i det (Charmaz, 2008). Verktøyet kan være nyttig gjennom hele analyseprosessen, og det kan også hjelpe forskeren å komme videre om hun står fast (Corbin & Strauss, 2008). I min analyseprosess har det å stille spørsmål blitt benyttet for å komme frem til koder, og for å få en klarere forståelse av hvilke koder som sammen kan danne mer overordnede kategorier. Det har også blitt benyttet for å få en forståelse av hva datamaterialet handler om, hvilke prosesser som er sentrale og innholdet i disse. Corbin og Strauss (2008) har beskrevet flere forskjellige typer spørsmål. Forskeren kan bruke spørsmål

som gjør henne mer sensitiv i forhold til data, og som kan gi en forståelse av hva dataene indikerer. I tillegg kan hun bruke spørsmål som er mer rettet mot å se sammenhenger mellom koder og kategorier.

Konstant sammenligning. Gjennom å sammenligne data kan forskeren øke forståelsen av og bli mer sensitive overfor sider ved data som kan virke obskure eller vanskelige å forstå (Corbin & Strauss, 2008). Forskeren kan sammenligne data med data, det vil si å se på forskjeller og likheter ved forskjellige deler av datamaterialet. En slik sammenligning kan være nyttig i forhold til å gruppere koder under mer abstrakte kategorier. Ved å sammenligne disse delene med hverandre kan forskeren også bli oppmerksom på de forskjellige dimensjonene en kategori kan inneholde. I tillegg kan forskeren gjøre en teoretisk sammenligning. Dette innebærer å sammenligne data med elementer som ligger utenfor det innsamlede materialet. Slike elementer kan være egen erfaring og kunnskap, eller litteratur. Forskeren kan gjøre dette fordi hun ikke er interessert i spesifikke egenskaper ved disse andre elementene, men forståelsen av dem. Bruken av teoretisk sammenligning kan være med på å tvinge forskeren til å fokusere på dimensjoner ved dataene istedenfor å fokusere på konkrete sider ved rådataene (Corbin & Strauss, 2008). Sammenligningen av data med data har ført til at det har kommet opp flere dimensjoner ved kategoriene som har blitt utviklet i analysen. For eksempel har det under kategorien ”Forholdene i Afghanistan – en basis for kunnskapsdeling” kommet frem at denne kategorien omhandler uforutsigbarhet og risiko for soldatene, og at dette gjør det relevant med mange typer kunnskap. Mitt samvær med soldatene har også gitt mer kunnskap om soldatenes syn på det å lære av hverandre, og slik lagt grunnlag for teoretisk sammenligning. Gjennom å ha brukt tid sammen med dem og observert dem har det vært mulig å se hvordan de samhandler og samtaler med hverandre. Dette har igjen gjort det mulig å utdype forståelsen av prosessene som beskrives i datamaterialet og bli mer sensitiv i forhold til det å kunne se flere dimensjoner her. I tillegg har det å arbeide med teori vært med på å øke forståelsen for de forskjellige dimensjonene som har vist seg i datamaterialet.

Bruk av teori. Det er forskjellige meninger om hvordan en forsker kan benytte seg av eksisterende teori innenfor området det forskes på. Corbin og Strauss (2008) sier at de ikke anbefaler å starte en forskningsprosess med et forhåndsdefinert teoretisk rammeverk. De anerkjenner likevel at bruken av eksisterende teori kan være nyttig i noen tilfeller. Det kan være om forskeren finner eksisterende teori som ligger nært opp til det hun selv har funnet. Dette teoretiske rammeverket kan da brukes for å bygge ut, komplimentere og verifisere egne funn. I tillegg kan eksisterende teori benyttes for å foreslå alternative forklaringer på sammenhenger forskeren finner i eget datamateriale. Om forskeren ønsker å bygge videre på

et forskningsområde, kan eksisterende teori danne et konseptuelt rammeverk forskeren kan arbeide ut i fra. Uansett hvordan en velger å benytte seg av et teoretisk rammeverk må forskeren hele tiden være bevisst på sine egne data og de kategoriene som utvikles her. Forskeren må ikke forsøke å presse egne data inn i eksisterende rammeverk, men være åpen i forhold til tema som kan komme frem i analysen.

Jeg startet min analyseprosess med en viss kjennskap til forskjellig litteratur på områder innenfor organisasjonslæring før prosessen startet. Jeg har derfor etterstrebet å være så åpen som mulig i forhold til dataene, og hele tiden gått tilbake til intervjuene for å begrunne egne tanker og refleksjoner. Etter den innledende analysen, med åpen koding og kategorisering av data, ble det hentet inn teori på bakgrunn av funnene som var gjort. Denne teorien har blitt benyttet som utgangspunkt for diskusjon omkring mine egne funn. Der det har vært naturlig, har det også blitt benyttet teori for å verifisere resultatene fra analysen. Det teoretiske rammeverket som benyttes i oppgaven har sprunget ut fra egen analyse. Teorien har ikke blitt benyttet som utgangspunkt for å gå inn i data og lete etter lignende konsepter. Likevel har den vært et nyttig verktøy for å sammenligne egne funn med andres, og slik gi en utdypet forståelse av eget datamateriale.

Memo. Memoskriving er forskerens første viktige skritt på veien fra datainnsamling til skrivingen av et vitenskapelig arbeid. Å skrive memoer hjelper forskeren til å tenke rundt konseptene og kodene som viser seg i datamaterialet og driver forskeren til å analysere data og koder tidlig i forskningsprosessen (Charmaz, 2000, 2006). Gjennom å skrive tvinges forskeren til å tenke og reflektere rundt dataene, og det er gjennom slike tanker analysen tar form (Corbin & Strauss, 2008). Charmaz (2008) oppfordrer til å starte memoskrivingen så fort en finner interessante ideer og kategorier å følge i datamaterialet. Memoskriving er slik sett ikke noe som skjer en gang, men noe som bør følge hele forskningsprosessen. Forskeren utvikler memoene og bruker disse som springbrett for å gå dypere inn i dataene og analysen.

Det å skrive memo har hatt høy prioritet i arbeidet mitt. Etter datainnsamling og innledende analyse har tanker og refleksjoner rundt datamaterialet blitt skrevet ned. De innledende memoene har vært nyttige å gå tilbake til for å følge min egen tanke og refleksjonsprosess gjennom forskningsarbeidet. I starten ble det å skrive memo brukt som teknikk for å sette ord på interessante elementer ved dataene. Gjennom analyseprosessen videre har skrivingen av memo vært sentral i den aksiale kodingen. Gjennom å skrive memo har det vært mulig å beskrive foreløpige forklaringsmodeller og tenkte sammenhenger i dataene. Dette har vært en hjelp til abstrahering av koder og konsepter som har blitt utarbeidet gjennom analysen. På denne måten har arbeidet med memo vært med på å bygge delene i

analysen, og det har hjulpet meg med å utarbeide og beskrive resultatene. Gjennom å arbeide med memo og gå tilbake til dem senere har det også vært mulig å integrere kategoriene og slik identifisere et overordnet tema som går igjen og binder dem sammen.

Kjernekategori – et gjennomgående tema. Arbeidet med analysen har vært en prosess med å ta fra hverandre og sette sammen data, se på sammenhenger og stille spørsmål. Gjennom å gjøre dette har det vært mulig å identifisere et tema som kan sies å være gjennomgående og binde kodene sammen. Corbin og Strauss (2008) benytter begrepet *kjernekategori* for å beskrive et slikt tema. En kjernekategori representerer et fenomen, og kan sies å være forskningens hovedtema. For å identifisere dette temaet tar forskeren for seg kategoriene som er utviklet gjennom forskningsprosessen og finner den som ser ut for å ha mest forklarende relevans og størst potensial til å kunne koble de andre kategoriene sammen. En slik overordnet kategori kan forklare det forskningen handler om på en teoretisk måte, og derfor har den analytisk kraft. Kjernekategorien må være abstrakt, noe som innebærer at alle de andre hovedkategoriene må kunne relateres og plasseres i forhold til den. Den må også forekomme ofte i datamaterialet og den må ikke være påtvunget dette. En kjernekategori bør også være så abstrakt at den kan brukes som utgangspunkt for forskning innenfor andre områder. Prosessen med å koble de andre kategoriene opp mot en slik kjernekategori kalles integrering. For forskere som ønsker å jobbe med teoriutvikling er det integrering som er målet (Corbin & Strauss, 2008).

Gjennom arbeidet med analysen har relasjoners innvirkning på kunnskapsdeling og læring vist seg å være et sentralt tema i mitt datamateriale. Det er på forskjellige måter gjennomgående i alle intervjuene, og binder prosessene som beskrives i datamaterialet sammen. I det neste kapittelet vil dette derfor være et sentralt tema. Målet med forskningsarbeidet har vært å bygge videre på og utvide eksisterende teori på erfaringslæringsfeltet. Dette gjøres med utgangspunkt i temaet: relasjoner – et utgangspunkt for læring.

Forskerens refleksivitet og rolle i forskningen

Som nevnt innledningsvis i kapittelet har det vært et mål å være refleksiv i forhold til den forskningsprosessen som ligger til grunn for denne oppgaven. Refleksivitet handler om å kontinuerlig evaluere egne subjektive responser, intersubjektiv dynamikk og selve forskningsprosessen (Finlay, 2002). Debatten rundt refleksivitet omhandler til en viss grad vitenskapsfilosofiske tema vedrørende syn på kunnskap og virkelighet, men det handler også om evnen en forsker har til å fange egenskaper ved sosial erfaring (Cunliffe, 2003). Et

refleksivt syn på forskningsprosessen innebærer å ta hensyn til at mening og sosial virkelighet konstrueres i samhandling med andre (Cunliffe, 2003).

Forskerens refleksive prosess bør starte i det øyeblikket forskningen starter (Finlay, 2002). Gjennom å være tydelig i forhold til utviklingen av et innledende forskningsspørsmål har jeg ønsket å tydeliggjøre mitt forhold til temaet for forskningen. I løpet av datainnsamlingsprosessen bør forskeren være refleksiv i forhold til hvordan data er samlet inn, og særlig når det gjelder forholdet mellom forsker og informant (Finlay, 2002). Gjennom å beskrive datainnsamlingsprosessen grundig har jeg lagt til rette for dette.

Forskeren kan ha forskjellige utgangspunkt i forhold til synet på hva slags data som genereres i et kvalitativt forskningsintervju. Hun kan skille mellom synet på datainnsamlingsprosessen som kunnskapsinnhenting eller som kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette skillet henger sammen med forskerens epistemologiske utgangspunkt. Med utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming til data innebærer dette at kunnskapen som genereres gjennom intervjuer og analyse sees som en konstruksjon av mening som inkluderer informantens perspektiv, men der meningen gis og skapes gjennom forskerens tolkning av denne meningen. Charmaz (2008) sier at i en forskningssituasjon kan de viktigste temaene ofte være gjemt, og de kan være vanskelige å få tak på. Noen ganger forteller forskningsobjektet åpent, andre ganger kan uttalelser henspille til mer underforståtte meninger. Jo lenger forskeren går inn i slike underforståtte meninger, jo mer kan han eller hun konseptualisere disse med mer abstrakte ideer. Gjennom dette kan meninger som lå skjult bli eksplisitte. Når forskeren kommer hit, er det forskerens kategorier som blir det sentrale heller enn forskningsdeltakernes ord (Charmaz, 2008). Resultatene som presenteres i oppgavens neste kapittel må derfor forstås som et resultat av min interaksjon med data, og meningene som legges frem reflekterer en tolkning av informantenes utsagn og fortellinger. Jeg benytter informantenes utsagt til å vise frem og eksemplifisere de meningene jeg har fått forståelse av på bakgrunn av analysen av datamaterialet. Gjennom å gjøre dette har jeg ønsket å gjøre eventuelle antakelser eksplisitte (Cunliffe, 2003).

Finlay (2002) sier at forskeren kan vise refleksivitet på forskjellige måter og presentere dette på forskjellige måter i forskningen. Jeg har valgt å gjøre dette gjennom å være tydelig i forhold til mitt epistemologiske utgangspunkt og ved å synliggjøre valg som er gjort i forbindelse med datainnsamling og analyse.

RESULTATER

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra analysen jeg har gjennomført. Dette vil jeg gjøre gjennom å legge fram de kategoriene og underkategoriene som har kommet fram gjennom analysen og beskrive disse. Underveis vil jeg legge fram konkrete eksempler fra empirien. Jeg har lagt vekt på å ta med eksempler som beskriver kategoriene på en god måte, og som kan vise fram de forskjellige perspektivene som har kommet fram i analysen.

Jeg vil starte kapittelet med å legge fram noen vanlige militære praksiser som også gjennomføres i forbindelse med et internasjonalt oppdrag. Dette gjør jeg for å gi leseren en bakgrunn for å forstå eksemplene fra intervjuene. Deretter vil jeg presentere en kategori som kan sies å danne basisen for informantenes deling av kunnskap og erfaringer. Relasjoner er et gjennomgående tema i resultatene fra min analyse. I det følgende vil jeg legge fram tre kategorier som kan antyde hvordan relasjoner har virket inn på deling av kunnskap mellom soldatene i OMLTen, og med deres kolleger i Forsvaret. Jeg har kalt dem ”Relasjoner som tilrettelegger for kunnskapsdeling”, ”Relasjoner og kvalitetsvariasjon i kunnskapsdelingen” og ”Relasjoners innvirkning på kommunikasjonen i delingssituasjonen”. Delingen mellom soldatene har gjort at de har kunnet bygge på hverandres erfaringer og kunnskap. De har også utviklet seg gjennom erfaringer med vanskelig eller manglende kunnskapsdeling, og den siste kategorien i kapittelet omhandler dette.

Hva skjer før og under oppdraget med OMLTen

I Forsvaret er det flere felles prosedyrer og rutiner som gjennomgås i forbindelse med gjennomføringen av militære operasjoner. I det påfølgende vil jeg beskrive slike prosedyrer generelt, og legge vekt på det informantene har tatt opp når de har fortalt om dem. Praksisene som beskrives er vanlige militære prosedyrer og de ikke spesielle for en OMLT.

Før soldater deltar på en militær operasjon i utlandet, har de en periode med opplæring og trening hjemme i Norge. Dette betegnes som en oppsetningsperiode. Informantene i denne undersøkelsen var igjennom en oppsetningsperiode på omtrent et halvt år før utreise til Afghanistan. I løpet av denne perioden ble soldatene drillet i enkeltmannsferdigheter knyttet til egen rolle i OMLTen, de fikk forskjellige kurs, samt kulturell opplæring. I tillegg hadde OMLTen en periode der de trente sammen. Avdelingen var delt inn i mindre lag, og under oppsetningsperioden var det et fokus på at lagene som skulle arbeide sammen i Afghanistan fikk trene sammen. Det var også innslag av personell fra andre OMLTer for å hjelpe til.

Under internasjonale oppdrag skrives det rapporter som sendes tilbake til Norge. Informantene i undersøkelsen har hatt tilgang på skriftlige dokumenter fra tidligere OMLTer, og erfaringsrapporter fra soldater som har vært ute på lignende oppdrag. En del av dem tok også initiativ til å hente informasjon om utenlandsoppdraget fra andre kjente internt i Forsvaret.

Et internasjonalt oppdrag med OMLT i Afghanistan har en varighet på omtrent et halvt år. Mot slutten av denne perioden blir soldatene avløst av en ny OMLT, og det gjennomføres en overlapp med den nye avdelingen. Dette blir betegnet som en hand-over / take-over (HOTO). Som regel har HOTO en varighet på 14 dager, og her legges det til rette for at soldater med samme rolle skal kunne utveksle erfaringer med hverandre. Informantene i undersøkelsen har vært gjennom to slike overlapper, en i starten av operasjonen og en mot slutten.

I løpet av tiden i Afghanistan gjennomførte informantene i undersøkelsen flere oppdrag sammen med ANA. Etter å ha gjennomført oppdrag er det standard militær prosedyre å gjennomføre en debrief. Dette omtales gjerne som en after action review (AAR). Her går en gruppe soldater samlet gjennom oppdraget og gjennomføringen av det. De snakker om hva som ble gjort, og hvem som gjorde hva under oppdraget. Formålet med å gjennomføre en AAR er at soldatene skal kunne danne seg et felles bilde av hva som har foregått, og at de skal kunne dra lærdom av dette. Både det som har gått bra og ting som ikke har fungert, blir tatt opp under debrief. Slik kan forbedringsområder identifiseres. Informantene har underveis i operasjonen gjennomført AAR sammen med ANA, i tillegg har de gjennomført AAR internt i OMLTen. Når det henvises til AAR i dette kapittelet, er det interne AAR det refereres til.

Gjennom oppsetning, HOTO og AAR er det lagt til rette for at soldater skal kunne tilegne seg kunnskaper som er viktige for gjennomføringen av et internasjonalt oppdrag. Dette kan derfor sees som viktige læringsarenaer. Som vi skal se har informantene i undersøkelsen delt kunnskap på disse arenaene, men de har også benyttet andre kanaler for å tilegne seg kunnskap.

Forholdene i Afghanistan – en basis for kunnskapsdeling

Under operasjonen i Afghanistan har soldatene levd og arbeidet under spesielle forhold. Denne kategorien iscenesetter disse forholdene gjennom underkategorien ”Uforutsigbarhet og risiko”. Jobben med å være soldat handler om å kunne prestere under spesielle forhold, og forholdene i Afghanistan gjør det relevant å tilegne seg kunnskap på mange områder. Gjennom underkategorien ”Soldatrollen – kunnskap er viktig” vil jeg antyde

bredden i det soldatene har tilegnet seg i forbindelse med oppdraget. Forholdene i Afghanistan kan sies å danne basisen for soldatenes læring og trening, samt deling av erfaringer og kunnskap. Gjennom denne kategorien vil jeg vise hvorfor kunnskapsdeling og læring har vært viktig for dem.

Uforutsigbarhet og risiko. I intervjuene fortalte soldatene at dagene aldri var like under oppholdet i Afghanistan. OMLTen samarbeidet med og var mentorer for ANA. Ofte var det ANA som la premissene for hvordan soldatenes oppdrag ble gjennomført. En soldat fortalte dette:

Det er sjefen vår som forteller oss hva som skal skje i løpet av en dag. Men vi kan aldri være helt sikre, fordi ANA kan fort ombestemme seg og ta en helt annen retning. De bruker for eksempel ikke kart. På det første oppdraget vårt kjørte vi ut og fulgte etter ANA. Vi mistet kontakten med de som kjørte lengre bak, noe som gjorde at de måtte spørre noen lokale afghanere om de hadde sett noen norske soldater. De lokale pekte i en retning og fortalte at de hadde sett dem kjøre opp den veien der for tre-fire timer siden. Sånne situasjoner kan oppstå og det gjør at vi må være hundre prosent fleksible, og alltid ta med mat og vann for tre til fem dager.

I sitatet kommer det fram at soldatene til enhver tid måtte være forberedt på at oppdragene kunne endre seg. Dette kan forstås som at soldatene har operert under stor grad av uforutsigbarhet, og at dette har gjort det nødvendig å være fleksible. Hendelsen som beskrives i sitatet over er ett eksempel på slik uforutsigbarhet, men eksemplet er ikke enestående. Uforutsigbarhet var et element som kom opp i alle intervjuene. Slik kan det forstås som en naturlig del av operasjonen i Afghanistan, og som en del av hverdagen soldatene har hatt.

I intervjuene snakket de fleste soldatene lite om hvorvidt uforutsigbarheten opplevdes som positiv eller negativ. En av informantene framhevet at fraværet av rutiner virket motiverende, men han koblet også de skiftende omstendighetene sammen med en følelse av risiko:

En typisk dag i Afghanistan har aldri vært lik den andre. Det er nettopp det som gjør det så motiverende at en aldri har en rutinemessig hverdag. Det som kanskje sliter mest på deg er at du aldri vet hva dagen vil bringe, det gjør at man hele tiden har høy mental endringsberedskap før man drar ut på oppdrag. Det er nok ikke alle som har tenkt like mye igjennom den delen av jobben med å være her. Det kan være fordi det kanskje har vært mer fokus på materiell og annet, framfor hva dagen vil bringe. Man er sjelden herre i eget hus, og det er sjelden dine egne premisser som gjelder. Det forsterker mer følelsen av risiko. Det at vi jobber med ANA gjør det ekstra utfordrende. Det eneste du vet på forhånd er sann cirka hvor du skal, og det er det.

I sitatet ser vi at informanten beskriver hverdagen som lite rutinemessig. Han koblet det å ikke vite hva dagen ville bringe opp mot å hele tiden ha høy mental endringsberedskap.

Informanten satte dette i sammenheng med følelsen av risiko. I intervjuene fortalte flere av

informantene om svært risikofylte situasjoner, og de sa de var heldige som hadde sluppet unna med livet i behold. En av soldatene beskrev en slik hendelse på denne måten:

Det er særlig to hendelser som har gått bra der det kunne gått dårlig. Vi sitter i bilen og er i skuddutveksling, skytteren er på. Vi rygger ut av stillingen. En RPG [rakett-dreven granat] treffer der bilen sto, den hadde egentlig truffet oss så det holdt. Hadde ikke vi flyttet oss, så hadde det gått galt. En annen gang sto en bil bakenfor et tre. En RPG traff treet, og det gjorde at den falt fra hverandre og ikke eksploderte. Vi ser kompiser som blir skutt på, det er sånt vi er trent på.

Dette sitatet illustrerer risikoen soldatene har operert under i Afghanistan. Flere soldater tok opp aspekter ved risiko i intervjuene. I forbindelse med å fortelle om hva soldatene har snakket om seg imellom, sa en annen soldat:

Vi prater om oppdraget hele tiden. Det at vi er (tall) mann i dag er ingen selvfølge. At Gud er norsk er det ingen tvil om. Vi har snakket mye om at vi har vært ute i hardt vært. Vi tenkte mye på IED [improvised explosive device] spesielt i begynnelsen. Det smeller ofte, flere ganger i uka. Det blir mye snakk rundt hva som for eksempel skjedde under et oppdrag: Hvor mange traff du, faen det var nære på. Du sover jo veldig dårlig etter du har vært med på noe sånt. Man tenker jo ofte: at jeg gidder dette, og at jeg orker dette.

Sitatene over kan være med på å gi en forståelse av forholdene soldatene har arbeidet under når de har vært i Afghanistan. Dette er viktig fordi det er dette soldatene trenes og læres opp til å være med på. Gjennom opptrening og HOTO skal soldatene bli best mulig forberedt på å prestere under forhold som innebærer uforutsigbarhet og risiko.

Soldatrollen – kunnskap er viktig. Den faglige dyktigheten som kreves av soldatene i forbindelse med en internasjonal operasjon, var noe flere av soldatene la vekt på.

Informantene var opptatt av at en måtte være godt skolert for å kunne arbeide som soldat under usikre forhold. En soldat beskrev det på denne måten:

Alle her er soldater, og det å være det er et så innviklet yrke, det er så mange ting du må kunne for å være en god soldat. (...)

Det er ikke sånn at vi er eventyrlystne. Det er et jævla eventyr, men det er ikke derfor jeg drar dit. Det gir en faglig pakke som du tar med deg videre. Du får holde på med mennesker under mange usikre momenter og det er lærerikt. Det snur fra å være i læresetting med mentorering til å bli fullskala krig, man berører ytterpunkter hele tiden.

I sitatet ser vi at soldaten vektla det faglige ved å være soldat, og at han koblet dette opp mot å arbeide under vanskelige forhold. Han sa at det er mange ting en må kunne for å være en god soldat, og at det å være i Afghanistan hadde vært lærerikt. Det at operasjonen i Afghanistan har vært så uforutsigbar, har gjort at soldatene har måttet lære underveis, men det har også betydd at de har måttet være godt forberedt før utreise. En soldat sa det slik:

Jeg har vært ute på oppdrag før. De andre som ikke har det har vokst på å være med på dette, og også vokst i sin stilling. Hjemme har du kanskje ikke noe særlig ansvar, i Afghanistan må du tenke selv og ta avgjørelser. Kommer du ned dit som blank, kommer du ikke særlig langt. Jeg suger informasjon med en gang jeg kommer ned, og det samme sier jeg til de andre at de burde gjøre.

Sitatet viser at soldatene har vokst gjennom å delta på oppdraget i Afghanistan, men at de også har måttet forberede seg godt. Dette er et element som kommer fram i flere av intervjuene. En av informantene fortalte:

Det jeg møter fra de hjemme er at jeg reiser på grunn av pengene og spenning, men det er ikke lenger derfor man drar. Det er ikke sånn i Afghanistan lenger, man må være proff, for vi møter helt andre utfordringer der. Man kan ikke trene på IED og vi har hatt mye flaks, men også gjort forberedelser og jobben vår på beste måte.

I sitatet sier soldaten at en har måttet være profesjonell for å møte utfordringene et internasjonalt oppdrag innebærer. Sitatene over viser at det å lære både før og under oppdraget i Afghanistan har vært viktig for soldatene, og at det har vært viktig å kunne utvikle seg for å klare seg.

Det er forskjellige temaer som har vært knyttet til det å være en god soldat og til å kunne gjøre en god jobb. Soldatene har delt kunnskap på mange forskjellige områder. Bredden i hva som har vært delt kan illustreres gjennom et sitat fra en av soldatene. Han fortalte om at andre gjerne spurte ham ut om oppdraget, og sa: ”De spør om alt fra mat til tekniske ting”. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at soldatene har snakket mye om fag, både i samtaler innad i avdelingen og utenfor. En av soldatene fortalte om praten som foregår mellom medlemmene i OMLTen:

Vi prater mye om oppdraget. Det er mye vi gutta snakker om oss i mellom. Det er en ganske kontinuerlig prosess. Man prater om litt av det som har skjedd etter et oppdrag, og om helt enkle ting. Det faller seg naturlig at man diskuterer det man er del av. Når oppgavene man gjør utvikler seg, så utvikler for eksempel PBU [personlig bekledning og utrustning] seg i takt med det man selv gjør.

I sitatet kommer det fram at soldatene har snakket mye om oppdragene de har utført, og at dette er noe som har skjedd kontinuerlig. Det påpekes også at dette er noe som faller naturlig for soldatene. I tillegg kan sitatene vise at det skjer en utvikling i forhold til utstyr gjennom at soldatene gjør seg erfaringer. Men også andre tema har kommet opp mellom soldatene. En informant fortalte om samtaler med andre soldater før utreise til Afghanistan:

Jeg snakket mye med de yngste vognførerne mine om at de måtte snakke med dem hjemme. Testamentet må for eksempel være på plass og riktig, de hjemme må vite at dette er klart. Gutta ble litt betenkt, men det er noe man må forholde seg til. Det er viktig å bearbeide dette i

hodet hele tiden. Sliter familien hjemme i forhold til at du er i Afghanistan, så sliter det sinnssykt på deg. Klarer vi å forberede de på dette, klarer vi å gjøre en god jobb også.

Sitatet viser at det har vært snakket om mer enn fag mellom soldatene. Informanten sa at han snakket med de yngste vognførerne om testamentet. Sitatet illustrerer at det å ta opp et slikt tema er noe soldaten har sett på som viktig i forbindelse med utenlandsoppdraget. På bakgrunn av dette kan en si at også slik kunnskap har vært opplevd som viktig for oppdraget soldatene skulle ut på.

Kategorien ”Forholdene i Afghanistan – en basis for kunnskapsdeling” danner grunnlaget for å forstå soldatenes læringsprosess. Risiko og uforutsigbarhet er to elementer som er gjennomgående i datamaterialet fra intervjuene. Det er dette soldatene har trent for. For å håndtere slike omstendigheter, kan det se ut som det har vært viktig for soldatene å ha en bred kunnskapsplattform. For å få dette har soldatene delt kunnskap og erfaringer med hverandre. Samtidig har dette vært forhold soldatene har utviklet seg under i løpet av utenlandsoppdraget, og det er erfaringer fra slike omstendigheter som ligger til grunn når soldatene utveksler kunnskap med andre. I forbindelse med dette kan det se ut som relasjoner til andre har spilt en viktig rolle.

Relasjoner som tilrettelegger for kunnskapsdeling

Denne kategorien handler om hvordan relasjonene mellom soldater har lagt til rette for kunnskapsdeling og illustreres gjennom underkategoriene ”Uformell erfaringsutveksling gjennom kjente” og ”Soldatrollen som delingsmotivator”.

Uformell erfaringsutveksling gjennom kjente. I intervjuene snakket informantene om hvordan de delte og fikk informasjon om oppdraget i Afghanistan gjennom bekjente. De fortalte også om erfaringsutveksling i fora som ikke var organisert av Forsvaret. Soldatene ga mange eksempler på at de hadde fått informasjon om hvordan det var i Afghanistan gjennom kjente. En soldat sa: ”Jeg har mange kolleger som har vært ute med OMLT tidligere, så jeg visste mye av det som hadde skjedd med dem og om skyting og så videre, men det var gjennom uoffisielle kanaler”. Det var særlig bekjente som hadde vært på utenlandsoppdrag selv, som ble kontaktet av soldatene. En informant fortalte:

Jeg hadde selv en kompis som hadde vært i Kabul tidligere. Jeg fikk noen tips av han, det var alt fra at det var lurt å ha med seg noen filmer og greier. Vi har kjedet oss mye, det har gått uker uten at vi har løftet en finger. Det er like viktig å få tips om hvordan man skal få tiden til å gå.

Sitatene over viser at soldatene har snakket med andre internt i Forsvaret om deres erfaringer med å være på utenlandsoppdrag, og at de har tatt med seg tips fra disse samtalene. Det kan

tyde på at de har vært interessert i å skaffe seg mer informasjon enn de har hatt tilgjengelig. Dette kan understrekes med følgende sitat: *”Vi brukte folk fra den tidligere OMLTen til å veilede oss. Sjefen fikk også noen rapporter vi kunne lese, men det holder egentlig ikke”*. På bakgrunn av dette kan en si at den uformelle erfaringsutvekslingen har vært viktig for soldatene. Der de ikke har hatt tilgang på kjente for å få informasjon, har de benyttet kontaktnettet internt i OMLTen for å komme i kontakt med andre som har sittet med relevant kunnskap. En av soldatene fortalte at han kontaktet sin lagfører:

Jeg måtte spørre mye, men fokus hos de andre var å få meg installert i gjengen, det var viktigere enn å gi meg masse informasjon. Derfor måtte jeg ta en del initiativ til det selv. Jeg spurte lagføreren min om informasjon fra de som hadde vært ute før, og han tok det med sine kanaler lenger opp.

I sitatet ser vi at soldaten selv tok initiativ til å hente inn informasjon han mente var nyttig for oppdraget. Sitatet kan sies å illustrere at der soldatene ikke selv har hatt kontakter som kan gi relevant informasjon, har de gått gjennom kjente kanaler for å opprette kontakt. Dette var særlig noe som kom fram i intervjuer med mindre erfarne soldater.

Noen av soldatene framstilte det å snakke med andre for å få kunnskap som noe som falt seg naturlig. Dette kom særlig opp hos soldater som hadde vært i organisasjonen lenge, og som da kan sies å ha høy ansiennitet. I forbindelse med å snakke om oppsetningsperioden før utreise og kontakt med den tidligere OMLTen, fortalte en informant:

Vi er flinke til å snakke med hverandre i Forsvaret. Det er ikke nedfelt noen steder, men det er fordi vi kjenner hverandre, ”jungeltelegrafene” osv. Det hadde nok ikke vært en ulempe om vi hadde formalisert dette, spesielt med tanke på HOTO. De fleste forstår jo at man må snakke med andre, og man vil jo gjerne det. Det går jo gjennom bekjentskap også. Det finnes også så klart formelle kanaler.

I sitatet ser vi at det å snakke med andre fremstilles som noe de fleste forstår at de må gjøre, og som en gjerne vil. Informanten sa at dette ikke er nedfelt noen steder, men at det skjer fordi soldatene kjenner hverandre. Igjen blir kjente fremstilt som en viktig kunnskapskanal. Soldaten påpekte at det også fantes formelle kanaler for kunnskapsdeling. I sitatet kan det virke som om soldaten har sett Forsvaret som et nettverk av kjente. Dette kan understrekes med et sitat fra en informant som sa: *”Alle kjenner alle i Forsvaret”*. Det at soldatene har benyttet nettverk for å skaffe seg relevant informasjon var noe som gikk igjen i intervjuene. En soldat fortalte:

Det er veldig lite som er organisert knyttet til hvordan man kommer i kontakt med tidligere OMLTere. Vi hadde en runde etter en måned eller to hvor jeg tok en telefon til en nabobataljon som hadde fått igjen en del folk fra den tidligere OMLTen. Jeg ringte en kar som

jeg visste at kunne bidra til litt, nettverk er viktig i denne sammenhengen. (...) I dette tilfellet handlet det mer om personlig initiativ enn at Forsvaret sto for organiseringen.

I sitatet ser vi at soldaten benyttet nettverket sitt for å komme i kontakt med soldater fra andre OMLTer. Det kommer også fram at det var soldaten selv som tok initiativ til dette.

I sitatene over ser vi at soldatene har henvendt seg til kjente internt i Forsvaret for å få informasjon om det internasjonale oppdraget. Et annet tema som kom opp blant soldatene, var ønsket om å dele den kunnskapen de har tilegnet seg. En informant fortalte: ”*Jeg har spurt de som har vært ute før, folk som jeg kjenner fra før. Når jeg får informasjon, vil jeg gjerne spre det videre, og det pleier jeg å gjøre. Det er fordi jeg er den jeg er*”. Sitatet viser at soldaten etter å ha fått informasjon har spredt denne videre til andre soldater, og at dette er noe han har villet gjøre. Under oppdraget i Afghanistan har soldatene i OMLTen delt erfaringer kontinuerlig, de har levd tett på hverandre og snakket mye sammen. Da han fortalte om uformelle samtaler i Afghanistan og praten rundt middagsbordet, sa en av informantene:

Jeg tror summen av de erfaringene som deles her overstiger den organiserte delingen av erfaringer. Det fungerer og er akseptabelt internt i forhold til overførsel av erfaringer. Denne OMLTen består av en relativt voksen gjeng og vi har en fagmilitær interesse. Vi tar med det vi tenker er vesentlig.

I sitatet ser vi at soldaten mente at flere erfaringer overføres gjennom den uformelle praten enn gjennom den organiserte erfaringsdelingen. Dette kan tyde på at den uformelle praten har vært en viktig kilde til kunnskap for soldatene. Det kan også se ut som dette er noe som har fungert godt internt i OMLTen. Informantene har gjort seg forskjellige tanker rundt erfaringsutvekslingen blant soldatene i Forsvaret. En av informantene gjorde seg noen generelle refleksjoner rundt erfaringsdeling og læring etter oppdraget i Afghanistan:

Når jeg kommer tilbake skal jeg jobbe i en avdeling i Forsvaret, og jeg kommer til å nevne det vi har gjort. Både den formelle versjonen og den andre, usminka versjonen, mine erfaringer. Jeg synes all erfaringsutveksling er bra. I min avdeling, som er (avdeling), er vi vant til å sitte på informasjonen. Det er det å dele erfaringer og informasjon som gjør at vi kan bli bedre. Noen har tilbudt oss briefere, men vi har fått lite informasjon. En må endre mentalitet i forhold til informasjonsutveksling, men en må også være interessert i å hente og å få informasjon.

I sitatet ser vi at soldaten snakket om viktigheten av det å dele erfaringer for å lære, og at det å dele er det som gjør at soldatene kan bli bedre. Informanten sa at soldatene har fått lite informasjon. Dette kan være en av årsakene til at flere av informantene har benyttet sitt nettverk for å skaffe seg informasjon om oppdraget. Soldaten nevnte også at det må være en interesse for å hente og få informasjon, og at dette er noe det bør endres mentalitet i forhold

til. Dette kan bety at soldaten har ment at det ikke er nok fokus på å dele erfaringer alle steder i Forsvaret.

Soldatrollen som delingsmotivator. Soldatrollen har gitt informantene et felles interesseområde med andre soldater. Dette kan sies å ha preget forholdet de har hatt til andre. En informant fortalte om forholdet til ANA: ”ANA er også soldater sånn som oss, og da har man en slags felles referanseramme og en aksept for at ting ikke gjøres på samme måte. Vi respekterer at vi er forskjellige”. I sitatet ser vi at informanten snakket om en felles referanseramme med ANA, på bakgrunn av at de også var soldater. Dette kan illustrere noe av det felles fundamentet det å være soldat gir. Flere av soldatene snakket om den felles interessen det å være i Forsvaret innebærer og det samholdet som eksisterer der:

Samholdet bygges opp over lengre tid. Fra dag én finner man personer som man henger sammen med. Øltimen på fredag er veldig bra, det er da man finner venner. Man finner likesinnede, og det er enkelt å snakke med folk. Bare det at man er i Forsvaret, gjør at det er lett å finne venner fordi man har samme interesser. Det er ikke alle man liker like godt, men sånn er det jo alltid.

I sitatet beskriver informanten samholdet mellom soldater som noe som springer ut av en felles interesse og tilknytning til Forsvaret. Øltimen er en uformell samling der soldater kan møtes og snakke sammen. I sitatet ser vi at informanten beskrev dette som et sted en kunne møte likesinnede. Han sa at det var lett å snakke med andre og finne venner i Forsvaret, men at det ikke var alle en likte like godt. Det ser ut som dette var noe han syntes var naturlig, en kan ikke ha et like nært forhold til alle. Sitatet kan bygge oppunder en tanken om at relasjonene mellom soldatene kan bunne i felles interesser. Andre informanter knyttet fellesskapet sammen med å dele erfaringer med andre. En soldat fortalte at han hadde delt sine erfaringer både med egen avdeling og med andre avdelinger:

Når denne kontingenten kom ned, samlet jeg dem, jeg var på en brief hos dem før de dro ned. Når jeg forklarer, prøver jeg å gjøre det visuelt. Jeg gjorde det for de som er nede nå også. Dette er noe du gjør på fritiden. Det er jeg selv som har initiert det, det er på grunn av at vi er brothers in arms. Om jeg kan bidra med noe, så må jeg det.

Sitatet viser at informanten har bidratt med sin kunnskap fordi soldatene er ”brothers in arms”. Dette begrepet kan sies å være et uttrykk for det som knytter soldatene sammen. Det er et fellesskap og et samhold som bygges på bakgrunn av at de er soldater. Et slikt forhold kan være en årsak til at noen av informantene har strukket seg lagt for å være tilgjengelig og gi kunnskap videre til andre soldater. En informant fortalte at han selv etter HOTO var tilgjengelig for den som tok over etter ham i Afghanistan. Han sa:

Har dialog med (tittel) som tok over etter meg, så hvis det er noe han lurer på kan han bare kontakte meg på facebook, telefon, mail ect. Den eneste telefonsamtalen som går igjennom på lydløs er hvis han ringer. Det er viktig. Den nullen i OMLT kommer ikke til å vare, det er bare spørsmål om når. Det er et mirakel at det ikke har gått liv enda.

I sitatet ser vi at informanten hadde dialog med soldaten som tok over for ham etter at han selv hadde avsluttet sitt oppdrag i Afghanistan. Han åpnet for å være en ressursperson for den andre. Fra Forsvarets side er det lagt til rette for kunnskapsdeling gjennom HOTO. En informant fortalte at han videreførte sine erfaringer her:

Man prøver å si hvordan ANA fungerer og prøver så godt du kan å gi dem noe informasjon. Det kan være om utstyr, hva du ikke skal gjøre og hva du skal gjøre, og hvordan ANA kommer til å prøve å lure dem på mange områder. Man prøver å gi dem en best mulig begynnelse.

Soldaten sa at han hadde prøvd så godt han kunne å gi informasjon videre. Det kan se ut som han har gjort en innsats for å videreformidle flere av sine erfaringer og vurderinger av hva som kan være lurt i forhold til å arbeide med ANA. Sitatet viser at soldaten har ønsket å gi andre en best mulig begynnelse. Det kan se ut som dette er årsaken til at soldaten har prøvd å gi flere typer erfaringer videre.

På bakgrunn av sitatene over kan en si at det har vært naturlig for flere av soldatene å stille opp for hverandre selv om de har tilhørt forskjellige OMLTer og avdelinger hjemme i Norge. Dette kan ha sammenheng med at de har hatt et fellesskap gjennom soldatrollen, og det kan ha lagt til rette for god erfaringsutveksling, også under HOTO. Fellesskapet mellom soldater er noe som ble beskrevet av flere informanter, og er gjennomgående tema i intervjuene.

Kategorien ”Relasjoner som tilrettelegger for kunnskapsdeling” kan illustrere at soldatene i OMLTen har benyttet sitt sosiale nettverk for å dele og få erfaringer fra andre, og at bekjentskap har vært viktig i denne sammenhengen. Det kan se ut som uformelle samtaler mellom soldatene var en viktig kunnskapskanal. I tillegg kan det se ut som at soldatrollen har skapt en følelse av en form for fellesskap, og at dette har gjort at soldatene har ønsket å dele kunnskap med andre.

Relasjoner og kvalitetsvariasjon i kunnskapsdelingen

Denne kategorien handler om hvordan relasjoner mellom soldatene har virket inn på hvilke typer kunnskap som ble delt med hvem, og hvordan likhet og forskjellig erfaringsbakgrunn kan virke inn på deling. Kategorien illustreres gjennom underkategoriene ”Nære relasjoner og høy takhøyde” og ”Forskjellig erfaringsbakgrunn og likhet”.

Nære relasjoner og høy takhøyde. Informantene beskrev forholdene innad i OMLTen som særegne. De ble bygget opp under opptrening og forsterket under oppholdet i Afghanistan. Mange av soldatene i avdelingen kom fra samme bataljon i Norge, noe som i intervjuene ble betegnet som viktig i forhold til relasjonene internt. En av soldatene fortalte om hvordan forholdet mellom dem utviklet seg gjennom opptreningsperioden:

Vi trente sammen hele gjengen, fra sjef til vognfører. Det er her man bygger tillit og kameratskap, alle gjør de samme tingene. For eksempel bryting på matte med sjefen. Vi kan gi sjefen litt juling, og det er helt greit, så også han blir en av gutta. Vi kan prate med han uten at det er noen fare. Når vi kjører, prater vi ofte om samlivet hjemme.

Sitatet kan sies å illustrere noen av elementene ved relasjonene mellom soldatene i OMLTen. Informanten sa at en har kunnet snakke med sjefen uten noen fare. Det kan se ut som dette henger sammen med at sjefen også ble en av gutta i løpet av oppsetningen. Han sa også at det er under denne treningen soldatene bygger tillit og kameratskap. På bakgrunn av dette kan det se ut som tillit og kameratskap er noe som har preget relasjonene mellom soldatene i OMLTen. Dette var noe flere soldater snakket om. Én sa:

Det er viktig å ha med seg folk som man kjenner og stoler på. Det at vi kjenner hverandre så godt gjør at vi eksempelvis leser hverandres kroppsspråk. Ofte har gutta tenkt på ting uten at jeg har bedt om det. Dette bygger på tillit og bekjentskap. Vi har blitt flinkere til å vise følelser, bruke hverandres fornavn og blitt en mer åpen organisasjon. Dette er noe vi prøver å bygge på og opparbeide på forhånd. Jeg har ingen problemer med å gå bort og gi lagføreren en klem, det er fordi vi har jobbet såpass tett sammen.

I sitatet ser vi at informantene mente det var viktig å ha med seg folk en stolte på og kjente på utenlandsoppdrag. Han sa at soldatene har kjent hverandre så godt at de har kunnet lese hverandres kroppsspråk. Det kan se ut som det har vært en bevissthet rundt det å bygge gode relasjoner før utreise til Afghanistan, og at tillit og bekjentskap har vært viktige elementer i relasjonene. Soldaten viste også til en utvikling i Forsvaret som organisasjon, det har blitt en større åpenhet i forhold til å vise følelser og være åpne med hverandre.

Under oppdraget i Afghanistan har soldatene i OMLTen levd tett på hverandre, og dette har ført til at soldatene har blitt svært godt kjent. En informant fortalte om det sosiale soldatene har hatt seg imellom:

Det sosiale har vært eksepsjonelt i (sted), med poker og god stemning. Det sosiale har betydd alt her. Hadde jeg kommet ned til (sted), tror jeg ikke at dette hadde vært noe for meg. Det er viktig å kunne se film på pc og gjøre andre ting. Kameratskap er også viktig, vi er brothers in arms. Vi spiser sammen, går på samme do, her er det folk som er villig til å dø for deg. Man får et helt annet forhold til de kompisene man har hjemme i forhold til det jeg har med de her. Det kommer av at det står om liv eller død. Man lærer å kjenne hverandre på en helt annen måte, man kjenner liksom sonene deres.

Dette sitatet kan gi et bilde på hvor nært på hverandre soldatene har levd under oppdraget i Afghanistan. Informanten snakket om at det sosiale har vært viktig under oppdraget, i tillegg beskrev han at soldatene har hatt et spesielt nært forhold seg imellom. Han satte dette opp mot forholdet en har med kamerater utenfor Forsvaret, de hjemme. Samtidig viser sitatet at det har vært variasjon i hvem soldatene har knyttet tettest bånd med innad i OMLTen. Dette kan ha sammenheng med at OMLTen har vært satt sammen av mindre lag. Det kan se ut som det har vært nære relasjoner innenfor OMLTen, men at det har vært et spesielt nært forhold mellom soldatene som har arbeidet tett, og som har vært avhengige av hverandre for å klare seg under oppdragene de har utført sammen. En av soldatene fortalte at det ikke var alle han stolte på under internasjonale oppdrag:

Jeg har vært på internasjonale oppdrag med forskjellige mennesker, det er ikke alle jeg stoler på. Fra den forrige kontingenten tar jeg med meg makkeren min. Makkeren er veldig viktig, det er fordi man gjør alt sammen.

Sitatet viser at det er variasjon i relasjonene mellom soldatene. Informanten sa at han hadde vært på internasjonale oppdrag med forskjellige mennesker, men at det ikke var alle han stolte på. Det kan se ut som at makkeren er en person denne soldaten har hatt et nært forhold til, og at en av grunnene til det er at de har gjort mye sammen. På bakgrunnen av sitatene over vet vi at under et internasjonalt oppdrag lever flere soldater tett på hverandre og at de arbeider mye sammen. Det kan se ut som det har vært nære relasjoner mellom dem. Likevel viser sitatet over at det er noen en er tettere med enn andre.

I intervjuene kom det fram at soldatene har vært åpne med hverandre og støttet hverandre. Det kan se ut som dette har virket inn på åpenheten mellom dem. En soldat fortalte:

Vi har ingen hemninger med de som er her, og ingen ting av det vi snakker om blir sagt videre. Det er det som er grunnen til at det går så bra, fordi folk er så åpne, og vi støtter hverandre her. Jeg satt for eksempel på feltsengen min, og det kom en fyr inn som ville ta en prat. Da vet han at det som blir sagt bare blir mellom oss. Om dette hadde kommet opp i forhold til sjefen, hadde jeg backet han opp på det. Grunnen til at vi er så åpne overfor hverandre er fordi vi driver med det samme, utenfor lever man ikke på samme nivå. De fleste som begynner å jobbe sivilt kommer som regel tilbake til Forsvaret, det er fordi man lever på et helt annet nivå.

Dette sitatet viser flere elementer ved forholdet mellom soldatene i OMLTen. De har kunnet være åpne med hverandre, og snakke med hverandre. Informanten koblet dette sammen med at de har drevet med det samme, de har altså hatt noe felles. I tillegg illustrer sitatet at de innad i OMLTen har kunnet stole på hverandre og være fortrolig med hverandre. Det som blir sagt mellom to personer går ikke videre til andre. I sitatet kan det se ut som disse elementene

er noe som er spesielt for forholdet mellom soldatene i OMLTen. Det kan også se ut som dette er spesielt for Forsvaret, og at det er et skille mellom relasjoner som bygges her, i forhold til forhold utenfor denne organisasjonen.

Flere soldater snakket om takhøyde innad avdelingen, og at soldatene kunne snakke om alt med hverandre. En av informantene innledet intervjuet med å fortelle om sin opplevelse av å være med i OMLTen: *”Det har vært topp egentlig, det er stor takhøyde i denne gjengen, så man får sagt det man vil uansett. Det er ikke så farlig”*. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at det internt i OMLTen har vært snakket mye om fag, men at det har vært åpenhet i forhold til å ta opp de fleste temaer. Det ser ut som dette er noe som har preget avdelingen. En av informantene beskrev den uformelle samtalen mellom soldatene slik:

Den uformelle praten går hele tiden. Men det blir mye prat i bilen på oppdrag, der har vi mye tid til å diskutere. Ellers er det mye fag det går på, og litt familieprat. Det formelle er rapporteringene våre.

Det handler om fag fordi vi er på jobb hele tiden og det bærer det preg av, situasjonen fanger deg veldig. Vi har ingen fritid, men vi kan trene og lese. Vi kan snakke om alt, det kan for eksempel være gode råd om enklere ting. Vi lærer av hverandres erfaringer.

Sitatet viser at soldatene har snakket mye om fag seg imellom, og at de har lært av hverandres erfaringer. Det kommer også fram at soldatene har kunnet snakke om alt, og dette knyttes til gode råd om enklere ting. En annen soldat fortalte at personlige erfaringer kunne deles med andre soldater fra avdelingen, men at dette var vanskeligere med utenforstående. Han sa:

Det er noen ting som er vanskelig å overføre til andre. Du kan fortelle hva som skjedde og hva dere gjorde, men usikkerheten og stemningen er vanskelig å formidle. Det deler vi med gutta, men ikke med utenforstående, det er for personlig å dele.

Det er usikkert om gutta her henviser til soldatens lag eller om det er avdelingen som helhet. Uavhengig av dette viser sitatet at det ikke er alle erfaringer soldatene har delt utover sin egen gruppe, og at dette har hatt sammenheng med hvor personlig erfaringen har vært oppfattet. I tillegg kan det se ut som noen erfaringer har vært vanskeligere for soldaten å sette ord på enn andre, og at disse erfaringene ikke har blitt delt utenfor den nære gruppen soldaten har vært en del av. Sitatene over kan vise at det har vært rom for å ta opp mange forskjellige temaer innad i OMLTen.

I intervjuene kom det fram at takhøyde også er noe som har preget avdelingen under AAR. En soldat sa det slik:

Etter vi har vært ute på oppdrag har vi en AAR. Her er det høy takhøyde, og lov å si alt. Det kan virke sårende for en som er utenforstående, for vi kan si alt mulig. Vi definerer først det som faktisk har skjedd, så går alle hver til sitt. Noen pusser våpen og så videre, så møtes man igjen. Da tar vi en grundig gjennomgang, her er det lov å si alt, det er mentoren som leder. Men mentor kan også si til en annen at nå synes jeg du skal lede. Her er det innøvde lag, man kjenner hverandre veldig godt og det er i utgangspunktet lov til å si det meste.

I dette sitatet er det flere ting som er interessante. Soldaten sa at det er lov å si *alt*, og at dette kunne virke sårende for en som var utenforstående. Dette kan bety at det har vært stor åpenhet i forhold til hva soldatene har sagt til hverandre under AAR. I tillegg sa soldaten at det i utgangspunktet har vært lov å si det meste. Dette kan innebære at selv om det var lagt opp til at soldatene skulle kunne si alt mulig, var det ikke alltid dette skjedde. Det er mulig at soldatene har kjent hverandre godt nok til å vite om hverandres grenser, og at en derfor ikke alltid har sagt alt man vil. En av soldatene reflekterte rundt overføring av erfaringer i forskjellige fora i Forsvaret, og tok opp at militær rang kunne virke inn på hva soldatene delte med hverandre:

En må finne noen fora der gutta på gulvet tør å si det de egentlig mener. Forane vi har nå er ikke gode for å få informasjon. I en debrief merker en med en gang om det er en major som sitter der, da snakker gutta mindre. Spesialstyrkene er flinkere til å dele erfaringer med det fokus å bli bedre. De deler både det som er bra og det som er dårlig for å finne ut: Hva kan vi lære? Det er viktig å sette fokus på læring, men det er moderert av uniformer og grad.

I sitatet kobles fora for erfaringsutveksling opp mot det å tørre å si det en egentlig mener, og soldaten nevnte militær rang som en av årsakene til at dette kunne være vanskelig. Det kan se ut som soldaten mener at når en med høyere militær rang er tilstede under en debrief, har det vært vanskeligere for soldatene å snakke fritt. Han trakk fram spesialstyrkene som eksempel på noen som har fått dette til. Blant dem ble det delt både gode og dårlige erfaringer og det var fokus på det å lære og å bli bedre. Sitatet fra soldaten kan fortelle noe om at militær rang kan ha hatt noe å si i forhold til det å lære av andre.

Selv om det har vært høy takhøyde innad i avdelingen, er det ikke alle erfaringer det har vært naturlig for soldatene å dele med alle andre. Erfaringer som informantene har oppfattet som følelsesladet eller personlige, har gjerne vært delt med personer soldatene har hatt et nært forhold til. En soldat sa dette i forbindelse med å fortelle om AAR:

Under stress er det ofte at man mister oversikt over hva som skjer. Derfor gjør vi først en kjapp AAR, så går man hver til sitt og så samler man formalitetene etterpå. Vi går gjennom det taktiske. Vi snakker om følelser også, jeg snakker ikke med hvem som helst om det, men med makker, ja. Vi kan snakke om de innerste følelsene (...).

Sitatet viser at det er forskjell på hva informanten har delt med de andre soldatene, og at det å snakke om følelser var noe han ikke gjorde med hvem som helst. I intervjuet trakk den samme

soldaten fram makkeren som en viktig person fordi de to hadde gjort alt sammen. Makkeren var muligens en person soldaten hadde hatt en spesielt nær relasjon til. Sitatene over kan tyde på at det har vært nære relasjoner og stor åpenhet innad i avdelingen, men at det har vært variasjon i hva soldatene har vært komfortable med å dele.

Forskjellig erfaringsbakgrunn og likhet. I intervjuene ble det antydnet at det har vært viktig for informantene å ta til seg relevante erfaringer. Andre soldater med erfaring fra internasjonale operasjoner og OMLT- oppdrag, har derfor vært viktige kunnskapsressurser både innad i OMLTen og utenfor. I tillegg kan det virke som at soldater med samme rolle eller fagbakgrunn har vært viktige for informantene i forbindelse med erfaringsutveksling. En soldat fortalte om at de andre soldatene internt i OMLTen gjerne kom til ham med spørsmål:

Jeg er kanskje den personen folk kommer og spør. Det er mange som kommer og spør, siden jeg ubevisst innbyr til det. Mange i denne kontingenten spurte fordi jeg hadde vært ute før. De spør om alt fra mat til tekniske ting.

Sitatet kan vise at soldatene har brukt hverandre som kunnskapsressurser internt i OMLTen. Soldaten sa at han var en de andre kom og spurte fordi han hadde erfaring fra tidligere utenlandsoppdrag og fordi han innbydde til dette. Andre informanter fortalte om at de som erfarne soldater delte kunnskap med andre som ikke hadde lignende erfaringer. En fortalte:

Underveis har vi prøvd å trene litt innad i laget, og jeg har gitt litt erfaringer videre til de andre som er i vårt lag. Han som er sjefen min har ikke vært ute før, så jeg prøver å spille han litt god.

I dette sitatet ser vi at soldaten underveis har forsøkt å spille sjefen sin ”litt god”. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at soldatene har kunnet være åpne med hverandre uavhengig av stilling innad. I sitatet kommer det fram at soldaten har mer erfaring med utenlandsoppdrag enn sin sjef. Dette kan bety at forskjellen i erfaringsbakgrunn har gjort at soldaten har hatt noe å bidra med. I forbindelse med kunnskapsoverføring mellom avdelinger kom det opp et annet element i forbindelse med ulik erfaringsbakgrunn og erfaringsdeling. En av informantene snakket om at soldater fra hans våpengren måtte ”bevise litt” overfor andre avdelinger i Hæren:

Vi skulle bygge opp en tropp, og det var noe skepsis mot de som kom fra min våpengren. Vi måtte bevise litt, for andre gidder ikke å høre på oss. De har tunge miljøer og kampavdelinger i Hæren, derfor vet de best selv. En general sa til meg at: du skal ikke lære faren din å pule. Men det er viktig å høre på de som har vært igjennom det.

Sitatet kan illustrere en oppfatning om at en ikke skal lære bort til andre som er mer erfarne enn en selv. Det kan se ut som dette hang sammen med en form for opplevd hierarki mellom

avdelingene. Sitatet kan indikere at soldaten har hatt en oppfatning av at noen avdelinger i Hæren har mer kamperfaring, og at personell herfra ikke er like åpne for å ta imot erfaringer fra andre. Dette elementet er ikke gjennomgående i datamaterialet, men kan bidra til å nyansere bildet av erfaringsdelingen mellom soldater fra forskjellige avdelinger. Det kan se ut som at soldaten har sett det som viktig å ta imot erfaringer fra andre, uavhengig av erfaringsbakgrunn. I intervjuene kom det fram at erfaringsbakgrunn var noe som kunne gjøre at en ikke tok til seg erfaringer fra andre:

Noen vil ikke ta imot noen erfaringer fra andre, det var blant annet tilfelle nå. Han som tok over for laget vårt var ikke veldig interessert i våre erfaringer. Vedkommende hadde antageligvis vært ute i Afghanistan før og stolte på sine egne erfaringer fra tidligere. Du vil jo at det skal gå bra med dem, så du vil jo dele det du kan.

I sitatet ser vi at soldaten har en oppfatning av at den andres erfaringsbakgrunn gjør han ikke ønsker å ta imot erfaringer. Likevel virker det som soldaten har ment at hans kunnskap var viktig og at han har hatt et ønske om å dele. Dette begrunnet han med et ønske om at det skulle gå bra med andre. Sitatene over kan tyde på at soldatene har ment at deres erfaring var viktige for andre, men at forskjellig erfaringsbakgrunn kan gjøre at det ikke alltid er lett å få til en god erfaringsdeling. Dette elementet kom særlig opp i forbindelse med overføring mellom forskjellige avdelinger, og i forhold til overføring fra mindre til mer erfarne soldater.

I intervjuene kom det fram at erfaringer fra andre avdelinger, da særlig andre OMLTer, var en viktig kilde for relevant kunnskap. En soldat sa:

Under oppsetningen lærte jeg en del av erfaringene av de som hadde gjort dette før meg. Vi hadde god kontakt med den tidligere OMLTen, som var en viktig bidragsyter. De har ferskvarekompetansen på dette og vet hvordan man skal trene, de forvalter den gjeldende sannhet.

I sitatet ser vi at informanten omtalte en tidligere OMLT som en viktig bidragsyter, og at han hadde god kontakt med denne avdelingen. Soldaten knyttet dette sammen med at denne avdelingen hadde "ferskvarekompetanse". Dette kan sees som et uttrykk for at den andre avdelingen har sittet på relevant kompetanse, siden de har vært ute på samme type oppdrag som soldaten selv skulle ut på. Viktigheten av å dele og få erfaringer fra andre som har erfaringer fra liknende operasjoner kan illustreres med det følgende sitatet fra en av soldatene. Han understreket at handlingsmønsteret til en OMLT var spesielt og sa: "Totalt sett ligger nok overføringsverdien fra en OMLT til en annen OMLT". Andre soldater med felles fagbakgrunn har også vist seg å være viktige når soldatene skulle lære av hverandre. En soldat

fortalte at under opptreningsperioden var det ikke alltid de med mest relevant erfaring som ble benyttet for å lære bort. Han sa:

Målet med treningen var å få alle opp på et greit nok nivå, men det er ikke lett å vite hva som er et greit nok nivå innenfor andres fagfelt. Det ble litt sånn, en rørlegger vet ikke hva som er bra nok nivå for en elektriker. Så det er vanskelig, jeg prøver ikke å lære bort sanitet selv om jeg vet noe om det, da går jeg til noen som kan noe om det og ber dem om å lære det videre.

I sitatet ser vi at soldaten snakket om det å lære av andre med relevant kunnskap. Han sa at han selv ikke ville lært bort noe han visste lite om. Sitatet kan være med på å understreke at det har vært viktig for soldatene å lære av noen som har kunnskap som er relevant for den oppgaven de selv skal utføre. En soldat fortalte om at han tok kontakt med soldater fra en annen OMLT for å hjelpe til under oppsetningen før utreise. Han sa: ”Sjefen er nok ikke nødvendigvis den beste til å svare på helt konkrete ting i forhold til forskjellige stillinger innad i en OMLT, og det er ikke alt han kan svare på”. Det at sjefen ikke har kunnet svare på konkrete ting om alle typer stillinger kan innebære at det er bedre å få erfaringer fra en med konkret kunnskap om rollen soldatene har skullet inneha i OMLTen. Det kan se ut som relevant kompetanse er noe som har vært viktig for soldatene i delingsprosessen, og at både samme fagbakgrunn og erfaring fra relevante oppdrag kan gi slik kompetanse. Likevel kan det se ut som det ikke alltid har vært like enkelt å få til en god erfaringsdeling mellom avdelinger og soldater med forskjellig erfaringsbakgrunn.

Kategorien ” Relasjoner og kvalitetsvariasjon i kunnskapsdelingen” kan illustrere at de nære relasjonene mellom soldatene i OMLTen la til rette for åpen deling av kunnskap, men at militært hierarki kunne gjøre det vanskelig å snakke fritt. I tillegg kan det se ut som det har vært viktig for soldatene i OMLTen å få erfaringer fra andre med lik fagbakgrunn og fra lignende avdelinger. Det kan også se ut som erfaringsbakgrunn i noen tilfeller har gjort erfaringsdeling vanskelig.

Relasjoner og kommunikasjon i delingssituasjonen

Denne kategorien handler om hvordan relasjoner virker inn på kommunikasjonen i situasjoner der kunnskap deles. Dette illustreres gjennom underkategoriene ”Å stille spørsmål” og ”Erfaringshistorie”.

Å stille spørsmål. For å kunne bygge videre på andres kunnskap var det viktig for soldatene å stille spørsmål. Det var imidlertid ikke alltid lett å spørre om det man faktisk lurte på. Viktigheten av å stille spørsmål kan illustreres med dette sitatet fra en av soldatene:

Jeg suger informasjon med en gang jeg kommer ned og det samme sier jeg til de andre at de burde gjøre. For eksempel når det gjelder vedlikehold, eller hva man kan observere som

vognfører, indikasjoner som vognfører, kart, er det best å stå foran eller bak. Det er viktig å spørre og grave om alt mulig. Istedenfor å grave seg et nytt hull, er det mye bedre å bygge på den kunnskapen som allerede ligger der, det er en bra grunnpilar.

Sitatet viser at soldaten har spurt andre om informasjon når han kom ned til Afghanistan. Det illustrerer også at grunnen til at det er viktig å stille spørsmål er at man da kan bygge videre på andres kunnskap. Soldaten omtalte det som en ”bra grunnpilar” og det kan bety at det har vært viktig for soldaten. At det å stille spørsmål er viktig, er gjennomgående i intervjuene. En soldat fortalte om da han hadde HOTO med soldaten som skulle ta over for ham:

Ofte når man skal ut har man mange spørsmål, og det å spørre mye er viktig for å komme i mål. Det er jo klart at det er ting som kan glippe i og med at en ikke tar spørsmålene formelt, men hodene er mer mottakelige for samtaler enn å lese en lang rapport på 150 sider.

I sitatet ser vi at soldaten sa at det å stille spørsmål var viktig for å ”komme i mål”. Sitatet kan indikere at det er bedre å få svar på spørsmål knyttet til oppdraget gjennom samtaler, enn gjennom å lese erfaringsrapporter fra andre som har vært ute tidligere. Likevel er det noen ganger vanskelig å stille spørsmål om det en lurer på. En soldat fortalte om å overføre erfaringer til kjente og å få erfaringer fra mer erfarne soldater:

Det kommer ned et lag fra troppen vår, og de overleverte vi mye informasjon til. Det betyr noe å få erfaringer fra folk man kjenner. Da tør man også stille de spørsmålene man vanligvis ikke tør. Det er viktig å ikke være belærende, de har trent selv og de har utført oppdrag og trening på en bra måte i oppsetningsperioden hjemme. De som hadde vært nede før var trente, jeg kjente litt på det å skulle stille alle slags spørsmål. Jeg ville ikke at de skulle få et dårlig bilde av oss, vil jo ikke bli sett på som uvitende.

I sitatet beskrives det å dele erfaringer med mennesker en kjenner. Soldaten knyttet dette opp mot at folk da turte å stille de spørsmålene de lurte på. Han satte dette opp mot å få erfaringer fra soldater som var trente. I sitatet kommer det fram at en av grunnene til at soldaten synes det var vanskelig å spørre om alt mulig, var at han ikke ville bli sett på som uvitende. Han ville ikke gi et dårlig bilde av seg selv og sin egen gruppe. Det kan se ut til at det å ha fagkunnskap er noe som har vært viktig blant soldatene, og at å vise at en ikke kan ting, har vært en utfordring for noen av dem. Det er verdt å understreke at dette poenget særlig kom opp i intervjuer med mindre erfarne soldater, og at det derfor kan henge sammen med en form for opplevd hierarki basert på erfaringsbakgrunn.

Et annet element som kom opp var hva som måtte ligge til grunn for tørre å komme med spørsmål. En soldat sa:

Vi hadde et par samtaler med folk fra tidligere OMLTer før vi dro, og jeg snakket også med lagføreren min, men man vegrer seg litt for å spørre om det man faktisk lurer på, fordi det kan

virke så selvfølgelig. Men om man får tillit og de rundt deg har tro på deg, går det bra å spørre om det man vil, selv om det kan virke som en selvfølgelighet.

Sitatet viser at informanten hadde benyttet seg av ressurser både innenfor og utenfor egen OMLT for å få kunnskap om oppdraget, men at han vegret seg for å spørre om det han faktisk lurte på fordi det kunne virke selvfølgelig. Informanten satte dette opp mot å spørre personer han har hatt tillit til. Sitatene over kan indikere at å stille spørsmål har vært viktig for soldatene, men at dette ikke alltid har vært enkelt å gjøre.

Erfaringshistorie. Blant soldatene var det flere som snakket om viktigheten av å få overført utfyllende erfaringer, ikke bare teknisk kunnskap og hendelsesforløp. Jeg har valgt å kalle denne utfyllende historien for en erfaringshistorie. En erfaringshistorie rommer den fullstendige erfaringen, ikke bare hva som skjedde i en situasjon. Dette er noe noen soldater trakk fram at de manglet. En soldat sa dette i forbindelse med HOTO: ”Ofta får man en historie. Istedenfor å få erfaringer får man et hendelsesforløp. Det er ikke så viktig, det er bedre å få vite hva den enkelte gjorde når det sto på.”. Her ser vi at soldaten etterlyser det å få utfyllende erfaringer. Andre soldater knyttet det å få hele historien til mer uformell og fri samtalsituasjon mellom soldater. En informant reflekterte rundt arenaer for deling mellom soldater i Forsvaret og sa:

Den gamle lunsjpausen der en kunne fortelle historier eksisterer ikke lenger. Der var det en naturlig overføring fra de som var erfarne til de som ikke var så erfarne, gjennom at en bare satt og koste seg og pratet. Der var det ikke alkohol heller. Der blir det dannet historier, en trenger ikke å trekke ut hovedpoenget, for det blir tatt med i historien uansett. Nå har man øltimen, som er en annen sak. Ettersom en blir mer og mer bedugget er det mindre kvalitet på historiene som formidles (...).

Her ser vi at soldaten snakket om det å fortelle historier. Soldaten sa at i den gamle lunsjpausen var det en naturlig overføring av erfaringer gjennom historier, og at en ikke trengte å trekke ut hovedpoenget i disse, fordi det ble med uansett. Dette kan bety at gjennom å fortelle historier kommer det som har blitt lært gjennom erfaringen fram av seg selv, og at dette ikke trenger å poengteres i like stor grad når hele historien fortelles.

Noen av soldatene koblet det å få utfyllende erfaringer sammen med forholdet til andre. En soldat fortalte:

Da vi kom ned, tok jeg over for en rutinert og mer erfaren soldat. Jeg synes han ga meg en litt nonsjalandt overlevering, fordi ting virket selvsagt for han. Jeg spurte masse, men når jeg for eksempel spurte hvordan det var å være i strid med fienden, fikk jeg til svar at det var ”dritskummelt”. Ja, det var det jeg ville vite... etter hvert kom det litt mer, men det ble veldig teknisk. Jeg kunne tenkt meg mer info om hvordan det hadde opplevdes for dem, hva de hadde følt på. Men det virket som det var selvfølgelig for han. Det kan også ha noe å si i forhold til

at følelser og opplevelser nødvendigvis ikke er temaer du ønsker å snakke om med folk du ikke kjenner like godt.

I sitatet ser vi at soldaten har forsøkt å få utfyllende informasjon om den andre soldatens erfaringer. Han etterlyser informasjon om hvordan det hadde blitt opplevd å være i strid og hva den andre soldaten hadde følt. Det kan se ut til at det var vanskelig å få den andre soldaten til å dele dette. Informanten koblet dette sammen med at de to ikke har kjent hverandre så godt. I tillegg kan det se ut som erfaringsbakgrunn kan ha hatt en betydning her. Det kan virke som at soldaten har hatt en oppfatning av at den andre syntes ting var selvfølgelig, og at han derfor ikke har videreført utfyllende erfaringer. I intervjuene var det eksempler på at det ikke alltid var historier som ble overført mellom soldatene. En informant fortalte om at han i løpet av tiden i Afghanistan hadde gjort seg noen erfaringer om å samarbeide med ANA. Han fortalte:

Det er viktig å si fra om at ANA ikke kan få noe av oss. Vi lånte dem utstyr, det ødela de, de har ikke kunnskap om utstyr. Da er min konklusjon til nestemann, ikke lån bort utstyr. Men vi deler det som er bra også.

I sitatet ser vi at soldaten har gjort seg en erfaring, og at det som overføres til nestemann er konklusjonen, og ikke hele erfaringen. Dette kan sees som et eksempel på at det ofte er konklusjonen som kommer ut av en erfaring som overføres til andre, og at noen av soldatene har vært mindre opptatt av å fortelle hele historien.

AAR er en arena som benyttes for å dele erfaringer. Under AAR går soldatene gjennom forskjellige sider ved oppdragene de har utført. En soldat forklarte:

Etter vi har vært ute på oppdrag, kjører vi en AAR. Under debriefen går vi igjennom det vi har gjort steg for steg, slik at alle skal kunne få det samme situasjonsbilde. Vi tegner opp og diskuterer. Hensikten er å få opp situasjonsforståelsen hos den enkelte, og det tekniske er veldig viktig for å få satt seg inn i helheten, dette formaliseres ikke. Etter denne gjennomgangen har vi en emosjonell debrief. (...) Vi har blitt flinkere, og det er takhøyde for å ta opp sånne temaer. Her har vi muligheten til å si og diskutere det vi vil. Organisasjonen har blitt bedre på dette.

En annen soldat fortalte dette om AAR:

Under debriefene har vi hatt gode samtaler og vi har alltid en debrief etter vi har vært ute på oppdrag. Der vi har tatt liv, har vi hatt veldig grundige samtaler. Da fokuserer vi mye på hva vi har gjort bra og dårlig, og hva vi kunne gjort bedre. Har vi driti på leggen gjør vi ikke det neste gang. En lærer noe nytt etter små oppdrag som man setter sammen helhetlig slik at man kan handle mer rasjonelt. Men det er ikke sikkert at andre kan bruke de erfaringene.

I sitatene over ser vi at AAR har vært brukt for å få opp situasjonsforståelsen hos den enkelte soldat, og skape det samme situasjonsbilde. Det har også vært åpent for å snakke om følelser

knyttet til oppdraget. Her fokuseres det på både hva som har vært gjort bra og dårlig. Det kan se ut som at det her kan dannes en felles historie som omhandler de forskjellige oppdragene soldatene har utført, og at de setter dette sammen og benytter det som grunnlag for handling i andre situasjoner.

Kategorien ”Relasjoner og kommunikasjon i delingssituasjonen” kan illustrere at det å stille spørsmål har vært viktig for soldatene og at dette har gjort at de kunne bygge videre på andres kunnskap. Det kan se ut som at relasjoner har virket inn på hvorvidt dette skjedde eller ikke. I tillegg har vi sett at noen soldater etterlyser en fullstendig beskrivelse av erfaringer når de skal lære av andre. Her kunne det se ut som at å ikke kjenne hverandre kunne vanskeliggjøre dette, og at erfaringsbakgrunn kan være av betydning. Det kom fram at under AAR setter soldatene sammen et helhetlig bilde av det de har vært gjennom og at dette benyttes som grunnlag for handling i andre situasjoner.

Utfallet av vanskelig eller manglende kunnskapsdeling

Over har vi sett at soldatene har delt kunnskap og erfaringer med hverandre og det kan se ut som de har ment at det var viktig å bygge videre på andres kunnskap. De fortalte om at dette gjorde at de utviklet seg. Gjennom analysen viste det seg at det ikke alltid var andres kunnskap som gjorde at det skjedde en utvikling hos soldatene. Det kom fram at erfaringer med manglende eller dårlig kunnskapsoverføring også førte til endring. Dette var noe som kom fram hos flere soldater, og denne kategorien handler om det.

En soldat fortalte om at han ikke synes hans erfaringer ble benyttet internt i avdelingen og at dette gjorde at han benyttet andre metoder for å få videreført sine synspunkter og erfaringer. Han sa:

De gangene jeg har følt at jeg burde si fra har jeg gjort det, men det har ikke blitt hørt. Det har ført til at jeg etter hvert har brukt litt sleipe metoder. Istedenfor å ta det gjennom rapporter, tar jeg det på felles møter, med alle til stede, der det går direkte til sjefen.

Det er mange som går rundt og lurere på ting. Har vært ute fra før men ledelsen har ikke lagt opp til at jeg skal fortelle, det blir mer uformelle overføringer. Du prøver så godt du kan, men ting forandrer seg hele tiden.

I sitatet ser vi at soldaten har brukt uformelle overføringer for å videreføre sine erfaringer, vi ser også at han fortalte om ”sleipe metoder”. Det kan se ut som at soldaten har sett at hans erfaringer var viktige og at han ønsket å videreføre dem. Når det ikke har vært lagt til rette for dette har han endret strategi, og benyttet andre metoder for å dele det han har ønsket å formidle.

En soldat fortalte om en vanskelig HOTO med en mer erfaren soldat, og at han ikke synes han fikk den informasjonen han hadde behov for. Han fortalte at dette hadde konsekvenser når han selv skulle gi erfaringer videre:

Når jeg skulle ha HOTO selv, prøvde jeg å huske tilbake til hvordan det var da, og dele de erfaringene. Jeg skrev dagbok i begynnelsen og tror det er den viktigste tiden å gjøre det på. Det er fordi man lett glemmer hvor vanskelig ting var i begynnelsen. Det blir selvfølgelig etter hvert. Dette brukte jeg i overlappen med han neste som skulle ned etter meg og som også var en ung fyr, litt lik som meg.

I sitatet over ser vi at informanten selv skrev ned sine egne erfaringer, for å benytte dette i overlappen med den soldaten som skulle ta over for ham. Dette gjorde han etter en erfaring med en vanskelig overføring med en annen soldat. Sitatet kan vise at en erfaring med en dårlig kunnskapsoverføring førte til en utvikling hos soldaten. Gjennom intervjuene kom det også fram eksempler på at manglende informasjon gjorde at soldatene tok initiativ til å formidle til andre det de selv hadde savnet. En soldat fortalte om at han snakket med mindre erfarne soldater om sine erfaringer:

Jeg snakket mye med de yngste vognførerne mine om at de måtte snakke med dem hjemme. Testamentet må for eksempel være på plass og riktig, de hjemme må vite at dette er klart. Gutta ble litt betenkt, men det er noe man må forholde seg til. Det er viktig å bearbeide dette i hodet hele tiden. Sliter familien hjemme i forhold til at du er i Afghanistan, så sliter det sinnssykt på deg. Klarer vi å forberede de på dette, klarer vi å gjøre en god jobb også.

Intervjuer: Hvorfor gjorde du det?

Det var første gang noen hadde fortalt disse gutta dette her. Jeg har vært plaget med det selv. Tenkt at det ikke har vært noen sak som har kommet opp andre steder. Jeg ønsket å informere de om konsekvensen av å dra og gjøre de klar over hva de gikk til. Gi dem et lite hint og vink. Jeg ønsker å gi til andre, så de kan lære. Jeg og en annen har for eksempel tatt initiativ til et (tittel) kurs. Det er veldig fint å kunne videreføre det jeg har vært med på og lært.

I sitatet ser vi at soldaten selv hadde savnet informasjon om hvordan en skulle forholde seg til de hjemme ved utreise til Afghanistan. Dette gjorde at han tok initiativ til formidle dette til andre. Det kan se ut som at årsaken til at soldaten ønsket å viderefremme en slik type informasjon var at dette var noe han selv hadde savnet.

I denne kategorien har vi sett at også vanskelig erfaringsutveksling har ført til utvikling hos soldatene i OMLTen. Det kan bety at det ikke bare er gjennom å utveksle kunnskap at soldatene utvikler seg. Dette kan tyde på at det er læringsmuligheter også i dårlig erfaringsutveksling.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg flere aspekter ved soldatene i OMLTens deling av kunnskap og erfaringer. Det kommer fram at soldatene har arbeidet under forhold som har vært preget av uforutsigbarhet og risiko. Dette kan sees som basisen for soldatenes kunnskapsdeling, og forholdene gjorde det relevant å ha en bred kunnskapsplattform.

Gjennom analysen kom elementer ved relasjoner fram som et viktig tema, og det kan se ut som at relasjonene på forskjellige måter har virket inn på prosessene rundt kunnskapsdeling. Soldatene har delt og fått kunnskap gjennom bekjente, de benyttet sine sosiale nettverk for å komme i kontakt med andre som hadde kunnskap som kunne være relevant for oppdraget. Resultatene indikerer at de uformelle samtalene mellom soldatene i OMLTen var en viktig kilde til kunnskap. Soldatene omtalte seg og sine medsoldater som ”brothers in arms”. Dette kan sies å være et uttrykk for fellesskapet mellom dem. Noen av soldatene fortalte at de hadde strukket seg lenger enn det som var påkrevd for å være en ressursperson for andre. Analysen som ble presentert kan sies å vise at fellesskapet skapte motivasjon for å dele.

Informantene beskrev relasjonene innad i OMLTen som noe særegent. Relasjonene her var preget av tillit og bekjentskap. Dette kan tyde på at det har vært nære relasjoner mellom dem. Soldatene fortalte at de innad i lagene har kjent hverandre veldig godt. Avdelingen ble beskrevet som preget av høy takhøyde. Analysen indikerer at dette kan ha medført en åpenhet for å ta opp mange forskjellige temaer i samtaler innad i avdelingen. Dette kan ha sammenheng med den tilliten som har preget relasjonene mellom soldatene, og at de har kjent hverandre godt. Likevel viste analysen at det også innad i OMLTen har vært variasjon i hvor nære relasjonene var og at dette kan ha virket inn på deling av personlig kunnskap og erfaringer. Det kom også fram at hierarkiet i Forsvaret kunne virke inn på hvor fritt soldatene delte kunnskap under AAR. Analysen kan indikere at soldatene har vektlagt å få kunnskap fra andre soldater med relevante erfaringer. Lik fagbakgrunn og erfaringer fra like avdelinger ble trukket frem som viktig. Forskjeller i erfaringsbakgrunn kunne imidlertid også føre til et opplevd hierarki. Det så ut som dette kunne vanskeliggjøre erfaringsdeling mellom soldater fra forskjellige avdelinger.

Informantene fortalte om viktigheten av å stille spørsmål. Soldatene knyttet dette opp mot å kunne bygge videre på andres kunnskap. For å kunne stille spørsmål viste det seg at det var en fordel at det var tillit i relasjonen mellom soldatene. Det var også en fordel å kjenne hverandre godt. Analysen indikerte at forskjeller i erfaringsbakgrunn kunne gjøre det vanskelig å stille spørsmål, fordi en ikke ville fremstå som mindre kunnskapsrik overfor andre

med mer erfaring. En del soldater snakket om at det var viktig å få fullstendige erfaringer når en skulle få erfaringer fra andre, og at dette var noe det ikke alltid var enkelt å få. I analysen kom det frem at under AAR ble det satt sammen et helhetlig bilde på bakgrunn av erfaringer fra flere soldater. Dette ble brukt som grunnlag for handling i andre situasjoner. I datamaterialet var det også eksempler på at soldatene utviklet seg selv om de ikke bygget videre på andres kunnskap.

DISKUSJON

Målet med forskning som metodisk benytter GT kan sies å være å utvikle abstrakte teoretiske rammeverk som forklarer prosessene i det som er studert (Charmaz, 2002). Dette kan gjøres gjennom å arbeide med teoretisk integrering. Gjennom teoretisk integrering kobles kategoriene som er utviklet gjennom analysen sammen og relateres til en kjernekategori eller et gjennomgående tema (Corbin & Strauss, 2008). I dette kapitlet vil jeg starte med å legge frem et forslag til en modell som integrerer kategoriene fra analyseresultatene med hverandre. Jeg vil foreslå et tema som kan forklare de forskjellige prosessene som er beskrevet i datamaterialet, og forklare hvordan jeg mener disse henger sammen med hverandre. Deretter vil jeg drøfte elementer fra modellen opp mot eksisterende teori og empiri. Gjennom dette vil jeg utdype forståelsen av modellen og diskutere på hvilken måte relasjoner kan virke inn på læringsprosessen og hvordan læring skjer.

Relasjoner – et utgangspunkt for læring

I resultatene fra analysen så vi at flere av prosessene som var knyttet til informantenes kunnskapsdeling var relatert til forholdet til andre soldater. Dette kom frem som et gjennomgående tema, og jeg mener at relasjoner kan forstås som en kjernekategori som binder sammen prosessene som beskrives i datamaterialet. I oppgavens teorikapittel ble det antydnet at kunnskapsdeling kan føre til læring gjennom at den legger til rette for å tilegne seg kunnskap og utvikle seg. Videre tar jeg utgangspunkt i at kunnskapsdeling kan føre til læring, og at en slik deling er en viktig del av prosessen med å lære av andre.

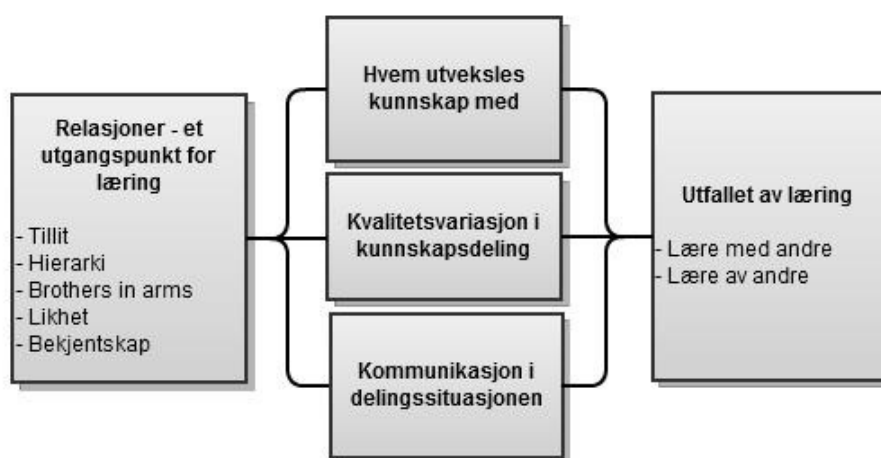
Resultatene viste at soldatene i OMLTen hadde bygget nære relasjoner til hverandre under trening og i løpet av operasjonen i Afghanistan. Det kom også frem at de hadde relasjoner til soldater utenfor denne gruppen. Læringsprosessene som beskrives gjennom modellen kan derfor sies å gjelde både innenfor og utenfor egen avdeling. Modellen omhandler læring i forbindelse med det internasjonale oppdraget soldatene var med på. I forbindelse med dette oppdraget ble det fra Forsvarets side blant annet lagt til rette for erfaring- og kunnskapsutveksling under HOTO og AAR. Dette kan forstås som formelle læringskontekster. Soldatene tok også eget initiativ, og benyttet sosiale nettverk for å få og dele kunnskap vedrørende oppdraget. Dette kan forstås som mer uformelle kontekster for læring. Elementer ved relasjoner viste seg å ha innvirkning på forskjellige deler av læringsprosessen i begge disse kontekstene.

En integrert modell. Gjennom analysen kom det frem flere elementer som kan sies å beskrive soldatenes relasjoner. Jeg har identifisert fem slike: tillit, hierarki, brothers in arms,

bekjentskap, og likhet. Slik jeg ser det er dette relasjonselementer som på ulike måter har virket inn på prosesser som har vært av betydning for soldatenes læring. De nevnte elementene kan sies å ha hatt individuell innvirkning, men de har ofte vært relatert til hverandre. I modellen har jeg skilt mellom tre hovedprosesser i forbindelse med delingen av erfaringer og kunnskap. Slik har jeg villet tydeliggjøre at det er flere forløp som kan føre til læring.

Elementer ved relasjoner virket inn på hvor soldatene fikk og delte kunnskap, og på kvaliteten i kunnskapsdelingen. De innvirket også på kommunikasjonen i delingssituasjonen, gjennom å influere det å stille spørsmål og å fortelle en erfaringshistorie. I modellen foreslår jeg at relasjoner dermed også kan virke inn på utfallet av læringsprosessen. Soldatene lærte av andre gjennom å bygge videre på andres erfaringer og kunnskap. Det var også situasjoner der soldatene lærte av sine erfaringer *med* andre og ikke bygget videre på andres kunnskap.

Videre i diskusjonen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg mener de forskjellige relasjonselementene har virket inn på prosessene rundt det å lære av andre og utfallet av læringen. Der det er relevant vil jeg også si noe om hvordan de forskjellige elementene har virket inn på hverandre.



Modell 1. Relasjoner – et utgangspunkt for læring

Tillit. I resultatene så vi at tillit var et element som ble brukt for å beskrive relasjonene innad i OMLTen. Det kom også frem at erfaringsdelingen foregikk kontinuerlig i avdelingen, og at det ikke var knyttet store utfordringer til deling her. Tillit la til rette for at en kunne være åpen med hverandre og stole på hverandre. Det kom frem at det var varierende grad av tillit mellom soldatene, og at det ikke var alt som ble delt med alle. Likevel mener jeg at tillit kan sies å ha vært med på å legge til rette for at mange typer erfaringer og kunnskap ble delt mellom soldatene. De har kunnet benytte hverandre som kunnskapsressurser på mange

områder. I tillegg kan tilliten ha gjort at det har vært enkelt å stille spørsmål og fortelle hele historier, fordi det har lagt til rette for at soldatene kunne snakke fritt med hverandre. Gjennom dette har tillit også gjort at det har vært mulig å bygge videre på andres kunnskap og erfaringer. Tillit ble særlig knyttet opp mot relasjonene innad i avdelingen. Dette betyr ikke at det ikke kan ha vært tillit mellom soldater fra forskjellige avdelinger.

Tillit kan altså sies å legge til rette for en åpen deling av kunnskap og erfaringer. Det kan også gjøre det enkelt å stille spørsmål og fortelle erfaringshistorier. Dermed kan tillit virke positivt inn på muligheten for å lære av andre.

Hierarki. Resultatene antydte forskjellige former for hierarki. Jeg knytter hierarki opp mot erfaringsbakgrunn og avdelingstilhørighet. Dette kan sies å være et opplevd hierarki mellom mer og mindre erfarne soldater. I tillegg knyttes hierarki opp mot militær rang.

Resultatene viste eksempler på at det opplevde hierarkiet vanskeliggjorde deling av erfaringer og kunnskap mellom soldater fra forskjellige avdelinger. Dette ble uttrykt av mindre erfarne soldater. Det ble også knyttet til utfordringer ved det å stille spørsmål. Innad i OMLTen virket ikke forskjellig erfaringsbakgrunn inn på samme måte. Det opplevde hierarkiet hadde heller den effekten at mer erfarne soldater ble brukt som ressurser når det gjaldt å skaffe seg kunnskap og erfaringer. Dette kan ha sammenheng med tilliten og det nære bekjentskapet som har eksistert mellom soldatene i avdelingen. Slik ser vi tegn til at opplevd hierarki kan virke både positivt og negativt inn på deling av kunnskap. I resultatene ble det antydte at militær rang hadde betydning for hvor fritt soldatene snakket med hverandre. Dette kom opp i forbindelse med AAR. Dermed kan hierarki i form av rang ha virket negativt inn på delingen av kunnskap og erfaringer uavhengig av om det har vært tillit og nært bekjentskap i relasjonene eller ikke.

Det opplevde hierarkiet kan ha ført til at det var vanskelig for soldatene å lære av hverandre gjennom å bygge videre på andres kunnskap. De kan da ha lært av situasjonen og erfaringen med den andre istedenfor å lære av den andre. Hierarki i form av militær rang kan ha ført til at det var vanskelig å snakke fritt. Dermed kan det også ha virket inn på hvor mye av andres kunnskap en kunne bygge videre på.

Brothers in arms. I resultatene så vi at soldatene betegnet seg som brothers in arms. Dette relasjonselementet kan beskrive relasjoner mellom soldater generelt. Det har vært med på å gi soldatene en felles referanseramme. Innad i avdelingen ble begrepet knyttet til et nært samhold og kameratskap. I forbindelse med relasjoner med andre soldater i Forsvaret ble det satt i sammenheng med opplevelsen av fellesskap i selve det å være soldat. Det å være brothers in arms, kan ha skapt et ønske om å dele og være en ressursperson for andre. Jeg

foreslår at dette kan ha sammenheng med en opplevelse av å dele skjebne og en forståelse av den risikoen yrket innebærer. Dette har imidlertid ikke alltid vært tilstrekkelig for å få til en god kunnskapsutveksling. Variasjonen i hva soldatene har vært komfortable med å dele med andre, kan sies å ha vært påvirket av hierarki, bekjentskap og tillit. Relasjonselementet kan ha lagt til rette for læring gjennom å bygge videre på andres kunnskap fordi det har skapt en felles referanseramme og et ønske om å dele. Det er likevel mulig dette bør sees i sammenheng med andre relasjonselementer.

Bekjentskap. I resultatene kom det å kjenne andre opp som et element som virket inn på prosesser rundt utveksling av kunnskap. Dette kan betegnes gjennom relasjonselementet bekjentskap. Det kom frem at soldatene har kjent hverandre godt innad i avdelingen. I tillegg nevnte soldatene bekjente utenfor avdelingen i forbindelse med disse prosessene. Det å kjenne noen kom opp som viktig i forbindelse med hvor soldatene henvendte seg for å få kunnskap og erfaringer.

Et nært bekjentskap innad i avdelingen kan ha vært med på å legge til rette for takhøyde, slik at det har vært anledning til å ta opp mange forskjellige temaer. Det kan dermed sies å ha sammenheng med bredden i hva det er mulig å lære. Imidlertid kom det opp en differensiering mellom hva som ble delt i forhold til hvor godt kjent en var. Det ble antydnet at personlige erfaringer bare ble delt med mennesker en kjente svært godt. I forbindelse med å stille spørsmål kom det å kjenne andre opp som et element som virket positivt inn. Det kan dermed sees som et relasjonselement som har vært positivt i forhold til åpen kommunikasjon i en delingssituasjon. Bekjentskap kan altså sies å ha lagt til rette for å bygge videre på andres kunnskap på flere forskjellige områder.

Likhet. I resultatene så vi at soldatene snakket om det å få kunnskap fra soldater fra lignende avdelinger som dem selv, og fra soldater med lik fagbakgrunn. Dette kan betegnes gjennom relasjonselementet likhet. Soldater med lignende fagbakgrunn kan ha hatt en felles faglig forankring som har gjort at kunnskapen som ble overført, var enklere å forstå og virket relevant. Soldater fra like avdelinger har også hatt kunnskap som har vært relevant for hverandre. Dette kan ha gjort at prosessene med å utveksle kunnskap og erfaringer har gått lettere.

Fra Forsvarets side har det vært lagt til rette for at soldater med liknende oppgaver i OMLTen skulle kunne utveksle erfaringer med hverandre. I delingssituasjoner der relasjonselementet hierarki har virket negativt inn, har det likevel vært vanskelig å få til en god erfaringsutveksling. På bakgrunn av dette kan en si at likhet kan virke inn på hvor en henvender seg for å få kunnskap, og at det kan gjøre at kunnskapen som utveksles sees som

relevant. I situasjoner der hierarki virker negativt inn, er det mulig dette elementet bør sees i sammenheng med tillit og bekjentskap. Likhet kan på bakgrunn av dette sies å gi mulighet til å bygge videre på andres kunnskap og erfaringer, selv om det ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for at dette skjer.

Oppsummering. På bakgrunn av det som er lagt frem over kan en si at elementer ved relasjoner på forskjellige måter har virket inn på prosesser rundt det å utveksle kunnskap og erfaringer. Elementene har virket inn på hvor soldatene har henvendt seg for å få og dele kunnskap og erfaringer, og på kvaliteten i kunnskapsdelingen. I tillegg kan relasjonselementer sies å virke inn på forskjellige kommunikasjonsprosesser i en delingssituasjon. Ved å innvirke på de tre prosessene kan relasjonselementene sies å ha virket inn på hvorvidt soldatene har bygget videre på andres kunnskap, eller lært gjennom erfaring med andre. Det er her verdt å bemerke at det å bygge videre på andres kunnskap ikke nødvendigvis betyr at soldatene kun har lært av det som ble overført.

Læring som tilegnelse og deltakelse

I oppgavens teorikapittel ble det lagt frem to metaforer for læring, og læring ble forklart gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap og gjennom kunnskapsdeling i nettverk. I avsnittene som følger vil jeg vise hvordan læringen blant soldatene inkluderer elementer fra begge tilnærmingene og derfor kan sees som både tilegnelse og deltakelse.

Som vi så i teorien, kan et sosialt nettverk sies å være satt sammen av individer og relasjonene mellom dem (Mitchell, 1969; Tichy et al., 1979). Resultatene viste at soldatene i OMLTen hadde relasjoner til hverandre, og at de hadde relasjoner til andre soldater utenfor avdelingen. Samlet kan disse soldatene sies å utgjøre et sosialt nettverk.

Soldatene delte en faglig interesse for sitt yrke som soldater, noe som gjorde at de hadde et ønske om å utvikle seg og bli bedre. Denne felles interessen var noe som ikke var begrenset til avdelingen, men som også ble delt med andre soldater fra Forsvaret. Den faglige interessen til soldatene kan sies å være et domene eller temaområde som karakteriserer gruppen. Resultatene viste også at dette området var noe som dannet grunnlag for et fellesskap. I resultatene så vi at soldatene delte kunnskap og erfaringer med hverandre i nettverket. Kunnskapsoverføring kan sees som en kommunikasjonsprosess mellom to parter (Cummings, 2003 i Kang & Kim, 2010), og defineres som en praksis i organisasjoner (Szulanski, 1996). Kunnskapsdelingen mellom soldatene kan dermed sies å være en praksis som var viktig for læringen til medlemmene i nettverket. Formålet med delingen var å lære av hverandre ved å tilegne seg kunnskap, og gjennom dette bli bedre soldater. En kan også tenke

seg at delingen av kunnskap kan gjøre at en blir et tillitsverdig medlem av fellesskapet. Det sosiale nettverket til soldatene kan dermed sies å ha flere likheter med et sosialt praksisfellesskap, som karakteriseres ut fra tre hovedelementer: det *domenet* eller temaområdet det omhandler, *fellesskapet* som skapes gjennom det og *praksisen* som foregår i det (Wenger, 2004). Likheten gjør det relevant å inkludere teori rundt sosiale praksisfellesskap videre i drøftingen.

Resultatene viste at elementer ved relasjoner virket inn på delingen av kunnskap og erfaringer mellom soldatene. I definisjonen av sosiale nettverk så vi at karakteristika ved koblingene mellom aktørene i nettverket kunne brukes til å tolke den sosiale atferden deres (Mitchell, 1969; Tichy et al., 1979). Resultatene av analysen viste at selv om det fantes et fellesskap mellom soldatene på bakgrunn av den felles interessen mellom dem, virket elementer ved relasjoner inn på delingspraksisen. På bakgrunn av det mener jeg at selv om fellesskap og felles interesse kan være viktige elementer ved det sosiale nettverket til soldatene, er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i elementer ved relasjoner når en drøfter hvordan de sosiale omgivelsene kan ha virket inn på læring. Selv om nettverket kan sies å ha flere fellestrekk med et praksisfellesskap, vil jeg derfor referere til det som et nettverk.

På bakgrunn av resultatene fra analysen bygger jeg videre på elementer fra sosiale praksisfellesskap, og definisjoner av sosiale nettverk. Jeg mener at samlingen av soldatene i OMLTen og deres bekjente kan betegnes som et *sosialt læringsnettverk* der praksis, fellesskap, interesse og relasjoner er sentrale elementer. Praksisen i det sosiale læringsnettverket til soldatene omhandler læring og består hovedsakelig i deling og utveksling av kunnskap og erfaring. Denne delingen har både vært initiert av Forsvaret gjennom HOTO og AAR, og soldatene har tatt initiativ til kunnskapsdeling gjennom bekjente. Gjennom delingen av kunnskap og erfaringer har soldatene tilegnet seg relevant kunnskap, men de har også kunnet bli bedre soldater i praksis. Det sosiale læringsnettverket kan sies å legge til rette for læring som både deltakelse i praksis og tilegnelse av kunnskap. I fortsettelsen vil jeg drøfte hvordan elementer ved relasjoner har virket inn på disse prosessene.

Relasjoner som tilrettelegger for kunnskapsdeling

Det sier seg selv at for å kunne lære av andre, må en ha en form for kontakt med de personene en ønsker å lære av. Forskning har antydnet at hvem du kjenner påvirker hva du kan få kunnskap om, og at relasjoner er viktig for å få kunnskap (Cross et al., 2001). I resultatene så vi at relasjonselementet bekjentskap viste seg å være viktig i forhold til hvem soldatene kontaktet for å få operasjonsrelevant kunnskap. I tillegg så vi at i soldatene så hverandre som

brothers in arms. Dette var med på å skape en felles referanseramme og et ønske om å dele kunnskap med andre. I fortsettelsen vil jeg drøfte disse relasjonselementene opp mot teori og empirisk forskning som omhandler relasjonelle bånd og samhörighet. Gjennom dette vil jeg antyde at bekjentskap kan virke inn på hvor en henvender seg for å få kunnskap, og at fellesskap kan skape en motivasjon for å dele.

Bekjente som kunnskapskanal. I teorien så vi at styrken på et relasjonelt bånd kan vurderes gjennom å se på tiden som investeres i relasjonen, følelsesmessig involvering, graden av intimitet og gjensidighet, og at en kan skille mellom sterke og svake bånd mellom mennesker (Granovetter, 1973, 1983).

Soldatene i OMLTen har brukt mye tid sammen, og vi så at de har kunnet snakke med hverandre om følelser. De har også vært gjensidig avhengige av hverandre under operasjonen. Soldatene fortalte også om det å utveksle kunnskap med kamerater. Kamerater er ofte personer en tilbringer mye tid med, og som en er involvert med. Dette kan bety at det har vært sterke bånd mellom soldatene innad i OMLTen, og mellom dem og deres kamerater. Resultatene viste at noen av soldatene betegnet Forsvaret som et sted der alle kjente alle. Organisasjonen var et nettverk av bekjente. Denne betraktningen kom fra soldater med mye erfaring og lang ansiennitet i Forsvaret. Det kan se ut som disse soldatene hadde mange svake bånd til andre i Forsvaret. På bakgrunn av dette kan relasjonselementet bekjentskap sies å betegne sterke og svake relasjonsbånd mellom individene i det sosiale læringsnettverket.

I teorien ble det antydnet at sterke bånd kan føre til overflødig kunnskap fordi individer som har sterke bånd til hverandre, gjerne vet hva de andre vet (Granovetter, 1973; Hansen, 1999). Resultatene viste at soldatene i OMLTen benyttet sine sterke bånd for å få kunnskap. Internt delte de forskjellig kunnskap kontinuerlig, og dette var noe som var viktig for dem og som fungerte godt. Dette kan tyde på at sterke bånd kan gi tilgang til viktig kunnskap og ikke bare til overflødig informasjon.

Tidligere forskning har vist at svake bånd kan gi tilgang på mer kunnskap fordi det knytter sammen grupper som vanligvis ikke ville hatt kontakt med hverandre (Granovetter, 1973). I den forbindelse er det også sagt at individer med få svake bånd vil ha tilgang på mindre kunnskap. De vil kun ha tilgang på informasjon og synspunkter fra dem de har knyttet sterke bånd til (Granovetter, 1983). Resultatene viste at noen av soldatene hadde mange svake bånd til andre i Forsvaret. Dette ga dem et stort nettverk å henvende seg til, og på den måten fikk disse soldatene tilgang på mye kunnskap. Dette kan sies å støtte oppunder styrken ved svake bånd. Soldater som ikke har hatt mange svake bånd innad i Forsvaret, har benyttet en annen strategi. Disse soldatene brukte sine sterke bånd til å komme i kontakt med andre som

hadde relevant kunnskap. Derfor kan det se ut som at sterke bånd også kan være en bro til andre grupper. Funnene fra undersøkelsen kan vise styrken av sterke relasjonsbånd i forhold til kunnskapsutveksling, og dette kan være et område for videre forskning. I tillegg kan det være relevant å se på ansiennitet i organisasjonen i forhold til hvordan individer benytter seg av sterke og svake bånd når kunnskap skal utveksles.

Brothers in arms, samhörighet og motivasjon for å dele. I teorien så vi at Siebold (2007) skisserte en standardmodell for samhörighet i militære grupper. Samhörighet på primærnivå besto av sterke bånd til likemenn og ledere innenfor en liten gruppe. På sekundærnivå var samhörighet knyttet til bånd til større grupper og til organisasjonen.

I resultatene så vi at soldatene betegnet seg som brothers in arms. Dette hadde å gjøre med en felles forståelse av soldatrollen og tilknytning til Forsvaret. Det å være brothers in arms innebærer et samhold og et fellesskap mellom soldater. På bakgrunn av resultatene kan dette relasjonselementet sidestilles med samhörighet fordi det innebærer sterke bånd til Forsvaret. Standardmodellen kan være en god måte å beskrive samhörighet mellom soldatene i OMLTen, i det sosiale læringsnettverket og i Forsvaret generelt. Et aspekt er imidlertid verdt å påpeke. I forklaringen av modellen som ble lagt frem i starten av kapittelet skilles det mellom bekjentskap og brothers in arms. Som vi så i diskusjonen over kan bekjentskap sies å betegne de sterke og svake relasjonsbåndene som har eksistert mellom soldatene. I Siebolds (2007) modell kan det se ut som sterke bånd er det som kjennetegner samhörighet i primærgruppen. Resultatene antydte at soldatene i undersøkelsen hadde et fellesskap og en samhörighet med soldater de ikke nødvendigvis hadde sterke bånd til. Disse to elementene må derfor ikke forveksles med hverandre. Reagans og McEvily (2003) skilte i sin forskning mellom sterke bånd og samhörighet. Dette ble gjort fordi sterke bånd kan forekomme både innenfor og utenfor grupper som kjennetegnes av dette. På bakgrunn av resultatene kan skillet mellom de to nyanseres ytterligere. Soldatene har vært brothers in arms med soldater de ikke har hatt nære relasjoner med, og også med soldater de ikke har kjent. Dette kan bety at en kan ha samhörighet med mennesker en ikke har sterke bånd til.

I teorien så vi at samhörighet ble sagt å bedre kunnskapsoverføringen i sosiale nettverk fordi det skaper motivasjon for å dele. Denne motivasjonen ble knyttet opp mot sterke koblinger til en tredjepart (Reagans & McEvily, 2003). I modellen som ble lagt frem tidligere i kapittelet ble det foreslått at relasjonselementet brothers in arms virker inn på delingen av kunnskap. Forholdet til Forsvaret og den felles soldatrollen skapte en form for fellesskap mellom soldatene, som fungerte som motivasjon for å dele kunnskap i nettverket. Dette kan støtte oppunder den positive sammenhengen mellom samhörighet og kunnskapsdeling.

Mellom soldater som ikke kjente hverandre godt kunne imidlertid hierarki virke negativt inn på kunnskapsdeling. Brothers in arms kan sies å virke som en motivator for å dele kunnskap, men sikrer ikke at denne alltid fungerer.

Resultatene viste at kunnskapsdelingen innad i OMLTen gikk kontinuerlig og fungerte godt. En kan tenke seg at den risikoen oppdraget i Afghanistan innebar, har skapt ekstra samhørighet mellom soldatene i avdelingen fordi de har vært avhengige av hverandre for å overleve. Dette gjør at det for videre forskning kan være relevant å se på grad av samhørighet i forhold til kunnskapsdeling. Jeg foreslår at standardmodellen for samhørighet i militære grupper kan benyttes som utgangspunkt for videre utforskning av dette, og at modellen kan være et nyttig verktøy også i andre organisatoriske kontekster enn militære.

Noen av soldatene uttrykte misnøye med at deres kunnskap ikke var blitt benyttet i større grad fra formelle hold i Forsvaret, og dette gjorde at uformelle kanaler ble benyttet for å dele kunnskap. Det å dele kunnskap med andre kan ha gjort at soldatene har følt seg betydningsfulle, og det kan ha skapt en følelse av at deres kunnskap var viktig for organisasjonen. Dette var ikke noe som kom eksplisitt frem i resultatene, men misnøyen som ble uttrykt kan være en måte å si fra om at en ikke kjenner seg verdsatt. I forhold til sosiale praksisfellesskap har det vært foreslått at indre motivasjon kan være en av grunnene til at kunnskap deles. Det å bygge kompetanse i fellesskapet og få en følelse av ekspertise, kan gi en indre belønning som skaper motivasjon for deling (Bartol & Srivastava, 2002). I resultatene så vi at faglighet var noe som var viktig for soldatene. Det er mulig at det å dele kunnskap gjør at en ser seg selv som et verdifullt medlem av fellesskapet. Dette gir i så fall det å være brothers in arms et nytt aspekt. Ikke bare kan samhørighet gi en motivasjon for å dele, det er mulig at deling i fellesskapet også kan gi individet en følelse av belønning og av å være verdsatt.

Oppsummering. På bakgrunn av diskusjonen over kan en si at relasjonselementet bekjentskap kan betegne sterke bånd mellom soldatene i OMLTen og deres kamerater. Det kan i tillegg betegne de svake båndene som har eksistert ellers i nettverket. Funnene kan vise at både sterke og svake bånd muligens er nyttige i forhold til innhenting av kunnskap, og at det kan være relevant å se på ansiennitet i organisasjonen når en ser på hvordan relasjonsbånd virker inn på kunnskapsdeling. Videre kan en si at relasjonselementet brothers in arms kan sidestilles med en form for samhørighet mellom soldater. Dette var med på å skape motivasjon for å dele kunnskap med andre. Funnene aktualiserer et behov for å vurdere grad av samhørighet, og det foreslås at den nevnte standardmodellen kan være et nyttig verktøy. Det foreslås også at deling av kunnskap kan skape en følelse av verdsettelse i et fellesskap, og

at dette kan være en ytterligere motivasjonsfaktor. Elementer ved relasjoner kan altså virke inn på motivasjon for å dele kunnskap og på hvor en henvender seg for å få dette. Det kan gi grunnlag for å si at slike elementer også virker inn på en læringsprosess.

Relasjoner og kvalitetsvariasjon i kunnskapsdelingen

I resultatene så vi at det var mye forskjellig kunnskap som var relevant for soldatene å få av andre. Vi så også at ikke all kunnskap ble delt med alle, og at elementer ved relasjoner kunne virke inn på hva som ble delt med hvem. Nedenfor vil jeg drøfte relasjonselementene likhet, bekjentskap, hierarki og tillit opp mot relevant teori og empirisk forskning. Gjennom drøftingen vil jeg foreslå at elementer ved relasjoner kan virke inn på synet på kunnskap, hva som deles med hvem og hvor åpent kunnskap deles.

Likhet og synet på kunnskap. Likheten blant soldatene i det sosiale læringsnettverket kan ha hatt innvirkning på delingen av kunnskap. Gruppen kan betegnes som homogen på flere områder. Alle medlemmene i nettverket hadde en tilknytning til Forsvaret, og det kom ikke indikasjoner på at det var kvinnelige medlemmer. Soldatene delte også en fagmilitær interesse, og en sentral del av kunnskapsdelingen foregikk mellom like avdelinger. Det var altså en stor grad av likhet mellom soldatene i nettverket. Det er sagt at likhet avler tilknytning, og at mennesker som er like hverandre blant annet har lettere for å utveksle informasjon (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). Forskning har antydnet at det å ha en felles kunnskapsplattform letter overføringen av kunnskap, fordi det er enklere for mennesker å ta til seg ny kunnskap på områder de allerede kjenner til (Reagans & McEvily, 2003). Resultatene viste at det jevnt over var knyttet få problemer til overføringen av fagkunnskap mellom soldatene i det sosiale læringsnettverket. Likheten mellom dem kan ha vært en medvirkende årsak til dette. Den fagmilitære interessen har skapt en felles kunnskapsplattform som kan ha gjort at det som ble overført, var lett å relatere til tidligere kunnskap. Dermed kan relasjonselementet likhet ha lagt til rette for deling av forskjellige typer fagrelevant kunnskap.

Resultatene indikerte at en felles fagbakgrunn eller lignende avdelingstilhørighet ble knyttet opp mot det å motta relevant kunnskap. Dette var en av årsakene til at andre OMLTer ble kontaktet under oppsetningsperioden, og at soldatene etterlyste kontakt med individer med lik fagbakgrunn. Forskere har antydnet at likhet kan begrense individers sosiale verden, og skape begrensninger i forhold til hva slags informasjon og erfaringer en får (McPherson et al., 2001). Funnene fra min undersøkelse kan sies å vise at i en organisasjonssetting kan likhet også gjøre at den informasjonen og kunnskapen individet får, sees som relevant for arbeidet

som skal gjøres. Det foreslås at det i videre forskning kan være relevant å se mer inngående på forholdet mellom synet på kunnskap og likhet.

Styrken på relasjonsbånd og hvor mye som deles. Styrken på relasjonsbånd kan virke inn på hva slags kunnskap som deles med hvem.

I resultatene så vi at kunnskapsdelingen innad i OMLTen fungerte godt. Det var nære relasjoner mellom soldatene, og dette skapte takhøyde for å ta opp mange forskjellige temaer. Resultatene viste at personlige erfaringer og kunnskap helst ble delt med individer en hadde nære relasjoner med, mens det var vanskeligere å dele slik kunnskap med personer en ikke kjente så godt. Som vi var inne på i teorien er det gjort forskjellige funn i forhold til styrken på relasjonelle bånd og kunnskapsdeling. I tillegg er synet på egenskaper ved kunnskap komplekst. Funnene i undersøkelsen kan sies å støtte oppunder at sterke bånd gjør det lettere å overføre flere typer kunnskap, og at svake bånd kan vanskeliggjøre denne prosessen (Reagans & McEvily, 2003). Det er likevel verdt å bemerke at kunnskapsdelingen i nettverket stort sett fungerte godt. Vanskeligheten med å overføre kompleks kunnskap gjennom svake bånd har blitt knyttet til evne og vilje til å dele (Hansen, 1999). Over ble det antydnet at samhörigheten mellom soldatene skapte motivasjon for å dele, og at likheten mellom dem ga en felles kunnskapsplattform å kommunisere ut fra. Dette kan være en av årsakene til at mye at kunnskapsdelingen har fungert også gjennom svake bånd.

I teorien så vi at forskere har knyttet årsaken til sterke båndes positive effekt på kunnskapsdeling sammen med tillit (Levin & Cross, 2004). Resultatene viste at selv om de sterke båndene innad i OMLTen gjorde det lettere å dele flere typer kunnskap, var det også her variasjon i hva som ble delt med hvem. Når soldatene skulle dele erfaringer av emosjonell karakter eller som inneholdt elementer en ikke ønsket skulle videreformidles, var det viktig at de kunne stole på den andre. Tillit ble i teorien sagt å være villigheten til å være sårbar under omstendigheter som involverer risiko og gjensidig avhengighet (Rousseau et al., 1998). Det å måtte stole på noen kan sies å innebære et element av risiko og avhengighet. Funnene kan antyde at det å ha sterke bånd til noen ikke nødvendigvis innebærer at det er tillit i relasjonen. Dette kan gjøre det relevant å se mer på forholdet mellom sterke bånd og tillit. Både tillit og sterke bånd kan sies å legge til rette for åpenhet og deling av forskjellig type kunnskap, og kan derfor sees som positive i forhold kunnskapsdeling og det å lære av andre.

Hierarki som hemmende og fremmende element. I resultatene så vi at hierarki i form av erfaringsbakgrunn kunne virke både positivt og negativt inn på delingen av kunnskap. Funnene viste at hierarki i form av erfaringsbakgrunn var positivt fordi soldater med mindre erfaring kunne lære av de med mer erfaring. Det var særlig soldater med erfaring fra

utenlandsoppdrag og lignende avdelinger som ble benyttet som kunnskapsressurser. Vi så eksempler på dette innad i OMLTen, og det kom opp hos soldater med lang ansiennitet i Forsvaret. Forskning har vist at overordnede er viktige kunnskapskilder i en organisasjon, men at det var vanskelig å skaffe seg nyttig informasjon dersom det ikke allerede eksisterte en relasjon mellom individene som delte kunnskap (Cross & Sproull, 2004). Som vi var inne på hadde soldater med lang fartstid i Forsvaret også flere bekjente innad i organisasjonen. Disse ble benyttet som kunnskapsressurser. Over ble det også antydning at det var sterke bånd og tillit mellom soldatene i OMLTen, og at mye relevant kunnskap ble delt her. Dette kan støtte oppunder at der det allerede eksisterer en relasjon, kan hierarki basert på erfaringsbakgrunn virke positivt inn på deling av nyttig kunnskap.

Forskning har antydning at en relasjon som ikke er preget av intimitet, og som er vanskelig eller distansert, kan føre til vanskeligheter med å overføre kunnskap (Szulanski, 1996). Resultatene viste eksempler på at det kunne være vanskelig å få til en god og åpen kunnskapsdeling mellom soldater med forskjellig erfaringsbakgrunn. Dette kom opp i forbindelse med kunnskapsdeling mellom soldater fra forskjellige avdelinger, og på bakgrunn av situasjonene kan det se ut som disse soldatene ikke har kjent hverandre fra før. Dette kan tyde på at mangelen på bekjentskap kan gjøre at hierarki skaper utfordringer i forbindelse med kunnskapsdeling, og at det kan virke inn på hva det er mulig å lære av hverandre. For videre forskning kan det være aktuelt å se nærmere på i hvilken grad opplevd hierarki og mangel på bekjentskap sammen er noe som kan skape et vanskelig forhold og dermed vanskeliggjøre kunnskapsdeling.

Resultatene viste også at under AAR kunne hierarki i form av militær rang virke inn på hvor fritt soldatene kunne snakke sammen. Dette kan tyde på at nære relasjoner til andre ikke alltid er nok for å få til deling av nyttig kunnskap. Et av kjennetegnene ved militære organisasjoner er hierarki (Soeters, van Fenema, & Beeres, 2010). Det er foreslått at maktforholdene i hierarkiske organisasjoner kan føre til at medlemmene av et praksisfellesskap ikke uttrykker sine meninger (J. Roberts, 2006). I resultatene kan det se ut som organisasjonsstrukturen i Forsvaret har virket inn på kunnskapsdelingen mellom soldatene.

Evnebasert tillit og vanskelig kunnskapsdeling. Vanskelighetene som var knyttet til kunnskapsdeling mellom mer og mindre erfarne soldater kan henge sammen med tillit. Som vi så i teorien kan tillit være knyttet til en persons evner (Abrams et al., 2003; Mayer et al., 1995). Det er mulig at mer erfarne soldater ikke hadde tillit til at den som kom med kunnskapen, hadde nok kompetanse. I resultatene så det ut som dette kunne ha sammenheng

med avdelingstilhørighet, og at noen avdelinger ble sett på som mer erfarne enn andre. Dette kan bety at evnebasert tillit er viktig i relasjoner som er preget av opplevd hierarki basert på erfaringsbakgrunn. En kan også tenke seg at det å være mer erfaren skaper større tillit til egne erfaringer og mer anerkjennelse i organisasjonen. Dermed kan det være lettere å stole på egne erfaringer enn andres. Dette kan gjøre at mer erfarne individer ikke ønsker å ta til seg erfaringer fra andre med mindre erfaring. En konsekvens av dette kan være at motivasjonen for å dele minskes fordi en opplever at det en kommer med, ikke blir tatt på alvor. Det er verdt å påpeke at betraktninger rundt dette kom fra mindre erfarne soldater. Slik kan det uttrykke deres oppfatning av situasjonen. Det kan være aktuelt å se videre på hvordan mer erfarne individer opplever det å ta imot kunnskap fra en som er mindre erfaren.

Oppsummering. På bakgrunn av det som er drøftet over kan en si at soldatene i det sosiale læringsnettverket kan sees som en relativt homogen gruppe. Dette kan ha lagt til rette for en felles faglig kunnskapsplattform. Funnene tyder på at en slik felles plattform letter overføringen av mange typer fagkunnskap, og danner et grunnlag for å få til god kunnskapsdeling. I tillegg kan de vise at likhet mellom individer kan gjøre at kunnskapen som overføres sees som relevant. Resultatene antyder at graden av bekjentskap soldatene har hatt til hverandre har virket inn på hva som har vært delt mellom dem. Det er grunnlag for å si at sterke bånd legger til rette for deling av forskjellige typer kunnskap. I tillegg viser funnene variasjon i forhold til deling gjennom svake bånd. Resultatene gir også grunnlag for å skille mellom sterke bånd og tillit. Drøftingen over kan også antyde at hierarki i form av erfaringsbakgrunn virker positivt inn på delingen av kunnskap ved tilstedeværelsen av bekjentskap, men at mangel på bekjentskap kan vanskeliggjøre deling når det finnes opplevd hierarki i relasjonen. Det antydes også en mulig sammenheng mellom evnebasert tillit og erfaringsbasert hierarki. Elementer ved relasjoner kan altså sies å virke inn på kvaliteter ved kunnskapsdelingen, og dermed også på hva det har vært mulig for soldatene å lære.

Relasjoners innvirkning på kommunikasjonen i delingsprosessen

I resultatene så vi at soldatene fortalte om det å stille spørsmål for å bygge videre på andres kunnskap. I tillegg så vi at det var viktig for dem å få en erfaringshistorie. Videre vil jeg drøfte hvordan tillit og bekjentskap kan sies å legge til rette for gode kommunikasjonsprosesser i en delingssituasjon, og hvordan hierarki og mangelen på bekjentskap kan virke inn på dette.

Å stille spørsmål. Over ble det antydnet at tillit og sterke bånd legger til rette for deling av mange typer kunnskap. I resultatene kom det også frem at disse elementene var viktige for

å kunne stille hverandre spørsmål. Det å stille spørsmål i en delingssituasjon innebærer å vise at det er noe en ikke kan. Som vi så i resultatene var faglig dyktighet viktig for soldatene i læringsnettverket. Det å vise at en ikke kan noe, kan dermed innebære en form for risiko. Det å vise sårbarhet under omstendigheter som involverer risiko er et viktig aspekt ved tillit (Rousseau et al., 1998), og det har blitt foreslått at tillit basert på velvilje legger til rette for det å stille spørsmål uten å risikere at ens rykte ødelegges (Abrams et al., 2003). Forskning har antydnet at i trygge relasjoner har individer lettere for å vise at de ikke har kunnskap og stille spørsmål. I denne forskningen knyttes trygge relasjoner opp mot tillit (Cross et al., 2001). I resultatene kom det frem at tillit var viktig for å stille spørsmål. Mine funn kan dermed sies å støtte oppunder dette. En kan tenke seg at risikoen ved å stille spørsmål oppleves som særlig sterk dersom en opplever den andre som mer kompetent enn en selv, og dersom en i tillegg ikke har tillit til den andre. I resultatene så vi at det var knyttet vanskeligheter til det å stille spørsmål mellom mindre og mer erfarne soldater. Et opplevd hierarki basert på erfaringsbakgrunn kan dermed gjøre det vanskelig å tørre å stille spørsmål i en delingssituasjon om det ikke eksisterer tillit basert på velvilje i relasjonen.

I resultatene ble det å kjenne hverandre også trukket frem som viktig for å kunne stille spørsmål. Resultatene viste ikke utfordringer knyttet til det å stille spørsmål innad i avdelingen, selv om det kom frem at det ikke var tillit i alle relasjonene her. Dermed kan det se ut som bekjentskap også er en tilrettelegger for det å stille spørsmål. En kan tenke seg at bekjentskap legger til rette for å stille trygge spørsmål, men at tillit må være til stede for å stille de vanskelige spørsmålene.

Erfaringshistorier. I resultatene så vi at noen av soldatene vektla det å få en utfyllende erfaring. Dette innebar å få flere sider ved erfaringen fortalt, og ikke bare et hendelsesforløp eller det som kom ut av erfaringen. Jeg har kalt dette en erfaringshistorie. I resultatene ble det også antydnet at en ikke nødvendigvis ønsker å dele personlige erfaringer og opplevelser med mennesker en ikke kjenner godt. Mange av soldatenes erfaringer inneholdt elementer av risiko, og å fortelle om dette kan innebære å dele egen usikkerhet og frykt. Dette kan oppleves som personlig, og det er ikke overraskende at en ikke nødvendigvis ønsker å dele dette med hvem som helst. Det kan se ut som bekjentskap kan være viktig for å fortelle erfaringshistorier som er av personlig karakter. Slik jeg ser det, kan det å fortelle en historie som inneholder flere sider ved en erfaring innebære en form for risiko. Det å legge egne opplevelser på bordet åpner for andres vurdering av det en forteller, og måten det fortelles på. Derfor foreslår jeg at tillit også kan være viktig for å få dette til.

Funnene fra undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si mye om hvilke elementer en erfaringshistorie inneholder. For videre forskning foreslår jeg at det kan være aktuelt å utforske dette nærmere. Det er antydning at det å fortelle historier kan være med på å *skape* relasjoner og tillit, fordi en gjennom å fortelle historier kan kommunisere egen kompetanse og forpliktelse overfor noe (Sole & Wilson, 1999). Resultatene aktualiserer et behov for å se nærmere på hva som må ligge til grunn for at en slik deling skal skje.

Under AAR samles soldatene og går gjennom oppdragene de har gjennomført. Her legges det til rette for at soldatene kan fortelle om sine erfaringer. I resultatene så vi at soldatene snakket om flere sider ved oppdraget under AAR og over har vi sett at relasjonene innad i OMLTen la til rette for åpen deling av kunnskap og erfaringer. Jeg foreslår at noe av det som skjer under AAR er at det dannes en felles erfaringshistorie. I resultatene så vi også at hierarki i form av militær rang kunne virke inn på hvor fritt soldatene snakket under AAR. Dette kan virke inn på hvilke elementer som blir med i den felles erfaringshistorien. Det foreslås videre forskning på hvordan tillit, bekjentskap og hierarki kan virke inn på dannelsen av felles erfaringshistorier i en organisatorisk kontekst.

Oppsummering. På bakgrunn av drøftingen over kan en si at relasjonselementet tillit er viktig i forbindelse med det å stille spørsmål. Det kan se ut som at bekjentskap også kan legge til rette for dette. Det foreslås å se nærmere på hvordan sterke bånd kan legge til rette for det å stille spørsmål. Funnene gir ikke grunnlag for å være konkret i forhold til hva en erfaringshistorie inneholder. Dette kan være et område for videre forskning. Jeg foreslår likevel at både tillit og bekjentskap kan legge til rette for å fortelle flere sider ved en erfaring. Når flere sider ved en erfaring deles i fellesskap, som under AAR, kan det dannes en felles erfaringshistorie. Relasjonselementet hierarki kan virke inn på hva som deles i plenum, og dermed også på hvilke elementer som blir en del av den felles erfaringshistorien. Det foreslås videre forskning på dette, og på hva som må ligge til grunn for å fortelle erfaringshistorier.

Utfallet av læring, å lære med eller av andre

I teorien så vi at kunnskapsoverføring kan sees som et utgangspunkt for læring, men at for å se hvordan læring skjer, må en ta hensyn til individets erfaring og refleksjon. Refleksjon springer ut av en bevisst oppfatning av potensialet som ligger i en erfaring (Rodgers, 2002), og uten refleksjon er det ikke mulig å skape mening på bakgrunn av en erfaring (Dewey, 1966). Videre vil jeg drøfte hvordan kunnskapsdeling kan gi grunnlag for erfaringer som kan skape refleksjon, og hvordan dette også kan skape refleksjon hos den som forteller. Jeg vil også drøfte hvordan kunnskapsdeling kan gjøre at en lærer av andres erfaringer.

Å lære med andre. I resultatene så vi eksempler på at soldatene, etter å ha gjort seg erfaringer i delingssituasjoner med andre eller i omgivelsene, valgte å handle annerledes. Dewey (1966) sier at når individet får innsikt i sammenhengen mellom handling og konsekvens, endres kvaliteter ved erfaringen. Den blir refleksiv eller bevisst, og dette gjør at den kan brukes som grunnlag for å reflektere over nye erfaringer. Refleksjon gjør det mulig å handle med formål. Elkjaer (2000) sier at en erfaring fører til læring dersom individet gjennom refleksjon kobler handlingen sammen med dens konsekvens og relaterer dette til en nåværende erfaring.

Det at soldatene fortalte om at de handlet annerledes enn andre, og at de fortalte om opplevelser der noe manglet, kan sees som et uttrykk for at soldatene har reflektert rundt erfaringer fra situasjonene de har vært i. De hadde en bevisst oppfatning av potensialet i erfaringen, og benyttet sine refleksive erfaringer som grunnlag for handling og refleksjon i nye situasjoner. Resultatene viste hvordan soldatene fortalte om at de utviklet seg og lærte på bakgrunn av de erfaringene de gjorde seg. På bakgrunn av dette kan en si at soldatene lærte av sine erfaringer. De dannet ny kunnskap som ble benyttet som grunnlag for handling i lignende situasjoner. Resultatene viste flere eksempler på at vanskelige relasjoner skapte situasjoner der det ikke bare var enkelt å dele kunnskap. Relasjonene mellom soldatene formet hvordan situasjonen ble oppfattet, og dermed var de også med på å forme deres erfaringer. Det er imidlertid verdt å understreke at ikke bare vanskelige situasjoner fører til refleksjon. Alle erfaringer der individet tenker aktivt over det som har skjedd har et potensial for læring (Dewey, 1966). Kunnskapsoverføring kan dermed sies å danne et erfaringsgrunnlag som en kan reflektere over og benytte som ressurs for videre refleksjon og læring.

Det å dele erfaringer kan også skape refleksjon hos den som deler. Dewey (1966) sier at en som deler en fullstendig og utfyllende erfaring, selv utfordres til å tenke over det som fortelles. Gjennom dette kan individets egne holdninger til erfaringen endres. Erfaringen må formuleres for å kunne kommuniseres. Dette krever at individet ser sin erfaring fra utsiden, og vurderer hvordan den kan fortelles for å gi mening til den som hører på (Dewey, 1966). Det å dele en erfaringshistorie kan dermed føre til at en reflekterer over sin egen erfaring. Slik kan en lære med den andre gjennom å fortelle.

Å lære av andre. Resultatene viste at soldatene ønsket å ta til seg andres kunnskap og bygge videre på denne. Dewey (1966) sier at kunnskapens verdi ikke er kunnskapen i seg selv men den ressursen den kan være i fremtidig tenkning. Det er også sagt at refleksjon kan skje gjennom at egne erfaringer sammenlignes med andres (Rodgers, 2002). Dette åpner for å se verdien i kunnskapsdeling, fordi andres kunnskap også kan være en ressurs i fremtidig

tenkning. Gjennom å snakke med andre benyttet soldatene seg av denne muligheten. For å kunne utvikle seg på bakgrunn av andres kunnskap i tillegg til sin egen, tok de kontakt med andre soldater som kunne ha relevant kunnskap. I tillegg utvekslet de erfaringer med hverandre innad i OMLTen. Som vi har sett, kan relasjoner ha en innvirkning på kvaliteten i kunnskapsdelingen og på hvor mye som deles. Gjennom dette kan de også ha vært bestemmende for i hvilken grad det var mulig for soldatene å bygge videre på andres kunnskap, og for hvor mye av andres kunnskap det var mulig å bygge videre på.

I resultatene så vi at det var varierende kvalitet på kunnskapsdelingen. Tillit og bekjentskap kan sies å bedre kvaliteten på læringsprosessen, fordi de la til rette for åpen deling av mange typer kunnskap. Dette kan ha gjort at det var mulig å bygge videre på flere sider ved andres kunnskap og erfaring. I situasjoner der erfaringshistorier ble delt kan en si at det var mulig å bygge videre på bredden i den andres erfaring. Relasjonselementene tillit, bekjentskap og hierarki kunne virke inn på dette. Den kunnskapen som ikke deles, kan ikke være grunnlag for andres refleksjon og kan dermed ikke brukes om ressurs i videre tenkning hos den andre. Fordi individet erfarer i og som en konsekvens av omgivelsene, gir det likevel grunnlag for læring.

Oppsummering. Drøftingen over kan sies å vise at soldatene har lært både av og med andre gjennom kunnskapsdeling. Gjennom å reflektere over egne erfaringer har soldatene kunnet utvikle kunnskap. Der kunnskap og erfaringer har blitt delt, har det vært mulig å lære av andre, og det har vært mulig å skape refleksjon hos den som forteller. Elementer ved relasjoner kan ha virket inn på i hvilken grad det har vært mulig for soldatene å lære av hverandre. Dersom kunnskap ikke deles kan andre ikke lære av den, men en kan likevel lære av erfaringen i situasjonen. På bakgrunn av dette kan en si at relasjoner virker inn på hvorvidt en kan lære *med* eller *av* andre. De kan også virke inn på hvor mye av andres kunnskap et individ får mulighet til å benytte i sin egen refleksjonsprosess.

Spørsmål og erfaringshistorier – refleksjon i samhandling

Resultatene kan sies å vise eksempler på refleksjon både hos individer og i interaksjon mellom to eller fler. Høytrup (2004) påpeker at det er viktig å ikke bare se refleksjon som en individuell kognitiv prosess, men å ta hensyn til forskjellige nivåer av refleksjon. Her nevnes refleksjon på individnivå, interaksjonsnivå og organisasjonsnivå. Videre vil jeg drøfte hvordan det å stille spørsmål kan sees som refleksjon på interaksjonsnivå, og hvordan det å skape en felles erfaringshistorie kan legge til rette for kollektiv refleksjon.

Spørsmål og refleksjon. I resultatene så vi at soldatene vektla det å stille spørsmål til andre, og i resultatene ble dette ble koblet opp mot læring. Over så vi at refleksjon skjer gjennom at individet stiller seg spørsmål. At soldatene vektla det å stille spørsmål til hverandre, og fortalte om at de gjorde dette, kan være en indikasjon på deres refleksjon. Det kan også sies å vise at refleksjon ofte skjedde i interaksjon med andre. Kommunikasjon mellom to parter kan legge til rette for at begge stiller spørsmål og danner antakelser og ideer (Dewey, 1966). Slik kan det å stille spørsmål til andres kunnskap være en måte å skape læring hos både den som lærer, og den som lærer bort.

Raelin (2001, 2002) har introdusert begrepet refleksiv praksis. Dette innebærer å trekke seg tilbake for å grunne over meningen med det som har hendt, gjerne gjennom å stille spørsmål. Når dette skjer på kollektivt nivå er det assosiert med læringsdialoger. Dette er ikke bare utveksling av utsagn og påstander, men legger til rette for at sosiale og emosjonelle data som oppstår på bakgrunn av erfaringer med andre, kommer til syne. Slike dialoger kan legge til rette for dypere læring (Raelin, 2002). De sikrer at flere synspunkter blir hørt, noe som igjen kan lede til nye måter å tenke og handle på (Raelin, 2001). Som vi så i resultatene har ikke dette alltid vært like enkelt. Over så vi at det å stille spørsmål var vanskelig om det ikke eksisterte tillit eller sterke bånd mellom soldatene. Raelin (2001) sier at læringsdialog skjer mellom mennesker som har tillit til hverandre. Dermed kan en si at tillit er et relasjonselement som kan legge til rette for dypere læring hos både den som stiller spørsmål, og hos den som svarer. Dette fordi det da er lagt til rette for å stille spørsmål, noe som kan føre til refleksjon hos begge. På bakgrunn av drøftingene over kan det se ut som at hierarki kan være et element som vanskeliggjør dette.

Felles erfaringshistorier og kollektiv refleksjon. Over foreslo jeg at noe av det som skjer under AAR er at det dannes en felles erfaringshistorie. Gjennom å samtale rundt denne kan det legges til rette for refleksjon hos alle soldatene, og refleksjon på kollektivt nivå. I resultatene så vi at soldatene benyttet lærdom fra AAR som grunnlag for handling i andre situasjoner. Dette kan sees som et uttrykk for at soldatene har reflektert rundt den felles historien og lært av denne. Om det er tillit og bekjentskap til stede i en slik situasjon, kan det legges til rette for læringsdialog. Dette kan igjen føre til dypere læring. I drøftingen over så vi at hierarki kunne virke inn på hvilke elementer som ble med i den felles erfaringshistorien. Prosessen rundt å danne en slik historie kan likevel føre til kollektiv refleksjon fordi det innebærer kommunikasjon med andre.

Oppsummering. På bakgrunn av drøftingen over kan en si at det å stille spørsmål kan sees som refleksjon i interaksjon med andre. Dette kan være positivt i en læringssituasjon

fordi det kan gjøre at både den som stiller spørsmål og den som svarer, må reflektere. Dermed kan dette legge til rette for dypere læring. En felles erfaringshistorie kan også føre til refleksjon i samhandling fordi å skape en slik historie innebærer kommunikasjon mellom flere parter. Relasjonselementene tillit, bekjentskap og hierarki kan virke inn på disse prosessene.

Mulige praktiske implikasjoner

Vi har nå drøftet hvordan relasjoner kan virke inn på kunnskapsdeling og læring. Videre vil jeg drøfte hvordan disse funnene kan ha praktisk relevans i forhold til læring i organisasjoner.

Relasjonene mellom soldatene i undersøkelsen koblet dem sammen til et sosialt læringsnettverk der kunnskap ble delt. En kan si at det dette i hovedsak var et uformelt nettverk fordi det ikke var satt sammen av organisasjonen. Forskning på læring i det australske Forsvaret antydte at det i tillegg til formelle læringsmekanismer eksisterte sosiale nettverk som fungerte som mer uformelle læringsmekanismer. De sosiale nettverkene var en viktig faktor for å spre kunnskap. Nettverkene ble sett på som et biprodukt av eller en forlengelse av tilhørigheten til organisasjonen (O'Toole & Talbot, 2011). Det kan se ut som at det også i det norske Forsvaret eksisterer uformelle organisatoriske læringsmekanismer. Det sosiale læringsnettverket ble i stor grad benyttet for å utveksle operasjonsrelevant kunnskap mellom individer. Dette kan bety at uformelle sosiale nettverk er et viktig system å legge til rette for når organisasjonen skal lære gjennom kunnskapsdeling. Det legger til rette for at kunnskap kan spres i organisasjonen, og skaper muligheter for læring på flere nivå.

Det sosiale læringsnettverket var satt sammen av relasjoner, og elementer ved relasjoner virket inn på kunnskapsdeling i nettverket. På bakgrunn av dette kan en si at det å legge til rette for dannelsen av relasjoner er viktig for å bygge sosiale nettverk og for at kunnskapsdeling skal fungere i slike. Dermed kan relasjoner også ha betydning for organisasjonens læring.

I undersøkelsen av det australske Forsvaret ble det antydte at kunnskapen som ble utviklet gjennom uformelle nettverk, ble samlet og bevart gjennom formelle læringsystemer (O'Toole & Talbot, 2011). Forsvaret legger allerede til rette for kunnskapsdeling i mer formelle fora som under AAR og HOTO. Dette kan være viktige arenaer for å samle den kunnskapen som skapes i det uformelle læringsnettverket. I resultatene så vi at elementer ved relasjoner også virket inn på kunnskapsdeling i de formelle foraene. Når en organisasjon legger til rette for kunnskapsdeling, er det fordi den ønsker å bli bedre, og kunnskapsoverføring knyttes gjerne til bedret prestasjon (Argote & Ingram, 2000). Dette kan

bety en ønsker at kunnskap som er relevant for organisasjonen skal videreføres når en legger til rette for kunnskapsdeling. På bakgrunn av dette kan en tenke seg at en organisasjon ønsker at medlemmene ikke bare skal lære av egne erfaringer, men også bygge videre på hverandres kunnskap. Som vi så i resultatene kan kunnskap som er relevant for et arbeid, og slik sett også for organisasjonen, være så mangt. Det var mange typer kunnskap som var viktig for å bli bedre til å utføre jobben som soldat, men hva som ble delt med hvem var påvirket av elementer ved relasjoner. Dermed kan det være viktig for Forsvaret å legge til rette for trygge relasjoner der kunnskap kan deles åpent uansett hvilke fora individene er i. Med tanke på at læring og kunnskapsoverføring har blitt en viktig fokus i dagens organisasjoner, og at det knyttes til bedret prestasjon (Argote & Ingram, 2000; Argote & Miron-Spektor, in press) kan det også for andre organisasjoner være relevant å legge til rette for gode relasjoner som bedrer overføringen av kunnskap.

Begrensninger ved studien

Konteksten undersøkelsen ble gjennomført i kan ha skapt begrensninger i forhold til funnenes overføringsverdi til andre organisatoriske kontekster. Videre vil jeg drøfte funnenes mulige overføringsverdi før jeg kort legger frem noen metodiske betraktninger vedrørende undersøkelsen.

Organisatorisk kontekst. I teorien så vi at sosiale læringsprosesser ikke kan sees som uavhengige av den konteksten de skje innenfor (Elkjaer, 2003; Sfard, 1998). Undersøkelsen som ligger til grunn for funnene i oppgaven, er gjort i en militær kontekst. Militære organisasjoner kan sies å skille seg fra andre organisasjoner fordi de opererer under spesielle omstendigheter og har spesielle strukturelle kjennetegn (Soeters et al., 2010). Flere av funnene som ble gjort i undersøkelsen, støtter funn som er gjort i andre organisatoriske kontekster. Utfra dette er det sannsynlig at funnene vil kunne ha relevans for andre organisasjoner enn militære. Resultatene gjør det imidlertid relevant å diskutere noen kjennetegn ved militære organisasjoner.

Som vi så i teorien har det vært sagt at militære organisasjoner er avhengig av en større grad av *samhørighet* enn andre organisasjoner. Fordi medlemmene er svært avhengige av hverandre i noen situasjoner, kan det skapes en sterkere *samhørighet* blant medlemmene i slike organisasjoner enn i andre (A. King, 2006). I drøftingen over ble det foreslått å se på grad av *samhørighet* i organisasjonen, og å knytte dette til primær- og sekundærnivå (Siebold, 2007). En kan tenke seg at organisasjoner der medlemmene har en sterk identifisering med sin organisasjon, også vil kunne ha *samhørighet* på sekundærnivå. Det samme gjelder

organisasjoner der medlemmene er avhengige av hverandres kompetanse for å nå sine mål. Dette antyder at funnene vil kunne være relevante for andre organisasjoner enn Forsvaret. Soldater som opererer sammen i krig er imidlertid avhengige av hverandre for å overleve. Dette kan gjøre at samhørigheten på primærnivå er særlig fremtredende i militære organisasjoner, og at dette er et element å ta hensyn til i forhold til overføringsverdi til andre organisatoriske kontekster.

Et annet viktig kjennetegn ved militære organisasjoner er *hierarki*. Hierarkiet kommer som en konsekvens av byråkratiet som eksisterer i militære organisasjoner. Slike organisasjoner er satt sammen som pyramider der makten kommer ovenfra og er akseptert og synlig på soldatenes uniform (Soeters et al., 2010). I drøftingen over så vi at hierarki uttrykt gjennom militær rang var et element som kunne virke hemmende på kunnskapsdeling. En kan si at de fleste organisasjoner preges av en viss grad av hierarki. Det er likevel grunn til å tro at dette elementet kan være særlig tydelig i militære organisasjoner. Drøftingen over viste at opplevd hierarki i form av erfaringsbakgrunn og ansiennitet kunne virke både hemmende og fremmende på erfaringsdeling. Som vi så har det blitt gjort lignende funn i andre typer organisasjoner. En kan dermed tenke seg at disse funnene vil kunne være relevante for flere kontekster enn militære.

Kort oppsummert kan en si at det kan være relevant å ta spesielt hensyn til aspekter ved hierarki og samhørighet når en ser på funnens overføringsverdi til andre organisatoriske kontekster. De fleste av funnene støtter imidlertid empirisk forskning fra andre kontekster. I tillegg er det i drøftingen benyttet teori som ikke er utledet for spesifikke organisasjoner. På bakgrunn av dette kan en si at funnene vil kunne ha relevans også utenfor en militær kontekst.

Metodiske betraktninger. Noen forhold ved undersøkelsen kan ha hatt innvirkning på de dataene som ble generert gjennom den. Min medstudent og jeg hadde ingen militær bakgrunn. Dette var noe flere av informantene var nysgjerrige på i intervjusituasjonen. Vi hadde blant annet liten innsikt i "stammespråket" til gruppen informantene ble rekruttert fra. Gjennom intervjuene kan dette ha gjort at situasjoner ble beskrevet på en noe annen måte og med et annet språk enn det informantene vanligvis benyttet seg av. Det at vi var to kvinnelige intervjuere kan også ha ført til at historiene ble lagt frem på en annen måte enn om intervjueren hadde vært mann.

Den metodiske tilnærmingen kan ha skapt begrensninger i forhold til undersøkelsen. GT er en metodologi der forskeren går åpent ut for å undersøke et område av interesse. Den første empiriske undersøkelsen skaper grunnlag for å gå videre inn i temaer som har blitt identifisert, og gjennomføre teoretisk sampling. I den innledende datainnsamlingen omhandler

data gjerne flere tema, og den teoretiske samplingen gir forskeren mulighet til å gå i dybden på forskjellige tema (Corbin & Strauss, 2008). I denne undersøkelsen har det ikke vært gjennomført datainnsamling i flere runder. Dette kan ha ført til at det har vært lagt bedre grunnlag for bredde enn for dybde i analysen. En konsekvens av dette kan være at flere av temaene som har blitt tatt opp i drøftingen har behov for videre utforskning. Jeg vil likevel påpeke at det har vært etterstrebet å gå videre med de temaene som har vært gjennomgående i datamaterialet, og som på den måten har vært rikest beskrevet. Dette for å skape så god dybde i analysen som mulig.

Videre forskning

Funnene i undersøkelsen kan ha betydning for videre forskning som omhandler relasjoner, kunnskapsdeling og læring. Underveis i diskusjonen har jeg lagt frem flere forslag til videre utdyping av eksisterende teori og empirisk forskning. Funnene fra undersøkelsen aktualiserer et behov for å differensiere mellom forskjellige relasjonselementer, og å se videre på hvilken innvirkning de forskjellige elementene kan ha på læring. Gjennom diskusjonen har jeg blant annet foreslått at det kan være aktuelt å se nærmere på forholdet mellom bekjentskap og tillit, og at dette også kan føre til en ytterligere differensiering mellom de to. I tillegg foreslår jeg at det kan være aktuelt å se på en mulig positiv sammenheng mellom sterke bånd og kunnskapsdeling i forhold til ansiennitet i organisasjonen. Det er også rom for videre utforskning av forholdet mellom evne- og velviljebasert tillit, opplevd hierarki og kunnskapsoverføring.

Begrepet erfaringshistorie er foreslått som et nyttig begrep i forhold til å overføre utfyllende erfaringer. Funnene gir ikke klare indikasjoner på hva en slik historie må inneholde for å på best mulig måte føre til læring. Dette kan være et område for videre forskning. Jeg foreslår i tillegg at erfaringshistorier kan benyttes som et bevisst virkemiddel i forbindelse med læring, og at dette kan legge til rette for mer refleksjon og læring i en organisasjon. I resultatene kom det ikke frem konkrete utfall av det å fortelle historier. For videre forskning kan det være relevant å se på hvilken innvirkning dette har på læring både hos den som forteller og hos de som hører på. Det kan også være aktuelt å se nærmere på hvordan relasjoner kan legge til rette for eller hemme historiefortelling i en organisatorisk kontekst.

Avslutning og oppsummering

I denne oppgaven har jeg sett på forholdet mellom relasjoner, kunnskapsutveksling og læring i en organisatorisk kontekst. Jeg har benyttet en kvalitativ empirisk studie av kunnskapsdeling og læring blant soldater i Forsvaret for å undersøke dette forholdet. Gjennom

undersøkelsen har jeg identifisert fem relasjonselementer som kan være relevante i forhold til kunnskapsutveksling og læring: tillit, hierarki, bekjentskap, likhet og brothers in arms. Disse elementene virket på ulike måter inn på deling av kunnskap og slik på læring. Funnene fra analysen kan antyde at det er viktig å legge til rette for bekjentskap og tillit for å skape god erfaringsutveksling og læring i en organisasjon. I tillegg har analysen gjort det mulig å se på læring som både tilegnelse av kunnskap og deltakelse i praksis. På denne måten har det også vært mulig å integrere tidligere teori på læringsfeltet. Det var et mål for oppgaven å bygge videre på og utvide eksisterende læringsteori. Dette har jeg gjort gjennom å utforske hvordan relasjoner virker inn på prosesser rundt utveksling av kunnskap og erfaringer.

REFERANSELISTE

- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E., & Levin, D. Z. (2003). Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks. *The Academy of Management Executive*, 17, 64-77.
- Andrews, K., & Delahaye, B. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, 37, 797-810.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 150-169.
doi:10.1006/obhd.2000.2893
- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 1-8. doi:10.1006/obhd.2000.2883
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management science*, 49, 571-582. doi:10.1287/mnsc.49.4.571.14424
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (in press). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 1-39.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9, 64-76. doi:10.1177/107179190200900105
- Bijlsma, T., Bogenrieder, I., & van Baalen, P. (2010). Learning military organizations and organizational change. In J. Soeters, P. C. van Fenema & R. Beeres (Eds.), *Managing Military Organizations - Theory and practice* (pp. 229-239). New York, NY: Routledge.
- Carroll, J., Rudolph, J., & Hatakenaka, S. (2002). Learning from experience in high-hazard organizations. *Research In Organizational Behaviour*, 24, 87-137.
doi:10.1016/S0191-3085(02)24004-6
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (1st ed., pp. 81-110). London, England: Sage Publications Ltd.
- Cook, K. (2005). Networks, norms, and trust: The social psychology of social capital. *Social Psychology Quarterly*, 68, 4-14.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L., & Borgatti, S. P. (2001). Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30, 100-120.
- Cross, R., & Sproull, L. (2004). More than an answer: Information relationships for actionable knowledge. *Organization Science*, 15, 446-462. doi:10.1287/orsc.1040.0075
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537. doi:10.2307/259140
- Cummings, J. (2003). Knowledge Sharing. *Washington, DC: The World Bank*.
- Cunliffe, A. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: questions and possibilities. *Human relations*, 56, 983-1003. doi:10.1177/00187267030568004
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Mass: Harvard Business Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company / The Free Press.
- DiBella, A. J., Nevis, E. C., & Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33, 361-379.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37, 783-796. doi:10.1111/1467-6486.00203
- Elkjaer, B. (1999). In search of a social learning theory. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice* (pp. 75-91). London, England: Sage Publications.

- Elkjaer, B. (2000). The Continuity of Action and Thinking in Learning: Revisiting John Dewey. *Outlines: Critical Social Studies*, 2, 85-101.
- Elkjaer, B. (2003). Social learning theory: learning as participation in social processes'. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning—the 'third way'. *Management Learning*, 35, 419-434. doi:10.1177/1350507604048271
- Finlay, L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12, 531-545. doi:10.1177/104973202129120052
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813. doi:10.2307/258048
- Fischer, G., & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Forsvarsdepartementet. (2007-2008). *St.prp. 48 Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29, 273-297. doi:10.1177/1350507698293002
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal Of Sociology*, 78, 1360-1380. doi:10.1086/225469
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological theory*, 1, 201-233. doi:10.1086/228311
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal Of Sociology*, 91, 481-510. doi:10.1086/228311
- Hansen, M. (1999). The search-transfer problem: the role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44, 82-85. doi:10.2307/2667032
- Hennum, A. C., Rørvik, M., Dahl, B. R., & Rutledal, F. (2008). *Erfaringslæring i Forsvaret*. Oslo, Norge: Forsvarets forskningsinstitutt. (Untatt offentlighet)
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115. doi:10.1287/orsc.2.1.88

- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning, 16*, 442-454.
- Inkpen, A., & Tsang, E. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review, 30*, 146-165.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review, 2*, 337-359. doi:10.1177/1534484303257985
- Kang, M., & Kim, Y. (2010). A multilevel view on interpersonal knowledge transfer. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61*, 483-494. doi:10.1002/asi.21267
- Kim, D. H. (1998). The link between individual and organizational learning. *The strategic management of intellectual capital*, 41-63. doi:10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3
- King, A. (2006). The Word of Command: Communication and Cohesion in the Military. *Armed Forces & Society, 32*, 493-512. doi:10.1177/0095327X05283041
- King, N. (1994). The Qualitative Research Interview. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: a practical guide* (pp. 14-36). London, England: Sage.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krackhardt, D. (1992). The strength of strong ties: The importance of philos in organizations. In N. Nohria & R. G. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form, and action* (pp. 216-239). Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of phenomenological psychology, 14*, 171-196. doi:10.1163/156916283X00090
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Gyldendal akademisk.
- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004). The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management science, 50*, 1477-1490. doi:10.1287/mnsc.1030.0136
- Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology, 14*, 319-340. doi:10.1146/annurev.soc.14.1.319
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. J. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science, 38*, 78-98. doi:10.1177/0021886302381005

- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, *20*, 709-734.
doi:10.2307/258792
- McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organizing principle. *Organization Science*, *14*, 91-103. doi:10.1287/orsc.14.1.91.12814
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, *27*, 415-444.
doi:10.1146/annurev.soc.27.1.415
- Mitchell, J. C. (1969). The Concept and Use of Social Networks. In J. C. Mitchell (Ed.), *Social networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central African towns* (pp. 1-51). Manchester, England: The University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, *85*, 162-171.
- Norske styrker i Afghanistan. (n.d.). *Forsvaret.no* Hentet 15. april, 2011, fra <http://forsvaret.no/om-forsvaret/fakta-om-forsvaret/forsvaret-i-utlandet/Sider/afghanistan.aspx>
- O'Toole, P., & Talbot, S. (2011). Fighting for Knowledge: Developing Learning Systems in the Australian Army. *Armed Forces & Society*, *37*, 42-67.
doi:10.1177/0095327X10379731
- Oliver, D., Serovich, J., & Mason, T. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, *84*, 1273-1289. doi:10.1353/sof.2006.0023
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, *32*, 11-30. doi:10.1177/1350507601321002
- Raelin, J. A. (2002). "I Don't Have Time to Think!" versus the Art of Reflective Practice. *Reflections*, *4*, 66-79. doi:10.1162/152417302320467571
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, *48*, 240-267.
doi:10.2307/3556658
- Roberts, C. (1997). Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly*, *31*, 167-172. doi:10.2307/3587983
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, *43*, 623-639. doi:10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record*, 104, 842-866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-404.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32, 344-354.
- Selstad, T. E. (2007). Tillit og hendelsesrapportering blant helikopterflygere og jagerflygere i Luftforsvaret. In C. Moljord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg & J. C. Laberg (Eds.), *Liv og lære i operative miljøer "Tøffe menn gråter!"* (pp. 266-292). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27, 4-13. doi:10.3102/0013189X027002004
- Siebold, G. (2007). The essence of military group cohesion. *Armed Forces & Society*, 33, 286-295. doi:10.1177/0095327X06294173
- Škerlavaj, M., Dimovski, V., Mrvar, A., & Pahor, M. (2010). Intra-organizational learning networks within knowledge-intensive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 18, 39-63. doi:10.1080/10494820802190374
- Soeters, J., van Fenema, P. C., & Beeres, R. (2010). Introducing military organizations. In J. Soeters, P. C. van Fenema & R. Beeres (Eds.), *Managing Military Organizations* (pp. 1-14). Oxon: Routledge.
- Sole, D., & Wilson, D. G. (1999). Storytelling in organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations. *Training and Development*, 53, 44-52.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic management journal*, 17, 27-43.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Thompson, L., & Fine, G. (1999). Socially shared cognition, affect, and behavior: A review and integration. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 278-302. doi:10.1207/s15327957pspr0304_1
- Tichy, N. M., Tushman, M. L., & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. *Academy of Management Review*, 4, 507-519. doi:10.2307/257851
- Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal*, 41, 464-476. doi:10.2307/257085

- Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*, 50, 73-89.
doi:10.1177/001872679705000104
- Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 122-141). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Wang, S., & Noe, R. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20, 115-131. doi:10.1016/j.hrmr.2009.10.001
- Weiss, L. (1999). Collection and connection: the anatomy of knowledge sharing in professional service firms. *Organization Development Journal*, 17, 61-78.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9, 1-5.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225-246.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68, 1-8.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-146.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Maidenhead, England: Open University Press.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. I Afghanistan (underveis)

- Kan du fortelle om en vanlig dag i OMLT i Afghanistan?
 - Hva er din rolle i OMLT-en?
- Hvordan forbereder du og laget ditt dere før dere skal ut på oppdrag?
- Kan du fortelle / komme med et eksempel på hvordan dette gjøres?
 - Hva slags type informasjon får dere før dere skal ut?
 - Hvordan har dette fungert?
 - Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til informasjon?
 - Hvordan har informasjonen påvirket deg og patruljen din?
- Hva skjer når dere kommer tilbake etter å ha vært ute i felten?
 - Har dere noen form for debrief, AAR eller oppsummering?
 - Kan du fortelle om en debrief
- Hvis ja:
 - Hva går dere evt. gjennom her?
 - Kan du beskrive hvordan dette foregår, kanskje komme med et eksempel? (retning på kommunikasjon, hva tas opp, hvordan)
 - Hvorfor bruker dere disse rutineene til rapportering, noen spesiell grunn?
 - Blir det lagt vekt på spesielle ting under denne rapporteringen? (positive negative erfaringer)
 - Er det visse ting som må rapporteres? Hva og hvorfor?
 - Hvordan rapporteres slike ting?(Konkrete handlinger eller refleksjoner også)
- Får rapportene deres noen konsekvenser?
 - Om noe ikke har gått som de skal, hva skjer da?
 - Om noe har fungert veldig godt, hva skjer da?
 - Kan du komme med et eksempel i forhold til dette?
- Kan du fortelle om en typisk middagssamtale?
 - Hvem snakker du med?
 - Hva snakker dere om? Hvorfor kommer dette opp i disse samtalene?
 - Snakker dere mye sammen om det dere opplever?
 - Hadde disse temaene vært relevante i en rapporteringssituasjon?
- Har du skrevet ned noe av det du har opplevd, for deg selv?
 - Kunne du tenke deg å fortelle litt om hva du har skrevet?

2. Forberedelser (før avreise):

- Kan du fortelle om opptreningen før du dro?
 - Hvem trente du sammen med?

- Hvorfor trente du sammen med disse?
- Var det fokus på spesielle ting under treningen?
- Hva var målet med treningen?

- Kan du fortelle litt om en konkret øvelse dere hadde?
 - Fortell om et konkret case eller scenario?
 - Hvordan jobbet dere, hvordan foregikk treningen?

- Hva slags informasjon fikk du på forhånd om oppdraget i Afghanistan?
 - Hvor kom denne informasjonen fra?
 - Hva synes du om denne informasjonen?

- Snakket du med andre som hadde vært på et lignende oppdrag tidligere? (i Afghanistan eller tilsvarende)
- Hvis ja:
 - Hva snakket dere om?
 - Hvordan kom dere i kontakt?
 - Hvordan var kontakten?(mail, face to face, trening)
 - Hva fikk du ut av disse samtalene?

- Hvis nei:
 - Kunne du tenke deg det?
 - Hva tror du kunne kommet ut av en slik samtale?

- Hvilke forhold har du til erfaringsrapporter?
 - Leste du noen rapporter om tidligere erfaringer før du dro?
 - Hvor fikk du evt. tak i disse?

- Hadde du noen tanker om hvordan oppdraget som en del av OMLT kom til å være?
 - Hadde du noen samtaler med andre som også skulle reise i forhold til hvordan det kom til å bli? Hvem og hvorfor?
 - Hva snakket dere om i forhold til dette?
 - Hvorfor var det dette som kom opp?
 - Hva tenkte du om din egen rolle i oppdraget?
 - Tenkte du noe rundt hvorfor dere skulle gjennomføre oppdraget før du dro? (målet med oppdraget)
 - Vet du om andre har gjort seg noen tanker om dette?

3. I etterkant (avsluttet oppdrag)

- Hvem tror du kan ha nytte av de erfaringene du gjorde deg?
 - Hvorfor?
- Hvor tror du erfaringene kan brukes?
 - Hvorfor?
- Hvis du ser tilbake på tiden i Afghanistan og perioden før du dro på oppdrag: ville du gjort noe annerledes?
 - Hvorfor?

Vedlegg 2: Informert samtykkeskriv**Informasjonsskriv masterprosjekt**

Vi er to masterstudenter i organisasjonspsykologi ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Vi skal skrive masteroppgave i samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI), og tema for oppgaven vil være erfaringslæring i Forsvaret. Vi ønsker å undersøke hva som skal til for at erfaringslæring skal finne sted, og se nærmere på hvilke faktorer som kan hemme og fremme erfaringslæringsprosessen.

Vi ønsker å benytte oss av de opplysningene som samles inn under intervjuene som gjennomføres i forbindelse med (*tittel debrief*) Vi er også involverte i datainnsamlingen til (*tittel debrief*) og vil delta på flere av intervjuene. I forkant av intervjuet vil vi rette en forespørsel til deg om å la oss bruke opplysningene i vårt masterprosjekt. Vi vil presisere at det er frivillig å gjøre disse opplysningene tilgjengelige for oss til bruk i vårt masterprosjekt.

Samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Det vil kun være de som er ansvarlige for (*tittel debrief*) som har tilgang til opplysningene om hvem som deltar i studien. Opplysninger om hvilke data som benyttes videre i prosjektet (FFI rapport og masteroppgave), vil kun være kjent for oss.

Spørsmålene som vil være interessant for oss vil dreie seg om personlige erfaringer og hvordan disse deles, hvordan man jobber med erfaringer, og hvordan de erfaringene man gjør seg kan brukes videre i Forsvaret. I tillegg til masterprosjektet, vil det bli utarbeidet en rapport om erfaringslæring i samarbeid med FFI.

Foruten intervjusituasjonen kan det være interessant for oss å ta notater og observere det som skjer i løpet av dagene her. I forbindelse med observasjon vil vi i utgangspunktet ikke registrere opplysninger som kan knyttes til deg som enkeltperson. Dersom dette likevel skulle bli aktuelt vil vi be deg om å samtykke til det i forkant.

Som masterstudenter har vi taushetsplikt og all data behandles konfidensielt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil imidlertid være mulig for en intern personidentifisering av OMLT kollegaer, men det vil ikke være mulig for eventuelle eksterne lesere å identifisere deg som enkeltperson. Opplysningene anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder på masterprosjektet er Anne Iversen ved NTNU: Anne.Iversen@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Ingrid Mørk: 95796505 / ingrmor@stud.ntnu.no

Margareta Kiær: 92868239 / margarki@stud.ntnu.no