

Erfaringsbasert kunnskapsdeling og læring i praksisfellesskap

- En kvalitativ undersøkelse i en militær kontekst

Mariann Oldeide Strandheim

Trondheim, juni 2012

Masteroppgave i Helse-, Organisasjons- og Kommunikasjonspsykologi

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Psykologisk Institutt

Forord

Denne masteroppgaven handler om erfaringsdeling og –læring og er basert på et samarbeid med en av Luftforsvarets utdanningsinstitusjoner, Luftkrigsskolen i Trondheim. I løpet av det siste året har jeg fått innsikt relatert til hvor viktig gode delingsprosesser i praksisfellesskap er i forhold til kollektiv og individuell læring. Det har vært en spennende og krevende prosess, og jeg har lært mye. I denne forbindelse er det mange som fortjener min takknemlighet.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine veiledere. Takk til hovedveileder Anne Iversen for hennes gode innspill, kontinuerlige tilbakemeldinger, kritiske vurderinger og inspirasjon gjennom hele forskningsprosessen. Takk til Christian Moldjord ved Luftkrigsskolen for et godt samarbeid, konstruktiv veiledning, stort engasjement og interesse. Jeg ønsker også å rette min takknemlighet til mine informanter for at de ønsket å dele sine opplevelser, historier, og erfaringer.

Min familie skal også ha en stor takk for grenseløs oppmuntring og støtte gjennom hele studietiden! Og sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min medstudent Linn Tove Torgersen for mye humor og latter, god støtte, og et fantastisk samarbeid.

Trondheim, 31. Mai 2012

Mariann Oldeide Strandheim

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke faktorer som påvirker praksisdeltakeres erfaringsdeling i en organisatorisk kontekst, samt hvordan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring. Undersøkelsen baseres på et samarbeid med Luftkrigsskolen. For å belyse forskningstemaet så har en kvalitativ metodetilnærming blitt benyttet, og empirien i undersøkelsen er innhentet fra militært personell tilknyttet Luftforsvarets bidrag i Afghanistan (NAD). Syv semistrukturerte dybdeintervjuer ble gjennomført, og Grounded Theory har blitt anvendt som metode og analyseverktøy.

Organisasjonslæring er analysert ut ifra læringsprosesser i praksisfellesskap. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at ulike faktorer både kan fremme og hemme aktiv deltakelse i erfaringsdelingen mellom praksisdeltakere, noe som igjen synes å være avgjørende for at praksisdeltakerne individuelt og praksisfellesskapet kollektivt lærer av disse erfaringene. Faktorene omhandler hvordan gjennomføringen av erfaringsdelingen foregår, hvilke holdninger praksisdeltakerne bringer med seg inn i slike delingsprosesser, kvalitet på relasjoner og forskjeller i kompetanse.

Resultatene i denne undersøkelsen viser at forholdene må legges til rette for at praksisdeltakere skal delta aktivt og åpent i erfaringsdelingsprosesser. Gode erfaringsbaserte læringssirkler synes å være avhengig av at praksisdeltakerne opplever læringssituasjonen som ønskelig og hensiktsmessig slik at de ser erfaringsdelingens verdi og mening. Dette kan, sammen med kjennskap til og erfaring med kunnskapsdelingsprosesser, gi praksisdeltakerne positive emosjoner og holdninger tilknyttet erfaringsdelingen. Positive emosjoner og holdninger fremstår også som en essensiell faktor for aktiv deltakelse i erfaringsdeling og gode læringssirkler i praksisfellesskapet, fordi de kan bidra til positiv holdningsspredning og læringsmiljø i praksisfellesskapet. Nære relasjoner, tillit, hyppige interaksjoner og tidligere

erfaringer med de man skal dele erfaringer med synes også å være viktig for at praksismedlemmer skal delta aktivt. Med utgangspunkt i forskningsfunn som antyder erfaringsdelingsorientert sub-grupperinger innad i praksisfellesskapet, vil det også bli diskutert hvordan det er mulig å integrere og bringe sammen fellesskap i målrettede læringstiltak.

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	1
BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	1
Helhetlig debrief og organisatorisk kontekst	2
PROBLEMSTILLINGER	5
OPPGAVENS TEORETISKE KONTEKST	6
OPPGAVENS OPPBYGNING	8
TEORETISK RAMMEVERK	9
ERFARINGSLÆRING – LÆRING AV EGNE OG ANDRES	
ERFARINGSBASERTE KUNNSKAP	9
Overføring og deling av erfaringsbasert kunnskap	10
Oppsummering	11
PRAKSISFELLESSKAP – RELASJONELL ERFARINGSLÆRING OG	
KUNNSKAPSTILEGNELSE	12
Er det mulig å skape praksisfellesskap?	18
Oppsummering	19
FORHOLD SOM KAN PÅVIRKE PRAKSISFELLESSKAPENES	
LÆRINGSPROSESSER	20
Det kognitive aspektet ved læring og kunnskapstilegnelse	21
Det emosjonsorienterte aspektet ved læring og kunnskapstilegnelse	22
Emosjonelle og kognitive opplevelser av interpersonlige erfaringer relatert til	
kunnskaps- og erfaringsdeling	23
Oppsummering	27
ET TEORETISK OG SAMMENFATTET RAMMEVERK FOR LÆRING	28
METODE	31
METODEVALG	32
DATAINNSAMLINGENS GRUNNLAG – DET KVALITATIVE	
FORSKNINGSINTERVJUET	33
Utvalg	35
Utarbeiding av intervjuguide	35
Gjennomføring av intervjuene	38
BEARBEIDING OG TRANSKRIPSJON AV DATAMATERIALET	41
ETISKE HENSYN OG BETRAKTNINGER	42
Konfidensialitet og anonymisering av data	43
GROUNDLED THEORY – ANALYSE AV DATAMATERIALET	43
Kontinuerlig, dynamisk kodingsprosess	45
<i>Åpen koding – innledende analyse</i>	47
<i>Aksial koding</i>	48
<i>Selektiv, fokusert koding og teoridannelse</i>	49
REFLEKSIVE BETRAKTNINGER – FORSKERENS	

METAREFLEKSJON OVER EGEN ROLLE	49
Eksisterende teori på fagfeltet	50
RESULTATER	53
FORHOLD I AFGHANISTAN	54
Uforutsigbare arbeidsforhold og variasjon i oppdrag	54
Utfordrende arbeid	56
Risiko	59
EMOSJONSFOKUSERT ERFARINGSDELING OG LÆRING	
– INDIVIDET I SITUASJONEN	62
Behovsspesifikk versus påtvunget deling	63
Holdningssmitte og holdninger som inngangsverdi	67
<i>Machokultur, eller en kultur i utvikling?</i>	69
Personspesifikk deling og kompetanse	70
<i>Nærhet versus avstand</i>	73
<i>Likhet versus ulikhet</i>	76
<i>Situasjonslikhet og makkerdeling</i>	76
<i>Kompetanselikhet og samme personellkategori-delning</i>	78
DISKUSJON	83
ERFARINGSLÆRING I PRAKSISFELLESSKAP – Et spørsmål om gjensidig engasjement og aktiv deltakelse i delingen av erfaringsbasert kunnskap	84
GODE VERSUS PULVERISERENDE LÆRINGSSIRKLER I PRAKSISFELLESSKAP	87
Erfaringsdelingens natur	88
<i>Tilrettelegge for en optimal gjennomføring av erfaringsdelingen</i> ...	89
Holdninger og miljø	90
<i>Tilrettelegge for læringsorienterte holdninger i praksisfellesskap</i> ..	95
Kvalitet på relasjoner	95
<i>Tilrettelegge for optimal erfaringslæring ved å utvikle (gode) relasjoner</i>	98
Kompetansetilørighet og likhet som en barriere for erfaringsdeling i målrettede læringstiltak?	99
<i>Tilrettelegge for optimal erfaringsdeling på tvers av ulikheter</i>	101
METODISKE BETRAKTNINGER	102
Forskningsmetode og datainnsamling.....	102
Validitet	103
IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	104
AVSLUTNING	105
REFERANSER	107
VEDLEGG 1 – Intervjuguide	115
VEDLEGG 2 – Informasjonsskriv	118
VEDLEGG 3 – Informert samtykkeskjema	120

INNLEDNING

Denne undersøkelsen analyserer erfaringslæring samt deling av kunnskap og erfaringer i en militær kontekst. Hensikten med denne masteroppgaven er å gi en utdypende beskrivelse av hvordan en organisasjon kan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring. I denne forbindelse brukes Luftforsvarets innførte læringstiltak, helhetlig debriefing (HD) etter oppdrag i Afghanistan, som et empirisk eksempel på et organisasjonstiltak som søker å fremme erfaringslæring blant militært personell. Oppgavens empiriske fokus vil konsentrere seg rundt implementeringen og gjennomføringen av HD i en organisatorisk kontekst.

Innledningsvis i denne delen vil bakgrunnen for undersøkelsen bli fremstilt. I denne forbindelse vil det også bli redegjort for den organisatoriske konteksten det militære personellet har vært en del av, hva læringstiltaket HD er, og hvilke intensjoner og hensikter som knyttes til tiltaket. Deretter vil jeg presentere den overordnede problemstillingen som har fungert som utgangspunktet for gjennomføringen av denne studien. En avgrensning av oppgavens omfang, en teoretisk kontekstavklaring, vil også presenteres her. Til slutt vil jeg redegjøre for oppgavens videre struktur og oppbygning.

Bakgrunn for undersøkelsen

Undersøkelsen er gjort i samarbeid med Luftkrigsskolen i Trondheim. Luftkrigsskolen er en av Luftforsvarets utdanningsinstitusjoner, og tilbyr en offiserutdanning i luftmilitær maktbruk og operativ ledelse. Ved Luftkrigsskolen foregår det prosjektundersøkelser rundt tiltaket helhetlig debriefing (HD). Disse undersøkelsene er godkjent av Forsvarets Overkommando (Luftforsvarsstaben) og Forsvarets Høgskole, og sikter på å utvikle læringskulturen ved operative avdelinger i Luftforsvaret. I denne forbindelse fikk min medstudent og jeg muligheten til å foreta dybdeintervjuer av militært personell som har erfart

HD i forbindelse med utenlandsoppdrag i NAD. Vi fikk dermed anledning til å skrive to ulike masteroppgaver innenfor temaet *erfaringslæring og deling av erfaringer*, med HD som et empirisk utgangspunkt. Førsteamenuensis Anne Iversen på Psykologisk Institutt ved NTNU er veileder og ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Helhetlig debrief og organisatorisk kontekst. For å få en god innsikt i hvilken kontekst denne oppgavens informanter har vært en del av, vil det her redegjøres for den organisatoriske konteksten HD inngår under samt hva HD er. Denne redegjørelsen er viktig for å kunne plassere det undersøkte læringstiltaket inn i en militær kontekst.

Norske PRT-styrker (Provincial Reconstruction Team) er i Afghanistan for å stabilisere sikkerhetssituasjonen i området Faryab nord i landet. Norwegian Aeromedical Detachment (NAD) er det norske Luftforsvarets bidrag i Afghanistan. I NAD-oppsetningen er det medisinsk personell, skyttere, piloter og systemoperatører (flyteknikere), samt stab-, brann- og redningstjeneste (Moldjord, Fredriksen, Lysø & Laberg, 2012). Oppdragene som det militære personellet i NAD utfører er å evakuere syke eller skadde soldater ut av stridsområder og sivile afghanske pasienter ved behov. Pasientene blir fløyet fra skadestedet til det nærmeste feltsykehuset for å få medisinsk behandling, og som oftest er dette akuttmottaket i PRT-Meymaneh. Det norske bidraget har beredskap 24 timer i døgnet 7 dager i uken, og har en responstid på 15 minutter. En normal utrykning består av at to Bell-412 helikoptere, et rednings- eller ambulanshelikopter og et sikringshelikopter, flyr ut på oppdrag for å evakuere en eller flere pasienter. Begge crewene består av en pilot og en systemoperatør, som skal håndtere og fly maskinene. Redningshelikopteret består i tillegg av en anestesisykepleier og en ambulansfagarbeider ("medic"), som har ansvaret for behandlingen av pasientene som evakueres. I sikringshelikopteret er det to skyttere som skal beskytte formasjonen og bakkestyrkene dersom dette er nødvendig. Informantene som har deltatt i våre intervjuer er både medisinsk personell og skyttere tilknyttet NAD.

For å sikre optimal prestasjonsutvikling blant alle utøvende ledd i NAD, må det militære personellet lære av fysiske erfaringer (tanke-handling aspektet i teknisk debrief) samt egen atferd og emosjoner (emosjon-tanke-handling aspektet i helhetlig debrief).

Oberstløytnant (LtCol) Rolf Folland presiserer dette i en artikkel fra Forsvarets Forum (2009):

”Vi må selvsagt ta med oss det som har fungert bra, men aldri slutte å utvikle og forbedre oss”. En slik kunnskapsoptimalisering er viktig fordi det å gjøre feil på oppdrag i Afghanistan kan innebære tap av liv. For at det militære personellet regelmessig skal kunne utvikle og forbedre seg, settes det av mye tid og ressurser til kontinuerlig bruk av debriefing etter hvert gjennomførte oppdrag i Afghanistan. I debriefene som foregår i OPSen (overordnet OPS-debrief og mer spesifikk teknisk debrief), rapporteres tekniske og taktiske fakta fra det aktuelle oppdraget. I OPS-debriefen angir de operative crewene hovedmomenter og grove oversiktsbilder fra turen til alle utøvende ledd i NAD. Dette kan innebære å rapportere det overordnede sikkerhetsbildet fra hvert oppdrag, og kan omhandle hva de operative crewene så av motorsykler på bakken og mistenkelige grupperinger på fjelltopper. Etter denne debriefen er gjennomført trekker stab, sikkerhetsfolk og sambandsansvarlige seg tilbake slik at det kun er de operative crewene og detcom (”detachment commander”, sjefen for NAD) igjen. Den andre debriefen (teknisk debrief) består av en gjennomgang av tekniske fakta som hovedsakelig er relatert til feil eller mangler i maskinen, hvordan sambandet fungerte under oppdraget, flygningsmønstre og lignende. Fokuset for denne debriefen er kognisjon og handling (tanke-handling aspektet), og gjennomgangen kan beskrives med tre spørsmål som skal besvares: (1) Hva skjedde? (2) Hvorfor skjedde det? (3) Hvordan løser vi problemet? Prestasjoner vurderes opp imot en normativ plan (prosedyrer), og læringen adresserer arbeidsoppgaver og kausale årsaker for feil eller mangler (Moldjord et al., 2012).

Som et supplement til den tekniske debriefen og erfaringsdelingen som utføres etter fullførte oppdrag i NAD, ble en holistisk eller helhetlig debrief (HD) implementert av

oberstløytnant Rolf Folland i mai 2010. I HD deltar kun de operative crewene som vært med på oppdraget, inkludert operativ sjef. Intensjonen med tiltaket er å utvide det tradisjonelle fokuset på kognisjon og handling ved å tilføre det emosjonelle aspektet i debriefingssituasjonen og erfaringslæringen etter utførte oppdrag. I stedet for å beskrive hva man gjorde under oppdraget, skal deltakerne bli mer bevisste på egen atferd ved å forsøke å forklare *hvorfor* man handlet slik man gjorde. Dette innebærer å sette ord på emosjoner, opplevelser og inntrykk fra oppdraget, og hvordan dette kan ha påvirket egen atferd. I HD skal det militære personellet bygge videre på de tre spørsmålene stilt i den tekniske debriefingen. Forskjellen på debriefene er at i HD skal deltakerne prøve å konstruere mening fra det spesifikke oppdraget. Først starter man med å besvare spørsmålet relatert til hvordan det militære personellet erfarte situasjonen. Her skal deltakerne forsøke å forklare hvordan han eller hun ble påvirket av situasjonen. Dette innebærer at de må prøve å sette ord på hvordan tanker og emosjoner påvirket dem, og hvordan dette påvirket individets kroppslige reaksjoner. Dermed skal de andre deltakerne forsøke å forklare hvordan de opplevde individets atferd, og hvordan dette påvirket dem (deltakerne gir tilbakemelding). Individet skal også kunne stille spørsmål relatert til hvordan de andre deltakerne opplevde han eller henne, og hvordan dette påvirket dem (spør etter tilbakemelding). Det andre steget i erfaringsdelingen i HD går ut på å reflektere og diskutere rundt hva individene lærte av disse erfaringene og opplevelsene. Til slutt skal det rettes et fokus på hvorvidt det er noe man trenger å tilbakestille ("reset") for å bli klar til neste oppdrag. Dette innebærer at individene og gruppen som en helhet re-orienterer seg selv mot fremtidig mestring. Disse tre tilleggsspørsmålene i HD gjør hele debriefingen holistisk.

Det er to hovedhensikter tilknyttet tiltaket. En av hensiktene med den helhetlige debriefingen er å optimalisere erfaringslæringen til det militære personellet slik at prestasjonsnivået deres øker kontinuerlig med erfaringene og inntrykkene de opplever og

tilegner seg. Dette innebærer å bli klar over hvorfor man handlet slik man gjorde ved å reflektere over opplevde tanker og emosjoner samtidig som man reflekterer rundt hvorvidt disse kan ha optimalisert eller begrenset egne prestasjoner under oppdraget. Idéen bak dette læringsfokuset synes å være at det militære personellet skal kunne skape kunnskap og mening ut av frustrasjoner, stressende emosjoner og kroppslige reaksjoner erfart under et oppdrag (Moldjord et al., 2012). Den selvinnsikten og kunnskapen man oppnår om egen og andres atferd skal dermed kunne bidra til at det militære personellet kan yte sitt beste under hvert oppdrag, og tilrettelegge for forbedringspotensiale i fremtidige oppdrag. Den andre hensikten med HD er ivaretagelse av det militære personellet, og fokuserer på at de skal kunne få muligheten til å bearbeide inntrykkene og opplevelsene som de ulike oppdragene byr på. HD har som mål å bidra til at engstelse, frustrasjoner eller andre stressende og potensielt ødeleggende emosjoner blir mindre skadelige siden man forvandler dem til en bevisst erfaring som det militære personellet kan lære av (Moldjord et al., 2012). Dette skal kunne bidra til at deltakerne i HD får en dypere forståelse av hvorfor de handlet slik de gjorde, egenutvikling, i tillegg til å hjelpe personellet med å legge hendelsen bak seg slik at de kan bli klare til å holde fokus under nye oppdrag.

Problemstillinger

Som nevnt tidligere konsentrerte tematikken i dette forskningsprosjektet seg rundt *erfaringslæring og deling av erfaringer*, med HD som et empirisk utgangspunkt. Siden min medstudent og jeg hadde lite kunnskap om erfaringsdeling og -læring i en militær kontekst fra før, nærmet vi oss denne tematikken ved å utvikle en bred og åpen problemstilling. Problemstillingen fungerte som et overordnet rammeverk for forskningsprosjektet vårt, og den lød slik: *Hvordan kan organisasjoner lære av ansattes erfaringer, og hvordan kan disse erfaringene inkluderes i organisasjonens kontinuerlige utviklingsprosess?* Denne

problemstillingen utgjorde grunnlaget for datainnsamlingen og forberedende forskningsprosesser i forkant av denne, som igjen gav oss det empiriske fundamentet som vi baserte våre analyser og masteroppgaver på. Min medstudent og jeg konsentrerte oss om å oppnå innsikt i hvordan erfaringer og kunnskap ble delt, overført og dratt nytte av i forbindelse med HD. I denne forbindelse kan dette forskningsprosjektet, og masteroppgavene som produseres som et resultat av denne forskningsprosessen, være et bidrag til Luftkrigsskolens undersøkelser av debriefingsrutiner i flyoperative miljøer i Luftforsvaret. Denne oppgaven kan også gi innblikk i hvordan erfaringer deles i HD, hvilke prosesser som ligger til grunn for en slik deling og læring av erfaringer, samt gi innsikt tilknyttet mulige utviklingsområder for debriefingsmetoden HD. Siden dette forskningsprosjektet er en del av det siste og fullførende steget i en mastergradsutdanning for min medstudent og meg, videreutviklet vi også hver vår konkrete problemstilling. Etter innsamling av data og bearbeiding av dette datamaterialet, analyserte min medstudent og jeg det empiriske grunnlaget uavhengig av hverandre. Dette resulterte i to forskjellige masteroppgaver med ulike fordypningsområder. Denne masteroppgaven vil konsentrere seg om å besvare følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring?*

Oppgavens teoretiske kontekst

Forskning på organisasjonslæring har gjort bruk av ulik fagterminologi, som eksempelvis ”den lærende organisasjonen” (Senge, 1990), ”enkeltekrets- og dobbeltekretslæring” (Argyris & Schön, 1978), samt ”kollektiv læring” og ”læring i praksisfellesskap” (Wenger, 1998) for å nevne noen få betegnelser på organisatorisk læring. Organisatorisk læring er blant annet viktig for at organisasjoner skal kunne utvikle seg, øke

prestasjonsnivået sitt, og være preget av effektive arbeidsprosesser (se feks Argyris & Schön, 1978; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Levitt & March, 1988).

Tsang (1997) mener at organisasjonslæring handler om å rette et fokus på hvilke prosesser og aktiviteter som bidrar til læring i en organisasjon. I denne forbindelse kan for eksempel organisasjonsmedlemmer lære av erfaringer ved å bearbeide dem, reflektere over dem, og analysere dem slik at man kan dra nytte av disse erfaringene i nye situasjoner og handlingskontekster (Kolb, 1984). En slik erfaringslæring kan foregå kollektivt gjennom at flere individer deler, bearbeider og reflekterer over egne og andres erfaringer. Levitt & March (1988) mener eksempelvis at organisasjonslæring skjer når organisasjonen tilegner seg ny kunnskap og dermed endres på grunn av dette. Betraktet slik må læringen som har funnet sted reflekteres i organisasjonen, for eksempel i form av intern kompetansebygging, for at den skal kunne kalles organisasjonslæring. I denne oppgaven vil organisasjonslæring referere til hvordan medlemmer i praksisfellesskap kan lære kollektivt av egne og andres erfaringer gjennom deltakelse i erfaringsdeling. En forklaring av hva praksisfellesskap er og et videre fokus på læring og deling av erfaringer vil utdypes ytterligere i oppgavens teoretiske rammeverk.

Denne undersøkelsen kan relateres til forskningsområder som fokuserer på kollektiv læring i praksisfellesskap, samt erfaringsdeling som et læringsverktøy i slike praksisfellesskaper og i organisasjonslæring generelt. Dette forskningsprosjektet kan også bidra til å øke innsikt relatert til andre forskningsområder; hvilke faktorer som potensielt kan fremme og hemme åpenhet, aktiv deltakelse og gjensidig engasjement i erfaringsdelingen og –læringen som foregår i sosiale praksisfellesskaper. Man kan også få et solid innblikk i hvilke effekter dette har for hvorvidt praksisfellesskapene og praksisdeltakerne kommer inn i en positiv og utviklende lærings sirkel, eller en dårligere sirkel som virker mer hemmende på deltakernes kollektive læring og erfaringsdeling.

Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven. Her vil jeg utdype hva erfaringslæring og –deling er samtidig som jeg vil forklare Wengers (1998) tanker bak begrepet praksisfellesskap og hvordan læring skapes kollektivt. Forhold som kan påvirke praksisfellesskapenes læringsprosesser vil også presenteres her.

I kapittel 3 vil forskningsprosjektet beskrives samtidig som jeg vil redegjøre for de metodiske valgene som jeg har foretatt. Forberedelser, datainnsamling og analyse av datamaterialet vil også beskrives i denne delen. Etiske hensyn og refleksive betraktninger vil også presenteres.

I kapittel 4 vil jeg legge frem resultatene fra undersøkelsen, og i det påfølgende siste kapitlet vil disse resultatene drøftes opp mot relevant teori og empirisk forskning. I dette kapitlet vil jeg også reflektere rundt mulige styrker og svakheter ved undersøkelsen og presentere implikasjoner for fremtidig forskning.

TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hva erfaringslæring er, og sette denne typen læring inn i et organisasjonsperspektiv. I denne forbindelse vil sosial læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap utdypes. Det å lære av og dele erfaringer kollektivt er viktig i praksisfellesskaper. Erfaringslæring og praksisfellesskap vil fungere som oppgavens teoretiske rammeverk. Disse to temaområdene vil imidlertid utdypes gjennom en nærmere redegjørelse for forhold som kan virke inn på deltakelse i ulike praksisfellesskapers læringsprosesser. Disse forholdene inkluderer individuelle faktorer ved kunnskapstilegnelse samt opplevelse av tilhørighet, tillit og trygghet.

Erfaringslæring – læring av egne og andres erfaringsbaserte kunnskap

Individer og grupper i arbeidslivet kan lære og utvikle kunnskap i utførelsen av konkrete arbeidsoppgaver. Dette kan gjøres gjennom dialog med andre medarbeidere, gjennom observasjon av andres oppgaveutførelse, og gjennom samarbeid relatert til bestemte arbeidsoppgaver. På denne måten kan man betrakte organisatoriske læringsprosesser som kontinuerlige og kunnskapsskapende på grunnlag av de erfaringene medarbeidere og grupper opplever individuelt og sammen i ulike situasjoner. Erfaringslæringslitteraturen (bl.a. Dewey, 1966; Kolb, 1984) presiserer at læring og kunnskapsutvikling sentrerer seg rundt aktiv handling (konkret erfaring) og refleksjon over de erfaringene man opplever i ulike livsarenaer, her også inkludert i arbeidslivet. Dewey (1966) mener eksempelvis at man utvikler kunnskap og lærer når man samhandler, tenker og reflekterer. Refleksjon er i denne forbindelse fundamentet for læring fordi individet gjør erfaringer bevisste og setter ord på dem (Elkjaer, 2003). Dewey understreker at reflektert handling, tenkning og meninger er kontekstuelle fordi de skapes ut ifra en spesifikk situasjon eller utfordring (Elkjaer, 2000; Elkjaer, 2003). I tillegg til konkret erfaring og refleksjon, så mener Kolb (1984) at

læringsprosessen fortsetter med at det etableres abstrakte begreper (bevisstgjøring) som prøves ut i nye situasjoner. Dermed begynner den erfaringsbaserte læringssirkelen på nytt igjen med konkrete erfaringer. Betraktet slik blir læring altså en kontinuerlig og sirkulær prosess.

Overføring og deling av erfaringsbasert kunnskap. For at individer og grupper skal kunne ta til seg, reflektere over og utvikle kunnskap og erfaringer, og for at organisasjoner skal kunne lære, så må individuell kunnskap og personlige erfaringer gjøres tilgjengelige for til andre. Dette gjøres gjennom kunnskapsdeling og/eller overføring, og i litteraturen skilles det ofte mellom disse to begrepene. Kunnskapsdeling blir ofte brukt om prosessen hvor individer bevisst utveksler og utnytter individspesifikk kunnskap kollektivt slik at denne kunnskapen kan omgjøres til noe de andre i delingssituasjonen kan ta til seg, forstå, og bruke (Ipe, 2003; Wang & Noe, 2010). Denne kunnskapsdelingsprosessen, eller sosiale interaksjonen, mellom individer kan bidra til både individuell og organisatorisk læring (Andrews & Delahaye, 2000), men for at læring og kunnskapsutvikling skal finne sted vil det i denne sammenhengen være essensielt at individene formulerer egen erfaring og kunnskap til andre personer i delingssituasjonen. Kunnskapsdeling kan i denne forbindelse være et nyttig verktøy for både organisatorisk gruppesamarbeid, prestasjonsutvikling i organisasjoner, og i forbindelse med å yte hjelp til andre kollegaer. På den andre siden er overføring av kunnskap hovedsakelig blitt brukt for å beskrive et større aspekt utover kun deling av kunnskap mellom individer. Begrepet kunnskapsoverføring dekker selve bevegelsen av kunnskap mellom større enheter (avdelinger, grupper) innenfor en organisasjon, eller overføring av kunnskap mellom organisasjoner (Lam, 1997; Szulanski, 1996). I denne oppgaven velger jeg å ikke skille mellom overføring og deling av kunnskap fordi, som gjennomgangen viser, så er det relativt små forskjeller mellom disse to begrepene. Begge begrepene synes å inkludere en sosial interaksjon og kunnskapsutveksling mellom to eller flere personer. Både overføring og deling

av kunnskap kan betraktes som organisatoriske læringsprosesser fordi kunnskap og innsikt forflyttes, spres, og kommuniseres ut i organisasjonen som et resultat av disse to prosessene. Jeg vil imidlertid rette et overordnet fokus på delingen av erfaringsbasert kunnskap. I denne masteroppgaven legges det til grunn at de individene som har fått tilgang på erfaringsbasert kunnskap, deler denne kunnskapen til de medarbeiderne som kanskje ikke har erfart det samme. På denne måten kan overføring og deling av kunnskap fasilitere og tilrettelegge for kollektiv refleksjon og diskusjon over erfaringer og kunnskap. Dermed kan erfaringsdeling være en måte organisasjoner kan utnytte kunnskap på, samtidig som det blir en måte individer og grupper kan sette ord på erfaringsbasert kunnskap som det ellers er vanskelig å uttrykke eksplisitt. Det er selve kunnskaps- og erfaringsdelingsprosessene i en organisasjon som avgjør hvorvidt organisasjonslæring oppstår og hvorvidt disse prosessene er suksessfulle (Cummings, 2003). HD er et tilrettelagt læringstiltak for at en slik erfaringsbasert kunnskapsdeling skal kunne finne sted mellom militært personell i operative avdelinger i Luftforsvaret, som for eksempel NAD. I denne forbindelse kan eksempelvis tette og sterke sosiale relasjoner mellom mennesker fasilitere kunnskaps- og erfaringsdeling, og positive mellommenneskelige relasjoner kan også være viktige i forhold til å utvikle tillit mellom individer (Ipe, 2003; Szulanski, 1996). Krevende og vanskelige relasjoner mellom to eller flere individer synes å fungere som en barriere for kunnskapsdeling (Szulanski, 1996). Mellommenneskelige relasjoner synes altså å påvirke hvorvidt individer deler erfaringsbasert kunnskap med hverandre, noe som igjen kan påvirke hvorvidt individene i en organisasjon lærer av hverandre. Sosiale relasjoner og læring som en sosial prosess vil derfor bli vektlagt videre i denne oppgaven.

Oppsummering. Læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner kan oppstå ved at individet reflekterer over erfaringer. En slik erfaringsbasert refleksjonsprosess gjør erfaringer om til læring, og en slik prosess kan innebære å stille spørsmål, undersøke, og definere en

utfordring. På denne måten kan også individets læring og kunnskapsutvikling brukes til å reflektere over nye erfaringer. Dewey (1966) presiserer at selv om grupper med mennesker kan dele og ha refleksive diskusjoner rundt erfaringer og kunnskap, så er det den aktuelle personen som selv må reflektere over en erfaring for å lære og utvikle kunnskap. I denne masteroppgaven vil jeg ta med meg Dewey (1966) sine tanker, men jeg tillegger også muligheten for at individer kan lære sammen ved å dele-, reflektere over, og diskutere rundt erfaringer og kunnskap kollektivt. På denne måten kan en organisasjon utnytte og optimalisere erfaringsbasert kunnskap som én person sitter inne med, ved å skape en arena for å dele erfaringer. Slik kan en organisasjon tilrettelegge for at flere medarbeidere får satt i gang en refleksjonsprosess rundt disse erfaringene, og dermed kan flere individer få nytte av den erfaringsbaserte kunnskapen. Jeg mener altså at læring kan oppstå som en følge av at individer deler erfaringer og kunnskap sammen. Kunnskapsoverføring og erfaringsdeling kan på denne måten omtales som en praksis.

Praksisfellesskap – relasjonell erfaringslæring og kunnskapstilegnelse

Et relativt nytt perspektiv på læring har gjort seg fremtredende de siste årene. Denne tilnærmingen vurderer læring som situert i sosial praksis (Lave & Wenger, 1991), og som deltakelse i sosiale praksisfellesskap (Wenger, 1998). Dette betyr at i stedet for å være et isolert fenomen, er læringen nært tilknyttet situasjonen den inngår i. Situasjonen er altså viktig for læringens karakter og resultat. Læring og kunnskap ses altså som kontekstspesifikke, sosiale fenomener som bør analyseres ut ifra individets deltakelse og samhandling i sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). Forhold som individuell tilegnelse anerkjennes, men Wenger (1998) baserer sin teori på at kunnskapstilegnelse og læring hovedsakelig er innordnet en sosial samspillprosess. Fokuset ligger på kunnskapskaping i stedet for kunnskapsoverføring. På tvers av læringsbetingelser oppstår altså læring i

samspeilet mellom individet og fellesskapet, og læringsprosessene er av en kontinuerlig karakter. Det største læringspotensialet ligger i den innsikten og kunnskapen man kan konstruere og oppnå gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskapers praksis (Wenger, 1998). Dette begrunnes med at tradisjonelle undervisningsformer, hvor læreren overfører kunnskap til sine (relativt) passive elever, kun er en liten del av den innsikten og kunnskapen man har anledning til å utvikle og lære. Læring i organisasjoner kan, ifølge Wenger (1998), analyseres ut ifra læringsprosesser i praksisfellesskaper hvor medlemmer deltar ved å samhandle med hverandre og reflektere over erfaringer. Kunnskap blir dermed ikke kun noe individer får eller høster gjennom læring, det er noe man utvikler kontinuerlig i samsvar med våre aktiviteter, interaksjoner og vår deltakelse i praksisfellesskaper. Dette synet skiller Wengers (1998) sosiale teori om læring fra andre, mer individspesifikke læringsteorier som vurderer læring som en prosess med en klar begynnelse og slutt.

Sosiale praksisfellesskap beskrives som store kunnskapsressurser i organisasjoner som det bør tilrettelegges for (Wenger, 1998). Dette begrunnes med at det er praksisfellesskapene som utgjør organisasjonens grunnlag for å lære og å oppnå kunnskap. Praksisfellesskap er (uformelle) grupper av individer som deler en utfordring, en ekspertise, eller et felles engasjement for noe de arbeider med (Wenger & Snyder, 2000). På denne måten lærer deltakerne hvordan de stadig kan forbedre sitt arbeid, sin praksis, og det lærer de av hverandre på grunn av deres regelmessige samhandling. Wenger (1998) vektlegger altså tre faktorer i sin beskrivelse av et praksisfellesskap – gjensidig engasjement, felles virksomhet (fellesskap) og delt praksis. Jeg vil bruke disse tre faktorene for å utdype meningen bak hva praksisfellesskap er og hvordan læring er en sentral del av disse fellesskapene. Det er viktig å understreke at alle komponentene som nevnes i følgende beskrivelse av praksisfellesskap innenfor dette teoretiske rammeverket er tett sammenknyttet og påvirker hverandre, noe som i utgangspunktet gjør dem vanskelige å skille fra hverandre. De ulike begrepene henger

sammen med den helhetlige forståelsen av hva praksisfellesskap er og hvordan de fungerer. Årsaken til at jeg skiller disse begrepene fra hverandre er kun for å forenkle forklaringen og tilrettelegge for en oversiktlig presentasjon av denne sosiale teorien om læring.

De to faktorene som Wenger (1998) først og fremst mener bør oppfylles hvis man skal kunne kalle en gruppe for et praksisfellesskap, er at deltakerne må dele en *felles virksomhet* ("shared enterprise") eller et kunnskapsdomene som retter deltakernes *gjensidige engasjement* mot det de holder på med. De må altså ha en felles interesse for det de holder på med, og de må fokusere sitt engasjement mot et formål som er forstått og forhandlet frem av alle praksismedlemmene. Disse to faktorene binder praksisfellesskapet og individenes relasjoner sammen; de skaper *fellesskapet* (Wenger, 1998). Samtidig danner faktorene også normer i praksisfellesskapet, og de gir deltakerne gjensidig ansvarlighet (Wenger, 1998). En felles forhandlet virksomhet omfatter for eksempel hva deltakerne mener er viktig og hva som ikke er viktig, hva man skal fokusere på og se bort ifra, hva man skal dele med de andre og hva man skal holde for seg selv. Formålet med praksisfellesskapene kan være å utvikle deltakernes ferdigheter og kompetanse, og dette kan oppnås ved at praksismedlemmene deler et gjensidig engasjement som eksempelvis innebærer å utveksle kunnskap og dele erfaringer ved at fellesskapet diskuterer, reflekterer og hjelper hverandre (Wenger, 2000; Wenger & Snyder, 2000). Læring handler altså om å interagere aktivt med hverandre i stedet for å lære objektivt om praksisen, og dette gjensidige engasjementet fungerer som praksisfellesskapets identitet samtidig som det gir praksisdeltakerne en opplevelse av tilhørighet. Gjennom deltakelse og interaksjon i sosiale praksisfellesskaper utvikles også en kompetanse relatert til fellesskapets interesseområde; man blir mer kompetent på dette området. Læring er dermed kjernen i praksisfellesskapets samarbeid, samtidig som det også kan være et resultat av at de kommer sammen (Wenger, 1998). Det er i denne forbindelse viktig å presisere at relasjoner som kun er definert ut fra at man arbeider i samme organisasjon, eller at man har samme tittel

på arbeidsplassen, ikke kan betraktes som et praksisfellesskap. Deltakerne må altså ha en felles interesse å rette sitt fokus og engasjement mot. Medlemskap bestemmes ut ifra deltakelse. I denne forbindelse utvikler deltakerne i praksisfellesskaper roller som danner grunnlaget for samarbeid og fordeling av arbeidsoppgaver. Selv om deltakerne i et praksisfellesskap arbeider mot det samme målet, skiller Wenger (1998) mellom to forskjellige måter deltakerne i praksisfellesskapet kan nå dette målet på. I praksisfellesskap hvor deltakere har forskjellige roller, innebærer gjensidig engasjement komplementære bidrag (Wenger, 1998). Dette innebærer at engasjementet er definert ut ifra ulike kompetanse- og ansvarsområder, og at deltakerne er ”eksperter” innenfor sine områder samtidig som de samarbeider om et felles mål. Slike praksisfellesskap kan sammenlignes med det som ofte omtales som tverrfaglig samarbeid i team. Dette er eksempelvis tilfellet i NAD. Hvert team som drar ut på oppdrag har klart definerte arbeidsoppgaver; pilotene flyr maskinen, systemoperatørene har ansvaret for datasystemet i helikopteret, anestesisykepleieren sikrer luftveier og har ansvaret for medisiner som gis, og medic’en konsentrerer seg om skadebehandling fra brystet og ned. Wenger (1998) hevder at praksisfellesskap med komplementære roller gjerne bidrar til at deltakerne utvikler trygghet og selvstendighet. På den andre siden vil praksisfellesskap bestående av deltakere med overlappende roller gi praksismedlemmene like ansvarsområder (Wenger, 1998). Dette innebærer at praksisdeltakerne ofte har tilnærmet lik kompetanse og de samme utfordringene i arbeidet. Et slikt praksisfellesskap preges gjerne av at deltakerne retter sitt felles engasjement mot å hjelpe hverandre. Dette kan sammenlignes med rollene det militære personellet får når de møtes i den helhetlige debriefingen. Selv om deltakerne i NAD har komplementære roller i utførelsen av oppdrag, skal de utføre det samme ”arbeidet” i det helhetlige debriefingsforumet. Alle deltakerne skal, intensjonelt, rette sitt engasjement og sin deltakelse mot å dele og reflektere over emosjonelle inntrykk og meninger relatert til det oppdraget de debriefer. I denne

forbindelse understreker Wenger (1998) at det er viktig at deltakerne i slike ”overlappende” praksisfellesskap vet hvem man kan kontakte dersom de trenger hjelp eller råd, og at de fokuserer på hvordan de best kan bidra og gi støtte i stedet for å vite alt selv. Deltakere i praksisfellesskap som preges av overlappende roller, utvikler ny kunnskap (Wenger, 1998). I HD har også deltakerne det samme ansvaret for at debriefen utføres slik den er ment å utføres. Dermed kan HD også vurderes som det Wenger (2000) kaller et læringsprosjekt, hvor deltakerne av et praksisfellesskap får ansvaret for læringsagendaen. Wenger (2000) utdyper at medlemmer som tilhører både de komplementære og overlappende praksisfellesskapene må kjenne hverandre tilstrekkelig for å vite hvordan de kan interagere produktivt, og de må stole på hverandre. De må også stole på at de kan bidra i praksisfellesskapets virksomhet slik at de føler seg komfortable med å uttrykke utfordringer, meninger og tanker i fellesskapet. Samtidig presiseres det at å tilhøre begge formene for praksisfellesskap er nyttig. En spesialist i et team bestående av komplementær kompetanse og roller, vil for eksempel dra fordel av å høre til praksisfellesskaper av ”likemenn” som har sin spesialisering til felles (Wenger, 1998). I denne forbindelse er medlemmer tilhørende ett praksisfellesskap også tilknyttet andre praksisfellesskap, og Wenger (1998) kaller deltakelse i flere fellesskap for *praksis over grenser*. Dette synes å være vanlig i organisasjoner med arbeidsgrupper og tverrfaglige team.

Den siste og avgjørende faktoren for at en gruppe kan kalles et praksisfellesskap, er at det må eksistere en *felles praksis*. Praksis defineres i denne forbindelse som handling i en sosial og historisk kontekst som gir det vi gjør mening og struktur (Wenger, 1998). Arbeidsoppgaver skal for eksempel utføres, situasjoner skal tolkes, erfaringer skal deles, og relasjoner skal utvikles. Gjennom å delta i fellesskapets praksis så lærer de å utføre dette interesseområdet bedre etter hvert som deltakerne samhandler. De aktivitetene, den praksisen, som praksisfellesskapene utfører er altså nært tilknyttet læring og må derfor betraktes som sammenhengende (Wenger, 1998). Praksis inkluderer det eksplisitte, uttrykte aspektet ved

disse aktivitetene. Dette kan eksempelvis være medarbeidernes definerte roller eller organisasjonens uttalte prosedyrer og reguleringer. Praksisbegrepet inkluderer også det tause og antatte aspektet som det ikke settes ord på (det implisitte). Dette kan også være underliggende relasjoner, intuitive forståelser, uttalte normer og regler, grunnleggende antakelser, og andre områder som tas for gitt i en spesifikk virksomhet. Dette tause aspektet ved praksis synes å være avgjørende for hvordan en gruppe fungerer; om den lykkes eller ikke (Wenger, 1998). Det er medarbeidernes kognitive, emosjonelle og handlingsrettede deltakelse i utviklingen av det eksplisitte og tause som gjør praksis til noe sosialt. Praksis favner allikevel bredere enn selve utførelsen av arbeidsoppgaver, tolkningen av situasjoner eller delingen av erfaringer (Wenger, 1998). For å kunne knytte forståelse og kunnskap til erfaringer, eller for å omgjøre handling til kunnskap, så må vi kunne knytte mening til aktivitetene og handlingene vi utfører i arbeidslivet. Mening er det læringen i praksisfellesskapene til slutt skal kunne produsere. Wenger (1998) definerer mening som vår individuelle og kollektive evne til å oppleve våre liv, arbeidsoppgaver, erfaringer, eller vår praksis som meningsfull. Deltakernes engasjement er et avgjørende element i meningsforhandlingsprosessen ved at man blant annet deltar aktivt (Wenger, 1998). Meningsforhandlingsprosessen former praksisfellesskapet og medlemmenes identitet (hvem man er) og opplevelse av egen påvirkningsmulighet på fellesskapet. Fundamentet for at mening skapes mellom deltakerne ligger i at de deler en felles referanseramme, et repertoar av ressurser (Wenger, 1998). Denne referanserammen bidrar til at praksisdeltakerne kan forstå meningen med deres praksis samt delta i denne, og inkluderer blant annet innarbeidede rutiner, standarder, delte erfaringer, språk, normer samt felles opplevelser og forståelser (Wenger, 2000). En kompetent deltaker i praksisfellesskapet forstår praksisen godt nok til å kunne bidra med noe som er relevant i forhold til den samtidig som man også har evnen til å motta tillit fra de andre medlemmene i interaksjonen (Wenger, 2000). For å kunne være

kompetent må medlemmene i praksisfellesskapet ha en delt forståelse for den praksisen de har til felles, og dermed må kompetente deltakere ha tilgang til dette ressursrepertoaret samt ha mulighet til å bruke det passende i ulike situasjoner (Wenger, 1998).

Er det mulig å skape praksisfellesskap? På grunnlag av Wengers (1998) sosiale teori om læring, er det mulig å hevde at der det er praksis, der eksisterer det også uformelle praksisfellesskap i mer eller mindre grad. Dermed vil det, for eksempel i utviklingsarbeid med fokus på optimal læring i organisasjonen, ikke nødvendigvis handle om å innføre og skape en arbeidsplass med praksisfellesskap fordi slike fellesskap finnes allerede uformelt i organisasjonen. Det burde allikevel være mulig å konkretisere og tydeliggjøre hva som finnes av praksisfellesskap i organisasjonen samt hvordan disse fungerer. Dette kan rette et fokus mot uoppdagede læringsmuligheter og utviklingspotensiale som eksisterer innenfor disse fellesskapene. Dermed vil det også være mulig å optimalisere praksisfellesskapenes erfaringslæring innenfor disse praksisfellesskapene. Dette vil kunne gi organisasjonen et eksplisitt fokus på hvilken betydning praksisfellesskapene har for organisasjonens erfaringsrelaterte læring og utvikling, samtidig som det vil gjøre det lettere for organisasjonen å forholde seg interaktivt til dens eksisterende praksisfellesskap. Dermed kan det legges til rette for at praksisfellesskapene får tilgang på de ressursene og den støtten de behøver for å kunne fungere samt utvikle seg og lære optimalt. I NAD utgjør eksempelvis det operative, militære personellet et større praksisfellesskap. De er bundet sammen av delte erfaringer og et engasjement for en felles virksomhet som hovedsakelig omhandler det å redde liv i Afghanistan. Læringstiltaket helhetlig debriefing er et formelt innført tiltak som intensjonelt skal kunne legge til rette for og fremme praksisfellesskapets erfaringsbaserte læring og prestasjonsutvikling. Når praksisfellesskapet samles for å dele utfordrende opplevelser og (emosjonsorienterte) erfaringer fra et oppdrag rettes fokuset direkte mot erfaringslæring og refleksjon over kritiske arbeidsprosesser under oppdragsutførelse. Med andre ord kan man

betrakte helhetlig debriefing som Luftforsvarets forsøk på å formalisere en form for deltakelse i praksisfellesskapet ved å skape et møtested, en rutine og en agenda for erfaringsdelingen. Forholdene er altså lagt til rette for at praksisfellesskapet, intensjonelt, skal kunne reflektere over egen praksis samtidig som de skal ha et kontinuerlig fokus på læring. Dette er det Wenger (2000) mener er avgjørende for hvorvidt praksisfellesskap lærer eller ikke. Det er allikevel viktig å understreke at Wenger (1998) fremhever at ulike praksisfellesskap ikke kun kan betegnes som enten fordelaktige eller skadelige, og at de kan ha både positive og negative virkninger for praksisutførelsen deres. Gjensidig engasjement gir eksempelvis ikke automatisk et læringsutbytte, og en delt praksis indikerer for eksempel ikke automatisk harmoni eller samarbeid mellom deltakerne. Relasjoner i praksisfellesskaper kan være preget av spenninger, uenigheter, klikker eller konflikter (Wenger, 1998). Praksisfellesskapene kan både gi positive virkninger for deres praksisutførelse ved å være nyskapende og lærende, men de kan også gi negative virkninger i form av å være ineffektive, reproduktive og lite utviklende. Derfor er det, som nevnt, viktig at praksisdeltakerne har et kontinuerlig fokus på læring (Wenger, 2000). Dersom deltakerne har et slikt fokus, kan praksisfellesskaper være en måte for grupper å dele kunnskap om- samt utvikle et spesifikt praksisområde. Dermed utvikles ny kunnskap gjennom at deltakerne lærer av hverandre i praksis, og av at denne kunnskapen blir videreutviklet til å finne nye handlingsmønstre og redskaper.

Oppsummering. Organisatorisk læring kan altså anses for å være en relasjonell og sosial prosess innen organisasjonens ulike praksisfellesskap. Praksismedlemmene konstruerer mening fra erfaringer gjennom å tilhøre et fellesskap. Medarbeiderne kan dele erfaringer og dermed overføre kunnskap til hverandre, og de kan på denne måten lære sammen og skape kunnskap kollektivt. Wengers (1998) teori tilbyr et nyttig perspektiv på kunnskapsutvikling og læring relatert til prestasjonsforbedring og kompetanseutvikling i arbeidslivet fordi teorien reflekterer et syn på organisasjoner og grupper av medarbeidere som meningsskapende

systemer. Sosial, aktiv deltakelse og interaksjon i et praksisfellesskap synes altså å være en læringsprosess; praksismedlemmer kan utvikle ny kunnskap, de kan lære kollektivt av hverandre, og de lærer hovedsakelig sammen ved å utvikle egen praksis. Læringen skjer altså i det sosiale fellesskapet, og er avhengig av gjensidig engasjement blant deltakerne.

Praksismedlemmene formes av mennesker som engasjerer seg i denne kollektive læringsprosessen, og derfor betegnes læring for å være en relasjonell prosess. Det å lære sammen ved å fokusere på utfordringer og forbedringspotensialer som er direkte relatert til fellesskapets praksis, kan gjøre arbeidet lettere og mer effektivt samtidig som det utvikler fellesskapets kompetanse. Praksismedlemmenes evner utvikles og fellesskapet bygger kunnskap. I denne forbindelse blir styrken til praksisfellesskaper at de er selvopprettholdende fordi de utvikler kunnskap og dermed også forsterker og fornyer seg (Wenger & Snyder, 2000). I denne sammenhengen kan praksisfellesskaper anses for å være et hovedkomponent i organisatorisk læring.

Forhold som kan påvirke praksisfellesskapenes læringsprosesser

Det finnes flere aspekter som kan påvirke læringsprosessene som foregår mellom deltakere i ulike praksisfellesskap. Et sentralt trekk ved organisatoriske læringstiltak er å øke organisasjonens eller gruppens evne til å fremme produktive, læringsorienterte og reflektive samtaler som tilrettelegger for effektiv kunnskapsdeling mellom individer og grupper (Edmondson & Woolley, 2003). Selv om læring, som presentert av Wenger (1998), hevdes å være en interpsykologisk og relasjonell prosess, kan man trekke inn intrapsykologiske prosesser, forhold og utgangspunkt for å beskrive individenes samarbeid og vilje til å dele erfaringer og kunnskap. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor presentere forhold som kan forsterke og samtidig hemme engasjement og deltakelse i reflektiv dialog og erfaringsdeling i ulike praksisfellesskap.

Det kognitive aspektet ved læring og kunnskapstilegnelse. Kognitive læringsteorier beskriver individets læring som forandringer i hjernens kognitive strukturer, som et resultat av bearbeiding og overføring av informasjon. Relatert til læring i arbeidslivet kan man møte på uttrykk som ”den lærende organisasjonen” (Senge, 1990), som vektlegger individuelle læringsprosesser og endring av kognitive strukturer samtidig som fokus rettes mot å skape best mulige læringsbetingelser for igjen å fremme organisasjonens egen læring. Det finnes altså flere individspesifikke og organisatoriske tilnærminger på hva læring er og hvordan læringsprosesser utvikles. På tvers av disse perspektivene har læring tradisjonelt blitt beskrevet som individuelle tankeprosesser hvor mennesker tilegner seg kunnskap (Illeris, 2004) eller kompetanse som ferdigheter, verdier og holdninger (Lai, 2004). Denne forståelsen fokuserer på læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon, og vektlegger at individet lærer når det tilegner seg ny kunnskap. Læringsinnholdet blir å kunne vite noe om en praksis. Dermed blir kunnskap produktet av læring; en ting eller et objekt individet besitter. Individspesifikk kunnskap blir også noe virksomheter kan eie, kontrollere og spre i den organisasjonen individet er tilknyttet. Det er i tråd med en slik tradisjonell læringstilnærming at organisasjoner ofte ønsker å produsere ny kunnskap gjennom opplæringsprogram og kursundervisning hvor læring og kunnskapsutvikling rettes mot eksplisitt kunnskap som er kjent, definert og konkret. I en organisasjon er det allikevel sjelden slik at medarbeidere arbeider og tilegner seg kunnskap individuelt uten innflytelse fra andre medarbeidere. Samarbeid i grupper, åpne kontorlandskap og tverrfaglige prosjekter bidrar til at mye av den læringen og kunnskapsutviklingen som tar form på en arbeidsplass skjer kollektivt samtidig som vi får tilgang på andres betraktninger og kunnskap. I denne oppgaven vil jeg inkludere individuell læring i en organisatorisk kontekst fordi individuelle tilegnelsesprosesser kan avgjøre hvordan individet møter og utnytter læringsmuligheter på arbeidsplassen, samtidig som det også kan handle om hvordan individet bearbeider erfaringer og innsikt. I forbindelse

med HD er det eksempelvis viktig å gjøre emosjoner opplevd under oppdrag bevisste og meningsfulle slik at individet kan lære av disse emosjonene. Dette kan være en individuell og kognitiv bearbeidingsprosess. I tillegg kan individuelle erfaringer av ulike situasjoner og hendelser også bearbeides kollektivt i reflektivt samarbeid og dialog med andre. Selv om det tradisjonelle fokuset på individet og dets kognisjon i læringsprosesser kun representerer en liten del av hvordan en organisasjon og dens medarbeidere kan utvikle kunnskap og lære, anerkjenner jeg at slike tilegnelsesprosesser kan være avgjørende for individets læring i en organisasjonsspesifikk ramme.

Det emosjonsorienterte aspektet ved læring og kunnskapstilegnelse. Det følelsesmessige aspektet ved læring omhandler hvordan vi opplever våre erfaringer, innsikt og meningsskaping, samt vår intensjon og engasjement relatert til disse funksjonene (Illeris, 2004). Dette innebærer at dersom individet har positive følelser relatert til det som skal læres, så er individet også motivert til å lære. I læringssituasjoner som preges av motvilje, vil negative følelser kunne resultere i mindre engasjement og villighet til å lære. Dette kan begrense individets læringsmuligheter. Psykisk motstand kan ha flere årsaker, for eksempel i form av at individet ikke går overens med en annen person som også er inkludert i et læringstiltak (samspillmessige frustrasjoner), at læringsprosjektet oppleves truende og belastende (det å måtte snakke om følelser er ukjent og kan oppleves krevende og kanskje også truende for ens selvfølelse), eller at relasjonelle forhold påvirker individets motstand (motstandssmitte) (Illeris, 2006). Psykisk motstand går hovedsakelig ut på at det er noe individet ikke vil akseptere fordi de ikke er engasjerte eller fordi de ikke opplever seg som medbestemmende. Derfor går man aktivt imot det. Illeris (2004) understreker at psykisk motstand ofte oppstår i kompetanseutvikling som stiller høye innholdsmessige krav av personlig karakter, det kan være et bestemt tema som man ikke føler seg komfortabel med (følelser), og individet kan bli direkte tvunget eller presset inn i et læringsforløp som de ikke

umiddelbart kan se meningen med eller som de ikke har interesse for å delta i. Illeris (2004) mener at individet da forsøker å mestre slike situasjoner med å holde det uønskede læringstiltaket på en overkommelig avstand ved å unngå å engasjere seg mer enn høyst nødvendig. Motstand kan altså være ødeleggende for planlagte og tilrettelagte læringstiltak i en virksomhet ved at man kan komme inn i en negativ læringssirkel, men Illeris (2004) påpeker allikevel at en slik motstand mot læring også har et stort læringspotensial. Motstand reflekterer følelsesmessig energi og styrke, en drivkraft. Dette kan resultere i at individet bruker sin innsats på å finne alternativer til de forholdene eller læringstiltakene som oppleves uakseptable, og dette kan medføre organisatoriske endringer og utvikling som er i takt med nye behov (Illeris, 2006). Læringspotensialet som finnes i motstand utnyttes optimalt dersom deltakerne blir mer engasjerte i læringen og mer inkluderte i tiltaksprosessene (Illeris, 2004; Wenger, 1998). Samtidig vektlegger Illeris (2006) at det er viktig å skape et læringsrom og situasjoner som gir plass for deltakernes motstand (for eksempel tilbakemelding på HD sine hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige sider) for å anerkjenne at det er lov å være uenige og for å gi deltakerne medbestemmelse. Slik er det mulig å bruke deltakeres psykiske motstand og omgjøre det til et konstruktivt læringspotensiale.

Emosjonelle og kognitive opplevelser av interpersonlige erfaringer relatert til kunnskaps- og erfaringsdeling. Gode (samarbeids)relasjoner mellom mennesker er viktig for læring, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling i ulike praksisfellesskap. I denne forbindelse kan individets følelse av tilhørighet være helt avgjørende for både samarbeidsrelasjonene og læringen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Det å *høre til* er en emosjonell opplevelse hvor individet opplever seg selv som en del av en felles virksomhet og et fellesskap med ”likesinnede” (Plaskoff, 2003). Dermed handler også tilhørighet om relasjoner og forhold mellom mennesker, identifisering med- og involvering i disse relasjonene. På denne måten kan blant annet praksismedlemmers opplevelse av tilhørighet

antas å være en bidragende faktor for engasjert og aktiv deltakelse i kunnskapsdelingsprosesser. Individets atferd og engasjement kan eksempelvis utvikle og pleie personlige relasjoner, men dårlig atferd og mangel på engasjement kan også tenkes å inneha et potensiale til å ødelegge slike relasjoner mellom mennesker. Dermed kan også individets oppførsel påvirke hvorvidt man opprettholder en følelse av tilhørighet, eller ikke.

Gode (samarbeids)relasjoner mellom individer samt deling av kunnskap og erfaringer synes også å være avhengig av *tillit* (Andrews & Delahaye, 2000; Inkpen & Tsang, 2005; Ipe, 2003; Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Tillit er blant annet viktig for at medarbeidere skal lytte og ta til seg den kunnskapen andre deler, og all mellommenneskelig kontakt synes å påvirke tilliten mellom individer (von Krogh, 1998). Det er for eksempel viktig at personer som skal dele eller skape kunnskap sammen, stoler på at de andre interesserer seg i det som deles og tar hensyn til ulike meninger, erfaringer og uttrykte opplevelser. Det er altså fundamentalt at personer som skal dele kunnskap og erfaringer har tillit til hverandre gjennom utvekslingsprosessen. En slik tillit kan eksempelvis forbedre relasjonen mellom ”kunnskapsdelerne”, men en mangel på tillit kan også være et hinder for erfaringsdeling samt konstruktiv og optimal relasjonsbygging. I denne oppgaven vil interpersonlig tillit bli brukt om individets opplevelse av at relasjonen til en person er gjensidig, at relasjonen inneholder omsorg og personlig interesse for hverandres velvære, og tillit til personens pålitelighet og kompetanse innenfor et spesifikt område (Abrams, Cross, Lesser & Levin, 2003; McAllister, 1995). Grad av tillit omhandler altså hvorvidt individet opplever at en person kan oppfylle det man forventer av denne personen (se for eksempel Burt & Knez, 1995; Robinson, 1996), for eksempel i en erfaringslærings situasjon, og at det ikke ligger egoistiske drivkrefter i personens atferd. I denne forbindelse kan tillit være av en emosjonell karakter fordi vi opplever emosjonelle bånd til de vi stoler på, og dette motiverer oss til å engasjere oss i og opprettholde relasjonen samtidig som man uttrykker omtanke for den andre parten (Kramer,

1999). Tillit kan også være kognitivt fundert fordi vi foretar et rasjonelt valg relatert til hvem vi stoler på. Dette valget kan være basert på flere faktorer som for eksempel er relatert til hvor godt man har interagert med personen tidligere, hvor (sosialt) lik man opplever seg selv i forhold til personen, og hvorvidt individet er trygg på at den som deler kunnskap er verdt å høre på og lære av (Abrams et al., 2003; McAllister, 1995). Disse faktorene viser at tillit også er et relasjonelt og sosialt begrep som er orientert mot andre individet. Det er allikevel viktig å understreke at en person kan ha tillit til en person på et område, men ikke nødvendigvis innenfor et annet. Militært personell i NAD kan eksempelvis ha full tillit til hverandres håndtering og utførelse av oppdrag i Afghanistan, men dette innebærer allikevel ikke at to soldater har tillit til hverandres gjensidighet og interesse for hverandres velvære når de utleverer seg om egne meninger eller vanskelige opplevelser og tanker i HD. Abrams et al. (2003) hevder at hyppig samarbeid som krever at individene finner løsninger på en utfordring sammen ved å dele tanker og kunnskap, stille spørsmål og lytte til hverandre, øker tilliten mellom mennesker. I denne forbindelse utdyper Wenger (1998) at tilliten medlemmene i et praksisfellesskap utvikler er basert på deres evne til å lære sammen, til å bry seg om domenet, til å respektere hverandre som utøvere, til å uttrykke sine spørsmål og utfordringer, og til å gi svar som reflekterer praktisk erfaring.

Det å oppleve tillit til personene man skal dele erfaringer og kunnskap med kan også være avhengig av at individet opplever en form for trygghet i situasjonen med de andre ”kunnskapsdelerne”. Trygghet kan beskrives som individets opplevelse av å kunne utlevere og engasjere seg, for eksempel i kunnskapsdelingssituasjoner, uten å oppleve en frykt for negative konsekvenser som kan påvirke ens selvbilde, status eller karriere (Kahn, 1990). Det handler altså om å ta en risiko ved å utlevere seg, og hvorvidt man opplever nok trygghet til å ta en slik risiko. Situasjoner som preges av psykologisk trygghet er funnet å bidra til at individer engasjerer seg og deler nyttig kunnskap med hverandre i disse situasjonene, og

trygghet synes å omhandle at individet kan stole på at interpersonlig risikotaking ikke får negative konsekvenser (Kahn, 1990). Sammenlignet med beskrivelsen av tillit, skiftes her fokuset til hvordan individet tas imot av de andre i en erfaringsdelingssituasjon. I beskrivelsen av tillit ligger, som nevnt, fokuset på hvordan individet ”tar imot” og vurderer de andres atferd i kunnskapsdelingen. Ut fra definisjonen kan trygghet i en erfaringslærende kontekst både inkludere individets opplevelse av konsekvensene ved å utlevere seg, men begrepet kan også forstås ut fra et relasjonelt og sosialt perspektiv. Beskrivelsen av trygghet retter også et fokus på det *organisatoriske, mellommenneskelige klimaet* hvor kunnskaps- og erfaringslæringen finner sted, og dette klimaet kan endres for eksempel for hver gang det militære personellet gjennomfører en helhetlig debriefing. Et organisasjonsklima kan beskrives som et ytre uttrykk som støtter opp om, opprettholder og uttrykker organisasjonskulturens verdier, grunnleggende antakelser og tilhørende normer (Skogstad & Einarsen, 2000). Klima blir dermed kulturens uttrykk blant annet gjennom konkret atferd, uttrykte meninger om et tema, omgangstone, eller hvor komfortable og trygge organisasjonsmedlemmene er i forhold til hverandre (Erlie, 2006). Klimaet i en organisasjon kan dermed påvirke individet både konstruktivt og destruktivt, for eksempel ved å fremme eller hemme individets opplevelse av trygghet relatert til å åpne og engasjere seg i en læringssituasjon. I en militær kontekst kan deltakelse og engasjement i læringstiltak som for eksempel HD være avhengig av hvorvidt organisasjonsklimaet preges av støtte, åpenhet og ærlighet, tillit, trygghet samt tydelige mål og forventninger. Kahn (1990) har blant annet funnet at interpersonlige relasjoner som er støttende og tillitsfulle, og atferd som holder seg innenfor gruppens eller organisasjonens normer, fremmer individets opplevelse av trygghet. Atferd som avviker fra gruppens eller organisasjonens normer og atferdsforventninger synes å fremme utrygghet som et resultat av opplevd frustrasjon eller angst (Kahn, 1990). Det er elementært at det, blant annet i erfaringsdelende situasjoner, tilrettelegges for konstruktive

diskusjoner og åpen refleksjon rundt opplevelser. I denne forbindelse er det viktig å fremme trygghet relatert til hvordan andre responderer når individer i en erfaringsutleverende situasjon stiller spørsmål, søker tilbakemelding på noe, uttrykker en mening, eller forteller noe som er viktig for læringskonteksten. Dette kan det for eksempel legges til rette for gjennom å utvikle gjensidige, støttende og tillitsfulle relasjoner mellom erfaringsdelerne, men det kan også være viktig at læringsklimaet fremmer en aksept for at uenigheter er fruktbare. Dette innebærer å legge til rette for at konstruktive normer og holdninger tilknyttet engasjement og deltakelse i for eksempel HD finnes hos deltakerne. På denne måten kan man tilrettelegge for at uønskede reaksjoner på utleverende refleksjoner og utleveringer er lite sannsynlig å oppstå.

Oppsummering. Kunnskap kan tilegnes og overføres gjennom erfaringslæring. Både kognitive og emosjonelle aspekter ved individuelle læringsprosesser er innflytelsesrike og viktige for at organisasjoner skal kunne lære. For at organisasjoner skal lære og utvikle seg, må også individene i organisasjonen lære og utvikle seg. Gjennomgangen har vist at i læringssituasjoner hvor individet opplever positiv affekt relatert til det som skal læres, vil også individet være motivert til å lære og engasjere seg i læringen. Læringssituasjoner som preges av negativ affekt og motvilje, vil kunne bidra til mindre engasjement og redusert motivasjon til å lære og dele kunnskap og erfaringer. Jeg har også presentert tre intrapsyriske, emosjonelle opplevelser av interpersonlige forhold som er av stor betydning i erfaringslærende og kunnskapsdelende kontekster. En av disse er opplevd tilhørighet, som kan bidra til at individet identifiserer seg med, involverer og engasjerer seg i kunnskapsdelende relasjoner og i selve erfaringslæringen. Interpersonlig tillit og trygghet synes også å være avgjørende for hvorvidt individet engasjerer seg i erfaringsdeling og – læring, og disse kan også være elementære byggesteiner for at det utvikles gode samarbeidsrelasjoner i et praksisfellesskap. Det er viktig å tilrettelegge for et åpent og trygt

samarbeidsklima i utleverende læringskontekster som for eksempel i HD. For at individet skal oppleve tillit og trygghet i en erfaringslærings situasjon, synes det å være viktig at individene til en viss grad kjenner hverandre.

Et teoretisk og sammenfattet rammeverk for læring

I dette kapitlet har jeg vist at organisatoriske læringsprosesser er kontinuerlige og kunnskapsskapende, og at individer og praksisfellesskap kan lære ved å dele og reflektere over egne og andres erfaringsbaserte kunnskap. En slik måte å lære på innebærer aktiv deling, deltakelse og bearbeidelse av opplevde erfaringer i spesifikke situasjoner. På denne måten blir erfaringer gjort bevisste. I denne teoretiske gjennomgangen ble det også argumentert for at kognitive tankeprosesser samt emosjonelle opplevelser tilhørende individet er sentralt i forhold til organisatorisk læring. Det ble allikevel påpekt at en slik erfaringsdelings- og refleksjonsprosess også kan resultere i at fellesskaper lærer kollektivt og skaper mening sammen ved å utvikle egen praksis. I denne forbindelse redegjorde jeg for hvordan positive og negative emosjoner tilknyttet det som skal læres og selve læringstiltaket, samt opplevd tilhørighet, tillit og trygghet kan påvirke praksisdeltakernes engasjement, deltakelse og involvering i ulike læringsprosesser. Det ble argumentert for at slike forhold kan påvirke praksismedlemmenes vilje til å dele erfaringer og kunnskap med hverandre, noe som igjen kan påvirke praksisfellesskapenes læringsprosesser. I denne forbindelse ble det også understreket at det å ha god kvalitet på relasjonene mellom praksismedlemmene er avgjørende for praksisfellesskapets læring, samtidig som det organisatoriske klimaet kan både fremme og hemme trygghet, tillit og opplevd tilhørighet. Det vil være grunnleggende å fokusere på å tilrettelegge for et åpent, støttende og ærlig klima med tydelige mål og forventninger i et praksisfellesskap.

Helhetlig debriefing er et eksempel på et læringstiltak i NAD som tilrettelegger for et praksisfellesskap av utøvere som deler erfaringer og reflekterer over den praksisen de gjennomfører i Afghanistan. I denne forbindelse er HD et forsøk på å optimalisere og fremme erfaringslæring blant praksismedlemmene i NAD. Medlemmene er tilknyttet hverandre gjennom felles ekspertise, praksis og arbeid som, for eksempel, omhandler å redde liv i Afghanistan. Det militære personellet samles i HD for å dele erfaringer fra spesifikke oppdrag, og på den måten er det tilrettelagt for at de kan lære gjennom reflektive gruppesamtaler rundt en felles praksis. Dette er intensjonelt ment å skape et fellesskap i HD. Gjensidig engasjement og deltakelse regnes for å være hovedingrediensen i praksisfellesskapets meningsskapelse, og dette krever involvering samt relasjonell kontakt.

Med bakgrunn i dette teoretiske rammeverket vil jeg videre i denne oppgaven belyse følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring?*

METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen og de metodiske overveielserne jeg har foretatt i dette forskningsprosjektet. Jeg vil starte med en kort beskrivelse av forskningsprosjektet, og dermed vil jeg bevege meg mot de metodiske valgene jeg har foretatt. Det vil også redegjøres for prosessene tilknyttet innsamling, transkribering og analysing av datamaterialet. Ethiske hensyn og refleksive betraktninger relatert til forskerens rolle i forskningsprosjektet vil også beskrives i dette metodekapittelet.

Som nevnt innledningsvis er denne studien utført i samarbeid med Luftkrigsskolen. Min medstudent og jeg opprettet kontakt med førstelektor Christian Moldjord ved Luftkrigsskolen, og da ble det ytret et ønske om å utføre flere undersøkelser rundt debriefingsprosesser i flyoperative miljøer i Luftforsvaret. Etter et par samtaler med vår kontaktperson ved Luftkrigsskolen ble hovedfokuset for vårt prosjekt rettet mot en videre kartlegging av behov for, holdninger til og opplevelser med erfaringsdeling for slik å utforske effekten av debriefingsmetoden helhetlig debriefing. I denne forbindelse ble de overordnede temaene for vår studie erfaringslæring og deling av erfaringer i helhetlig debriefing, som militært personell i NAD gjennomfører etter utførte oppdrag i Afghanistan. Etter noen gjennomganger med vår kontakt på Luftkrigsskolen og vår veileder ved NTNU, førsteamanuensis Anne Iversen, ble min medstudent og jeg enige om å samarbeide om utarbeiding av intervjuguiden, samt utførelsen og transkriberingen av intervjuene. Siden mesteparten av kommunikasjonen innad i Forsvaret baseres på et militært nettverk, hjalp vår kontakt ved Luftkrigsskolen oss med å identifisere og opprette den innledende kontakten med våre informanter. Dette innebar å sende ut en forespørsel om deltakelse i intervjuene, identifisere hvem som ønsket å delta, og sende ut et informasjonsskriv om forskningsprosjektet til de aktuelle deltakerne. Min medstudent og jeg overtok deretter den videre kontakten med informantene. Denne kontakten innebar å avtale dag og tidspunkt for

gjennomføring av intervjuene, og å svare på eventuelle spørsmål informantene hadde vedrørende forskningsprosjektet.

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og Regionale komitéer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Det kvalitative forskningsintervjuet er brukt som datainnsamlingsverktøy, og den kvalitative analysemetoden grounded theory (GT) er brukt for analysering av datamaterialet. I denne forbindelse har jeg valgt å anvende den konstruktivistiske tilnærmingen innenfor GT. GT vil utdypes mer inngående videre i dette metodekapittelet, men det er viktig å presisere at Charmaz (2006) sin konstruktivistiske tilnærming til GT bygger på en kontekstuell epistemologi. Dette innebærer at kunnskap og teori skapes i en sosial kontekst, og derfor vil jeg i dette kapittelet presentere mine metodiske valg og arbeidsprosesser tilknyttet dette forskningsprosjektet.

Metodevalg

Siden dette forskningsprosjektet hovedsakelig er basert på å utforske og forstå det flyoperative, militære personellet sine opplevelser og erfaringer med helhetlig debriefing, så valgte min medstudent og jeg å benytte oss av en kvalitativ metodetilnærming. Kvalitativ forskning retter et fokus mot å oppnå rike og detaljerte beskrivelser av spesifikke fenomen, og er en metode man kan bruke for å forsøke å forstå menneskers erfaringer, opplevelser, meninger, holdninger og livsverden (Maxwell, 2005; Willig, 2008). Dermed kan man, ved å bruke kvalitative metoder, gå i dybden på det som undersøkes samt fange opp nyanser i forskningsdeltakernes forståelser og fortolkninger av sine liv. I denne forbindelse kjennetegnes kvalitativ forskning som induktive fremgangsmåter, som betyr at undersøkelsene er eksplorerende og empiridrevne, og de er komparative (Tjora, 2010; Willig, 2008). Min medstudent og jeg startet den kvalitative forskningsprosessen med et åpent tema som konsentrerte seg om erfaringslæring i en organisatorisk ramme. Vi tok utgangspunkt i

dette temaet fordi vi interesserte oss for det og fordi det fremstod som sentralt for det området vi skulle utforske. Charmaz (2008) mener at det å starte et forskningsprosjekt med et bredt tema illustrerer starten på en metodetilnærming basert på GT fordi slike tema hjelper forskerne med å forholde seg åpen for mulige idéer relatert til spørsmålsstillingen videre i forskningsprosjektet i stedet for å innta en forutinntatt holdning. Det overordnede forskningsspørsmålet vi utviklet for å nærme oss dette temaet, var: *Hvordan kan organisasjoner lære av ansattes erfaringer, og hvordan kan disse erfaringene inkluderes i organisasjonens kontinuerlige utviklingsprosess?* En slik fremgangsmåte er i samsvar med det Corbin og Strauss (2008) understreker at er sentralt i kvalitative forskningsprosesser, nemlig å utarbeide brede og åpne forskningsspørsmål som gir forskerne fleksibilitet og frihet til å utforske et tema i dybden. Det vi ønsket å utforske var hvordan det flyoperative, militære personellet opplevde erfaringsdelingen og –læringen i HD samtidig som vi forsøkte å oppnå en forståelse rundt forhold som fremmet og eventuelt hemmet denne læringen. På grunnlag av dette formålet, valgte vi å intervjuet det militære personellet for å få deres perspektiv på og beskrivelser av hvordan erfaringslæringen og -delingen ble gjennomført, hvordan de opplevde tiltaket HD, og hvordan de knyttet mening til denne typen erfaringslæring.

Datainnsamlingens grunnlag - det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som en faglig samtale fordi spørsmålsstillingen og besvarelsen av spørsmålene konsentrerer seg om et bestemt tema som passer informantens erfaringer (Kvale, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). En av årsakene til at min medstudent og jeg benyttet oss av intervjuet er fordi det er en nyttig datainnsamlingsmetode man kan bruke for å gå i dybden av ulike tema og utforske dem nøye. Informantene våre hadde de relevante erfaringene for å belyse disse temaene. Det kvalitative forskningsintervjuet ble altså anvendt for å få informantene til å beskrive og reflektere rundt

deres subjektive forståelse og opplevelse av egne erfaringer og meninger om erfaringslæringen og –delingen som foregikk i HD. Med andre ord ønsket vi å innhente varierte og utfyllende beskrivelser og forstå ulike sider ved informantenes livsverdener ut fra deres egne perspektiver (Kvale, 2002).

Grad av struktur kan være forskjellig fra intervju til intervju, men min medstudent og jeg valgte å basere oss på det semistrukturerte forskningsintervjuet. Det semistrukturerte intervjuet kan beskrives som en fri samtale mellom forsker og intervjusubjektet hvor noen spørsmål og tema er forhåndsbestemte (Tjora, 2010). Dette gir intervjueren en foreslått plan å forholde seg til i samtalen med informantene, samtidig som intervjuformen også gir begge parter fleksibilitet til å følge opp og utdype temaområder som er av interesse. De forhåndsbestemte spørsmålene og deres rekkefølge kan eksempelvis endres underveis i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Charmaz (2006) mener at denne semistrukturerte fremgangsmåten, og det kvalitative forskningsintervjuet generelt, er en nyttig datainnsamlingsmetode innenfor GT. Begge metodene vektlegger en åpen utforskning som er konstruert for å gi rike, detaljerte og reflekterte beskrivelser rundt et tema som informanten har dyp innsikt i. Informanten får dermed mulighet til å dele signifikante erfaringer, lære intervjueren hvordan disse skal fortolkes og eventuelt rette opp i misforståelser underveis i intervjuet (Charmaz, 2006). Dette poenget illustrerer betydningen av fleksibilitet i intervjuet og flyt i samtalen mellom intervjuer og informanten. Min medstudent og jeg vektla dette i våre intervjuer gjennom å tilrettelegge for at informantene hovedsakelig styrte samtalen. Intervjuet blir dermed avhengig av hvor mye informanten har å fortelle innenfor de ulike spørsmålene som stilles, men den semistrukturerte fremgangsmåten som inntas gir også intervjueren(e) mulighet til å etterspør detaljer og nøyaktighet i informantens forklaringer (Charmaz, 2006). På denne måten skapes mening ved at intervjueren og informanten

interagerer og rekonstruerer virkeligheten sammen. Dette er karakteristisk for den konstruktivistiske posisjoneringen og forståelsesrammen i GT.

Utvalg. Informantene i dette forskningsprosjektet er både kvinnelig og mannlig militært personell som er tilknyttet Luftforsvaret. Alle informantene har erfaring fra flere internasjonale operasjoner, og noen har erfaringer fra innføringen av HD. Kvalitative studier søker informanter som kan gi informasjon og innsikt relatert til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2003). Dette kalles et strategisk utvalg, og et av kriteriene for deltakelse i dette forskningsprosjektet var at det militære personellet skulle ha erfart og gjennomført helhetlig debriefing etter utførte oppdrag i Afghanistan. Det var viktig for oss at deltakelse i denne studien var frivillig, og at de interesserte seg for å fortelle oss om sine erfaringer med HD. Siden det militære personellet som samles i HD er stasjonert i ulike deler av landet, søkte vi også etter å få deltakere fra ulike miljøer, og med forskjellig bakgrunn og roller i NAD. Vi endte opp med å få syv informanter, henholdsvis medisinsk personell og skyttere. Enkelte av det medisinske personellet arbeider hovedsakelig sivilt på ulike lokale sykehus i Norge, mens andre er fast ansatt i Luftforsvaret. Skytterne utdannes og arbeider innenfor Luftforsvaret. Av anonymitetshensyn vil ikke utvalget beskrives nærmere. Min medstudent og jeg vurderte det som elementært å intervju informanter med ulik bakgrunn fordi vi ønsket å innhente så nyanserte og brede beskrivelser rundt temaene erfaringslæring og –deling i HD som mulig. Vi ønsket eksempelvis å undersøke hvordan informantene delte erfaringer med hverandre, og hvilke faktorer som påvirket denne erfaringslæringen.

Utarbeiding av intervjuguide. Min medstudent og jeg baserte utviklingen av den semistrukturerte intervjuguiden på det innledende forskningsspørsmålet. Først formulerte vi fem tema som vi vurderte som sentrale for informantenes erfaringer og for forskningsspørsmålet vårt. Et tema bestod av ulike introduksjonsspørsmål. Et annet tema omhandlet den tekniske debriefingen som de gjennomfører forut for HD. De neste temaene

konsentrerte seg om spørsmål tilknyttet individuelle erfaringer, samt ledelse og kultur. Det siste temaet var spesifikt tilknyttet spørsmål som omhandlet erfaringsdelingen i HD. Fokus på tema og deltakernes erfaringer er blant annet noe Charmaz (2006) presiserer som viktig dersom man skal utføre intervjuer som er orientert mot GT. Vi valgte altså å lage en forhåndsbestemt temaguide med tilhørende hjelpespørsmål som vi kunne stille under hvert tema. Noen av disse spørsmålene var ferdigformulerte og andre spørsmål ble mer stikkordspregede siden vi noterte underveis i intervjuet. Valget om å forberede en godt forhåndsbestemt og definert intervjuguide tok vi fordi vi ønsket å være godt forberedte til intervjuene. Under intervjuene ønsket vi å ha noe håndfast å forholde oss til slik at vi husket hvilke områder vi ønsket å utforske nærmere, og hvilke spørsmål vi kunne stille innenfor de ulike temaområdene. Jeg mener at det er hensiktsmessig å ha en viss struktur på intervjuets fokus og rekkefølgen av spørsmål fordi man får en god oversikt over hva man ønsker å snakke om, samtidig som man lettere kan konsentrere seg om hva informanten faktisk forteller under intervjuet. Dette mener jeg kan gi intervjueren, og spesielt nybegynnere i rollen som intervjuere, bedre selvtillit i intervjusituasjonen samt bedre flyt i samtalen mellom intervjuer og informant. Tjora (2010) hevder for eksempel at det å bruke en intervjuguide ofte skaper en atmosfære av seriøsitet for informantene, og samtidig forventer ofte også informantene å bli stilt noen planlagte spørsmål. Jeg ønsker allikevel å presisere at selv om vi forberedte en intervjuguide med planlagte spørsmål, så vektla vi å tilrettelegge for å ha en uformell og fri dialog med informantene. Vi var også innstilt på at de mulige spørsmålene under hvert tema ikke nødvendigvis trengte å stilles fordi vi skulle vurdere dette fortløpende under intervjuet. Vi planla å basere intervjuet på de forhåndsformulerte spørsmålene, men vi ønsket å balansere disse med mer uformelle, samtalepregede og avklarende oppfølgingsspørsmål dersom det var noe vi, i situasjonen, innså at vi ønsket å utforske videre. En slik balanse hevdes å skape god flyt i intervjuet samtidig som det opprettholder

informantens forventninger om en intervjuerstyrt interaksjon (Tjora, 2010). Jeg har tidligere nevnt at min medstudent og jeg fokuserte på å tilrettelegge for at informantene skulle styre samtalen, og det mener jeg enda. Interaksjonen og dialogen min medstudent og jeg hadde med informantene våre var styrt av intervjudeltakerne fordi det var de som stod for 90 prosent av intervjuets forklaringer, beskrivelser og refleksjoner. Allikevel kan man si at intervjuene vi gjennomførte var styrt av oss som intervjuere, fordi det var vi som stilte spørsmålene og som dermed satte agendaen for intervjuet. Dette poenget illustrerer at det ofte kan være en viss asymmetri i relasjonen mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Min medstudent og jeg var bevisste på denne asymmetrien som eksisterer i intervjusituasjonen, og i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden tok vi hensyn til dette punktet. For å legge forholdene til rette for at dialogen med informantene skulle oppleves behagelig og trygg, diskuterte og bearbeidet vi for eksempel intervjuguidens temaer og intervjuspørsmål inngående mens vi utviklet dem. Da vi utviklet intervjuspørsmålene fokuserte vi på å lage så åpne spørsmål som mulig slik at informanten selv kunne gi oss rike beskrivelser og historier relatert til hva de hadde erfart, opplevd, gjort, likt eller ikke likt relatert til HD, og andre punkter som var sentrale i denne forbindelse. På denne måten forsøkte vi å unngå og tvinge datainnsamlingen inn i fastsatte kategorier og svaralternativer (Charmaz, 2006; Tjora, 2010). Åpne spørsmål gav informantene en mulighet til å selv komme inn på og utdype opplevelser, erfaringer og meninger relatert til ulike aspekter tilknyttet læringen og erfaringsdelingen i HD. Dette gav oss tykke, detaljerte beskrivelser og et rikt datamateriale for videre analyse. Vi stilte også fokuserte spørsmål etterhvert, og disse var ofte oppfølgingsspørsmål som konkretiserte spørsmålsstillingen. Det synes å være grunnleggende å stille slike fokuserte, inngående og spesifiserende spørsmål underveis i intervjuet (Charmaz, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009).

Relatert til kvalitetssikring av intervjuguiden, hadde min medstudent og jeg en tett korrespondanse med vår kontakt ved Luftkrigsskolen og med vår veileder ved NTNU. Vi sendte inn intervjuguiden til dem og fikk viktige tilbakemeldinger, som vi også inkluderte. En tilbakemelding vi fikk, var at vi burde innlede temaet om erfaringsdelingen i HD med et spørsmål om informantene visste hva HD var. Dette viste seg å være et verdifullt spørsmål fordi terminologien rundt læringstiltaket var forskjellig. Informantene kalte for eksempel HD for ”Gladheim”. På denne måten opprettet vi en felles forståelsesplattform i forhold til at informantene fikk informasjon om at når vi nevnte helhetlig debriefing, så refererte vi til Gladheim. En annen tilbakemelding vi fikk var relatert til temaet *individuelle erfaringer*. Vår kontakt ved Luftkrigsskolen informerte oss om at det kunne være lurt å spørre informantene om det var greit at vi stilte spørsmål om vanskelige, operative hendelser. Dette spørsmålet valgte vi å inkludere helt først i intervjuet slik at informantene var forberedte på at et slikt spørsmål kom lengre ute i intervjuet. Min medstudent og jeg opplevde dette som en ypperlig anledning til å danne en vennlig plattform i dialogen med informanten samtidig som vi viste hensyn og respekt for deres opplevelser og erfaringer.

Den endelige intervjuguiden (vedlegg 1) består av fem tema med tilhørende hovedspørsmål og underspørsmål. I praksis fungerte denne intervjuguiden mer som et veiledningsark for min medstudent og meg under intervjuene vi foretok.

Gjennomføring av intervjuene. Før min medstudent og jeg intervjuet våre informanter, deltok vi også på et intervju med en nøkkelinformant. Her var det vår veileder fra Luftkrigsskolen som foretok hoveddelen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at det å være til stedet for å observere hvordan andre foretar et intervju er nyttig fordi man da får en ypperlig anledning til å lære hvordan man kan fylle rollen som intervjuer på egen hånd. Nøkkelinformanten betraktes som en viktig aktør for igangsettingen av HD i Luftforsvaret, og denne informanten gav oss en god innføring i hvordan HD ble gjennomført,

hvorfor informanten mente HD var viktig å innføre, og hva informanten mente Luftforsvaret som organisasjon kunne lære av tiltaket. Dette intervjuet konsentrerte seg også om tanker og utfordringer tilknyttet denne implementeringen av HD. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at det er viktig for intervjueren å ha en viss kunnskap om intervjuemnet, og ved hjelp av nøkkelinformantintervjuet fikk min medstudent og jeg solid bakgrunnskunnskap relatert til HD og den erfaringslæringen som intensjonelt skal kunne forgå i HD.

Under gjennomføringen av våre egne intervjuer, reiste min medstudent og jeg ut til det militære personellets hjemmebase, og intervjuet dem der. Intervjuene ble gjennomført i to forskjellige runder med noen ukers mellomrom. Ved begge anledningene gjennomførte vi intervjuene på et lukket rom uten forstyrrelser. Tjora (2010) mener dette er viktig for å tilrettelegge for en avslappet og trygg stemning under intervjuet. På denne måten sikret vi at omgivelsene i intervjusituasjonen var tilrettelagt slik at informantene kunne snakke fritt og beskrive sine opplevelser, tanker og meninger uavbrutt. For å tilrettelegge for en avslappet intervjusituasjon kan det være viktig å gi informantene en liten brief og ha tid til å snakke litt sammen før intervjuet starter (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2010). Dette gjorde vi innledningsvis ved at vi informerte deltakerne kort om hvordan intervjuet ville foregå. Tjora (2010) presiserer eksempelvis at det er viktig at intervjuerne etablerer rammen for intervjuet. I denne forbindelse informerte vi informantene om at intervjuet var konfidensielt og at data ville bli anonymisert. Samtidig ble det informert at intervjuet tok cirka én time, og at vi kunne ta pauser når informanten måtte ønske dette. Vi informerte også om at hovedfokuset for spørsmålsstillingen vår var å få informantenes egne beskrivelser, opplevelser og erfaringer med HD. Som nevnt over, undersøkte vi også om informantene syntes det var greit for dem at vi stilte spørsmål tilknyttet vanskelige operative hendelser. Deretter ble informantene gitt informasjonsskrivet for undersøkelsen (vedlegg 2) og et informert samtykkeskjema (vedlegg 3) som de leste gjennom og signerte. I dette skjemaet ble det presisert at deltakelse i intervjuet

var frivillig. Til slutt oppfordret vi informantene til å stille spørsmål underveis i intervjuet dersom det var noe de lurte på. Det ble brukt (lyd)båndopptaker under alle intervjuene.

Under intervjuene vekslet min medstudent og jeg på spørsmålsstillingen, og i denne forbindelse stilte vi annethvert spørsmål. Dette opplevde vi at gav flyt i dialogen med informanten samtidig som det gav samtalen en mer uformell karakter. Min medstudent og jeg fokuserte også på å tilpasse oss informantene våre ved å innta en aktivt lyttende rolle. Dette innebar at vi lyttet til det som ble fortalt samtidig som vi var bevisste på å vise informantene at vi fulgte med. Vi bidro med oppklarende spørsmål og repeterende bekreftelser på at vi fulgte med og forstod det informantene snakket om ("mhm"). Vi opplevde dette også som sentralt i vår intervjueteknikk fordi det viste informantene at vi inntok en interessert og reflektert holdning til deres fortellinger. Dette synes å være grunnleggende i gjennomføringen av det kvalitative forskningsintervjuet (Charmaz, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009).

Underveis i intervjuet noterte min medstudent og jeg også noen få stikkord som vi brukte for å gi en tilbakemelding til hverandre som intervjuere. Dette bidro til at vi utviklet og forbedret oss i rollen som intervjuer underveis i intervjuprosessen. Da vi skiftet temaområder for spørsmålsstillingen informerte vi intervjudeltakerne om dette. Vi sa eksempelvis "nå beveger vi oss litt mer inn på spørsmål om den helhetlige debriefingen". Selv om informanten kan snakke seg ut i andre temaer, mener Tjora (2010) at dette er viktig fordi det gir informantene noen rammer for tematikken som skal diskuteres nærmere. Intervjuene ble avsluttet ved at min medstudent og jeg stilte et avrundings spørsmål. Vi spurte informantene om de satt inne med noe mer de ønsket å fortelle, samt hvordan de hadde opplevd samtalen. Svarene vi fikk her var positive, og det gav meg og min medstudent også gode tilbakemeldinger på hvordan vi ble oppfattet av informantene våre. Dette avrundings spørsmålet kan betraktes som en slags debriefing av intervjuet, noe Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at er sentralt i det

kvalitative forskningsintervjuet. Helt til slutt takket vi informantene for at de ønsket å delta, og for innsatsen de gav i intervjuene.

Bearbeiding og transkripsjon av datamaterialet

Da min medstudent og jeg hadde utført intervjuene, måtte vi transkribere dem. Transkripsjonsprosessen går hovedsakelig ut på å gjøre opptakene fra den muntlige dialogen mellom intervjuer og informant om til skriftlig tekst. Man klargjør altså datamaterialet for den videre analysen fordi man strukturerer og bearbeider innholdet i intervjuene (Kvale, 2002). Slik er det lettere for intervjuerne å få en god oversikt over datamaterialet. For å sikre transkripsjonenes pålitelighet (reliabilitet) avklarte min medstudent og jeg noen felles retningslinjer vi skulle forholde oss til når vi gjorde om den muntlige talen til skriftlig tekst. Det ble avtalt at vi skulle fokusere på å fremstille en nøyaktig og ordrett nedskrivning av det som ble sagt. Vi valgte for eksempel også å inkluderte emosjonelle aspekter ved talen som når informantene lo eller hevdde stemmen. Dette valget tok vi for å holde oss nær datamaterialet, og vi betraktet det også som avgjørende for å gi et bedre bilde av meningsinnholdet i det som ble sagt under intervjuet. Det er allikevel viktig å understreke at transkripsjoner av et datamateriale ikke er objektive av natur fordi de er representasjoner og abstraksjoner av den virkelige intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjoner konstrueres og kan betraktes som en representasjon av den aktuelle samtalen mellom informanten og intervjueren. Intervjutranskripsjoner avhenger av datamaterialets natur og formålet med forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etiske hensyn og betraktninger

Det er viktig at forskere og intervjuere har kjennskap til mulige moralske problemer som kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen, fordi dette øker sannsynligheten for at det foretas reflekterte avgjørelser samtidig som det retter forskernes oppmerksomhet mot kritiske og følsomme tema som det må tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt tidligere ble dette forskningsprosjektet meldt inn til og godkjent av både NSD og REK før min medstudent og jeg begynte datainnsamlingen. Min medstudent og jeg diskuterte og reflekterte kontinuerlig rundt etiske hensyn og betraktninger gjennom hele forskningsprosessen. Vi vektla ivaretagelse av informantene gjennom både planleggingsfasen- og gjennomføringen av dette forskningsprosjektet, samt under bearbeidingen og analyseringen av datamaterialet. De etiske hensynene vi har hatt fokus på er tilknyttet informert samtykke og frivillig deltakelse, konfidensialitet og anonymitet. Et informasjonsskriv ble levert skriftlig til deltakerne i forkant av intervjuene samtidig som det ble gjennomgått muntlig av oss før intervjuenes start. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at informantene hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet. På denne måten kunne intervjudeltakerne foreta en vurdering på hvorvidt de ønsket å delta i forskningsprosjektet eller ikke, og vi understrekte at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når de ville. Andre punkter som ble gjennomgått var prosjektets formål og nytteverdi, at ingen institusjonell myndighet i Forsvaret ville få kjennskap til hvem som valgte å delta eller ikke, og hvordan vi planla å oppbevare dataene samt ivareta deres anonymitet. Vi presiserte at de opplevelsene eller den informasjonen som ble tatt opp, og deretter transkribert, ville bli behandlet fortrolig. Ved første intervjurunde presenterte vi også vårt forskningsprosjekt i plenum. De frivillige deltakerne var allerede identifisert og hadde fått utlevert informasjonsskrivet, men vi syntes det var en gylden mulighet til å informere alle som var tilstede om hvorfor vi var der og hva som var hensikten med vår studie. Etter en gjennomgang

av informasjonsskrivet, ble det signert en samtykkeerklæring hvor informantene bekreftet at de hadde lest informasjonsskrivet og at de hadde fått anledning til å stille spørsmål.

Informantene samtykket i å delta i forskningsprosjektet, og denne samtykkeerklæringen fungerte som en kontrakt mellom intervjudeltakerne og min medstudent og jeg som forskere.

Konfidensialitet og anonymisering av data. Datamaterialet i dette forskningsprosjektet er behandlet fortrolig slik at informantenes identitet og personlige data ikke offentliggjøres på noen som helst måte. Konfidensialitetshensyn ble vurdert i forhold til informantenes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebar at vi transkriberte intervjumaterialet slik at data som kunne identifisere deltakerne ikke ble avslørt gjennom anonymisering av data. Intervjutranskripsjonene ble gitt respektive nummer, og disse numrene refererte til informantenes navn. Navnelisten ble forsvarlig holdt adskilt fra transkripsjonene. I denne forbindelse har jeg også valgt å omstrukturere sitatene som presenteres i denne oppgavens resultatdel. Valget om å omstrukturere sitatene fra ordrett tale ble tatt fordi det muntlige språket kan, i skriftlig form, fremstå forvirrende og fremstille informantene feil. Kvale og Brinkmann (2009) hevder blant annet at en slik omstrukturering er viktig fordi publiseringen av usammenhengende, repetitive og ordrette intervjutranskripsjoner kan gi en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper. I omformingsprosessen er altså sitatene omformulert, men meningsinnholdet er bevart og ivaretatt. Dette valget ble også tatt for å sikre anonymiteten til informantene.

Grounded Theory – analyse av datamaterialet

Innledningsvis til dette metodekapittelet oppgav jeg den metodologiske posisjoneringen og forståelsesrammen som jeg har basert min forskningspraksis på. GT er et metodisk rammeverk som angir en måte å arbeide med kvalitative data på. Gjennom bruk av GT tilnærmingen søker man å utvikle en induktiv teori innenfor et forskningsfelt, med

utgangspunkt i empiriske funn (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1999; Langdridge, 2004). Dette innebærer at forskeren utvikler teori med utgangspunkt i interaksjon med datamaterialet (fra data til teori) i stedet for at datamaterialet bygger på allerede eksisterende teorier innenfor forskningsområdet hvor hypoteser testes med utgangspunkt i eksisterende teori (fra teori til data). Teoriene som dukker opp gjennom GT blir dermed kontekstspesifikke fordi forklaringen av fenomenet som undersøkes er forankret i dataene (Charmaz, 2006). Siden teoriene som dannes ved hjelp av GT springer ut fra datamaterialet, kan både forskningsspørsmålet og metodene som brukes justeres og endres underveis i forskningsprosessen. Forskeren som posisjonerer seg innenfor GT tar i bruk flere systematiske og fleksible retningslinjer for datainnsamling og analyse av datamaterialet, og disse styrer forskningsprosessen. Retningslinjene inkluderer blant annet å utvikle et innledende forskningsspørsmål uten å ha antakelser om fenomenet forut for undersøkelsen, koding og memoskriving (Willig, 2008). Under kodingsprosessen identifiseres meningskategorier ut fra de innsamlede dataene (Charmaz, 2006). En kategori formes når forskeren samler sammen hendelser eller erfaringer som dukker opp fra datamaterialet, og disse hendelsene eller erfaringene som inkluderes i en kategori deler sentrale trekk og/eller karakteristikker med hverandre (Charmaz, 2006; Willig, 2008). Tidlig i kodingsprosessen preges kodingen av å være relativt deskriptiv og kategoriene kalles da for konsepter, men utover i prosessen blir kategoriene mer tolkende, forklarende, analytiske og meningsfulle (Charmaz, 2006; Willig, 2008). Dataene deles opp, sorteres, navngis, og knyttes til andre segmenter i datamaterialet. Dette gjør kodingsprosessen til en konstant komparativ analyse fordi man sammenligner segmenter av data samtidig som man avgrensner, knytter forbindelser mellom, og integrerer kategorier (Charmaz, 2006; Willig, 2008). Man går frem og tilbake mellom å identifisere, finne likheter og forskjeller mellom kategorier. Dette resulterer i at forskeren identifiserer ny informasjon ut fra datamaterialet. Gjennom analyseprosessen kan

forskeren også skrive memoer. Memoer er analytiske notater av tanker og idéer om hva som skjer i datakodingen, og hva informantene for eksempel forteller (Willig, 2008).

Innenfor GT skilles det mellom en objektivistisk og konstruktivistisk tilnærming som begge har ulike syn på hvordan GT bør praktiseres og hvilken rolle forskeren inntar i forskningsprosessen. Ifølge den objektivistiske tilnærmingen er forskeren en nøytral observator som *oppdager* mening ut ifra en *objektiv virkelighet* (Charmaz, 2000; Charmaz, 2006). Forskeren antas altså å være adskilt fra forskningsdeltakerne og deres virkelighet, og påvirker dermed ikke forskningsprosessen. Den objektivistiske GT forskeren skaper dermed ikke teorier, men beskrivende og prediktive teorier oppdages fordi de finnes allerede i intervjusettingen (Charmaz, 2006; Willig, 2008). I motsetning til den objektivistiske tilnærmingen til GT, så vektlegger konstruktivistiske forskere at teori, mening og datamaterialet *skapes* ut ifra deres *aktive interaksjon* med både forskningsdeltakerne og dataene (Charmaz, 2006; Willig, 2008). Forskeren deltar altså i konstruksjonen av teori, mening og forståelse. Subjektivitetens rolle inkluderes med andre ord mer inngående i den konstruktivistiske tilnærmingen til GT, og derfor er det viktig at forskeren inntar en refleksiv holdning til de empiriske dataene og tolkningene som tas på bakgrunn av disse i tillegg til at forskeren retter et kritisk blikk på sin egen rolle gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har tidligere posisjonert meg innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen til GT, og vil dermed ta utgangspunkt i denne videre i beskrivelsen av analyseprosessen som har utgjort grunnlaget for datamaterialet i denne oppgaven.

Kontinuerlig, dynamisk kodingsprosess. Som nevnt ovenfor er analyseprosessen i GT en interaktiv og empirinær prosess hvor forskeren kontinuerlig sammenligner rådata og utviklede kategorier for å komme til et mer abstrakt nivå. Denne kodingsprosessen er styrt av datamaterialet som forskeren har samlet inn og bearbeidet tidligere i forskningsprosessen. Ideelt skal nye, empiriske data innhentes kontinuerlig ut fra kategorier som har dukket opp i

tidligere steg i dataanalysen. Charmaz (2006) kaller dette teoretisk sampling. Et overordnet mål vil da være at innsamling og analyse av empiriske data skal fortsette til forskeren oppnår en teoretisk metning i kategoriene (Willig, 2008). I denne studien har jeg ikke gått tilbake i intervjusettingen for å hente inn empiriske data i flere runder. Datainnsamlingen foregikk i to runder, men med relativt korte intervaller. Derfor fikk jeg ikke anledning til å begynne med analyseprosessen før etter intervjuene var foretatt. Det er i denne forbindelse viktig å understreke at GT strategiene som benyttes i forbindelse med innsamling og analyse av data kun fungerer som retningslinjer og er ikke fastsatte steg som skal etterfølges til punkt og prikke (Charmaz, 2000; Charmaz, 2006; Willig, 2008). De analytiske verktøyene som tas i bruk i forskningsprosessen bør heller tilpasses de analytiske utfordringene forskeren møter (Corbin & Strauss, 2008). Jeg har tatt utgangspunkt i en dynamisk og aktiv utvikling av koder og kategorier for å definere hva som skjer i dataene og for å forstå hva dette betyr (Charmaz, 2006). Dette innebærer å arbeide inngående med ulike former for koding og kategorisering av datamaterialet. Den følgende presentasjonen av ulike faser i kodingsprosessen er kun skilt fra hverandre for å gi en oversiktlig presentasjon av hva som kjennetegner dem. I praksis er de ulike analysefasene nært knyttet sammen med flytende overganger, og de kan foregå parallelt og i ulik rekkefølge. Dette innebærer at jeg har gått frem og tilbake i datamaterialet ved å dele opp, sortere, navngi og integrere dataene, samt identifisere kategorier og finne sammenhenger mellom dem. I denne forbindelse har jeg benyttet meg av memoskriving systematisk gjennom hele analyseprosessen. I memoene noterte jeg meg egne refleksjoner rundt de ulike kodene og kategoriene som ble utviklet. Dette viste seg å være en god hjelp i forhold til å visualisere sammenhenger mellom koder og kategorier, samt å øke abstraksjonsnivået på mine refleksjoner (Charmaz, 2006). På grunn av datamaterialets størrelse har også memoskriving vært prioritert for å organisere og huske mine tanker og refleksjoner rundt hva dataene impliserer.

Åpen koding – innledende analyse. Den åpne kodingen av datamaterialet utgjør den innledende og første fasen i analyseprosessen, og innebærer at man åpner opp dataene for alle potensielle muligheter og retninger (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008). Fokuset her er å dele opp datamaterialet i ulike segmenter for å få oversikt over bredde og variasjon i dataene. Dette innebærer å lese detaljert gjennom dataene og undersøke datamaterialet nøye. I denne forbindelse kodet jeg både avsnitt og setninger i hvert intervju. På denne måten delte jeg opp datamaterialet i avsnitt og setninger, og gikk gjennom hver del for å forstå hva de indikerte eller handlet om. Et godt benyttet spørsmål i min åpne koding var for eksempel ”hva dreier dette seg om?” eller ”hva skjer her?”. Deretter beskrev jeg handlingen i den kodede delen av datamaterialet ved hjelp av enkle og presise koder som jeg mente fanget meningsinnholdet i setningen eller avsnittet. Kodene definerer altså erfaringer, handling eller opplevelser som beskrives av intervjupersonen i det transkriberte datamaterialet (Charmaz, 2006). Koden *annerledes kontekst* beskriver eksempelvis et avsnitt på tolv linjer som omhandler opplevelsen av å komme ned for å arbeide i Afghanistan sammenlignet med å arbeide i Norge. Noen koder ble skrevet i ”in vivo”, basert på ord og uttrykk som informantene selv brukte (rådata), men de fleste kodene ble definert av meg (forskerdefinerte in-vitro koder). Ulike utsagn i et avsnitt kunne for eksempel adressere flere poeng som senere ble delt opp i ulike kategorier, men hovedfokuset mitt i den åpne kodingen var å analysere hvert avsnitt for å trekke ut meningen i dem og gi dem en kode. Åpenhet relatert til hva datamaterialet presenterte ble i denne forbindelse viktig for å holde meg nær datamaterialet og for å fange opp nyanser, forskjeller og likheter i dataene. En åpen holdning hjelper også forskeren med å etterfølge nye idéer og reduserer samtidig sannsynligheten for at forskeren baserer kodingen på forutinntatte oppfatninger av datamaterialet (Charmaz, 2006).

Underveis i den innledende analysen av datamaterialet sammenlignet jeg også koder slik at likheter og forskjeller i informantenes erfaringer og fortellinger ble tydeliggjort. Dette

resulterte i at fenomener med like koder og innhold ble gruppert og tilegnet en kategori. Til de kategoriene som ble identifisert i denne delen av analysen fant jeg et passende konseptuelt navn som fanget bredden og variasjonen i kodene. Charmaz (2006) mener at dette er viktig for å heve kodingsnivået fra beskrivelser av datamaterialet til et mer abstrakt og teoretisk nivå. Denne formen for innholdsgruppering og en mer abstrakt kategorisering av koder, kan betraktes som en start på den aksiale kodingen.

Aksial koding. Dette steget i dataanalysen innebærer å videreutvikle konseptuelle kategorier og relatere disse til subkategorier. Dette arbeidet innebærer også en kontinuerlig sammenligning av koder og kategorier innbyrdes og med hverandre. På denne måten blir kodene og kategoriene mer og mer abstrakte. Sammenhengene i datamaterialet kommer også tydeligere frem i denne analyseprosessen fordi dataene gis en konkret og helhetlig forklaring ved å stille dataene spørsmål som når, hvor, hvorfor, hvem, hvordan og med hvilke konsekvenser (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008). Jeg fant for eksempel en kategori som jeg kalte *forhold i Afghanistan*. Denne kategorien avklarte blant annet konteksten og tydeliggjorde de forholdene som det militære personellet arbeidet under i Afghanistan. Spørsmålene *når, hvor og med hvilke konsekvenser* ble eksempelvis vektlagt mer i utviklingen av denne kategorien. En slik spørsmålsstilling kan betraktes som et analytisk verktøy forskeren benytter seg av gjennom hele analyseprosessen, men relatert til den aksiale kodningen kan spørsmålsstilling bidra til å spesifisere og fylle kategoriens egenskaper og dimensjoner (Charmaz, 2006). På denne måten fører kodingsprosessen til en metning av datamaterialet når nye kodinger ikke lenger fremkaller ny innsikt eller nye fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Dataene som er blitt delt opp i den innledende analysen settes altså her sammen på nye måter. Forskeren får dermed et mer oversiktlig overblikk over store mengder av datatranskripsjonene. På denne måten utforskes de undersøkte erfaringene og fortellingene nøye, og dermed utdypes kategoriene og subkategoriene. Aksial koding bidrar til

å konstruere et analytisk rammeverk til datamaterialet ved å organisere dataene (Charmaz, 2006).

Selektiv, fokusert koding og teoridannelse. Gjennom selektiv koding knytter man kategorier og subkategorier til en teori ved at man organiserer dem rundt en kjernekategori (Strauss & Corbin, 1990). En kjernekategori kan betegnes som fellesnevneren eller den røde tråden som går igjen i de utviklede kodene og kategoriene. På denne måten knyttes koder og kategorier sammen ved å integreres inn under et gjennomgående og overordnet tema (Strauss & Corbin, 1990). Analysen flytter seg dermed enda mer fra deskriptive til teoretiske og abstrakte nivåer. Gjennom denne analysefasen identifiserte jeg en kjernekategori som var fremtredende som hovedtema i dette forskningsprosjektet. Denne kjernekategorien ble gitt betegnelsen *emosjonsfokusert erfaringsdeling og læring – individet i situasjonen*, og representerer de overordnede kategoriene *behovsspesifikk versus påtvunget deling, holdningssmitte og holdninger som inngangsverdi*, samt *personspesifikk deling og kompetanse*. De to sistnevnte hovedkategoriene, *holdningssmitte og holdninger som inngangsverdi* og *personspesifikk deling og kompetanse*, har også tilhørende underkategorier.

Refleksive betraktninger – forskerens metarefleksjon over egen rolle

Som nevnt tidligere er det viktig at forskeren som posisjonerer seg innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen til GT, er refleksiv i forhold til den forskningsprosessen som er gjennomført. Refleksivitet handler om at forskeren tar hensyn til og ser betydningen av sin egen rolle i samhandling med forskningsdeltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene og den forforståelsen hun bringer med seg inn i prosjektet (Charmaz, 2006; McGhee, Marland & Atkinson, 2007; Richards, 2005). Det kan for eksempel være forskjellige måter å stille spørsmål, forstå funn, og presentere empiri til lesere (McGhee et al., 2007; Willig, 2008). Det er altså viktig å være bevisst på hvordan forskeren kan påvirke

meningskonstruksjonen gjennom alle fasene i forskningsprosjektet fordi forskeren deltar aktivt og fortolkende i det som konstrueres sammen med intervjudeltakeren. Det at forskeren inkluderer et mer eksplisitt fokus på refleksivitet i GT, og eksempelvis i nedskrivningen av masteroppgaven, kan potensielt øke validiteten til de kvalitative funnene som intervjuene produserer (Hall & Callery, 2001; McGhee et al., 2007).

Min medstudent og jeg diskuterte og reflekterte kontinuerlig over teoretiske, metodiske og empiriske aspekter ved dette forskningsprosjektet helt fra starten av. Dette kan illustreres gjennom min tydeliggjøring av studiens innledende tema og forskningsspørsmål som utdypet tidligere i dette metodekapittelet. Gjennom min inngående beskrivelse av datainnsamlingsprosessen, har jeg også vist at min medstudent og jeg inntok en refleksiv holdning under intervjuene og i relasjon til intervjudeltakerne. I denne forbindelse stilte eksempelvis også min medstudent og jeg oppklarende og spesifiserende spørsmål underveis i intervjuet for å få informantene til å utdype hva de mente med noe som for eksempel fremstod uklart for oss. På denne måten fikk eksempelvis informantene selv anledning til å spesifisere den underliggende meningen med det de fortalte i stedet for at vi, som intervjuere, fortolket skjulte meninger i analysen av datamaterialet. Det er allikevel viktig å presisere at resultatene som presenteres i følgende resultatkapittel må forstås som min interaksjon med det transkriberte datamaterialet. Kategoriene og meningene som presenteres blir dermed min egen fortolkede forståelse av intervjudeltakernes uttalelser og historier. Disse meningene og fortolkningene er allikevel forankret i datamaterialet og informantenes opplevde livsverdener, og for å illustrere dette vil jeg i resultatdelen presentere eksplisitte sitat fra informantene for å underbygge mine antakelser og tolkninger av datamaterialet.

Eksisterende teori på fagfeltet. I forbindelse med allerede eksisterende teori, mener Corbin og Strauss (2008) at det er mulig å bruke eksisterende teori som et konseptuelt rammeverk for å utvide, støtte opp om, forklare og utdype egne funn. I denne forbindelse er

det allikevel viktig at forskeren styrer analyseprosessen på grunnlag av selve datamaterialet, ikke den eksisterende teorien. Dette innebærer at forskeren forholder seg åpen til tema og kategorier relatert til hva som kommer frem av datamaterialet, og ikke hva som foreslås av eksisterende teori. I denne forbindelse har jeg for eksempel vektlagt åpenhet gjennom hele forskningsprosessen. Ved å stille åpne spørsmål i intervjusettingen ivaretar eksempelvis forskeren en åpen tilnærming i innsamlingen av empiriske data, og ved å innta en åpen holdning i analysen av datamaterialet sørger forskeren for å ta imot nye oppfatninger, forståelser og sammenhenger. Jeg utførte først analyseprosessen av datamaterialet, og deretter identifiserte jeg et passende teoretisk rammeverk for å sette dataene inn i en konseptuell sammenheng. På denne måten inntok jeg en åpen fremgangsmåte til allerede eksisterende teori fordi jeg tilpasset denne til det analyserte datamaterialet. Forskningsprosessen har dermed ikke blitt definert ut fra et forhåndsbestemt teoretisk rammeverk, men den har hele tiden holdt seg nær og vært forankret i dataene med datamaterialet som utgangspunkt. Oppgavens problemstilling ble ferdig formulert etter at hoveddelen av analyseprosessen og nedtegningen av det teoretiske rammeverket var fullført. Som presentert i oppgavens teoridel, ble den endelige problemstillingen formulert slik: *Hvordan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring?*

RESULTATER

I dette kapitlet vil de empiriske resultatene som har kommet frem av min analyse av datamaterialet presenteres. Oppgavens overordnede tema og kjernekategori vil beskrives sammen med dens tilhørende hovedkategorier og underkategorier. For å eksemplifisere mine poeng og kategorier, vil konkrete sitat og uttalelser legges frem underveis i denne presentasjonen.

Jeg vil innlede dette kapitlet med å tydeliggjøre informantenes opplevelse av forholdene i Afghanistan. Dette innebærer en nærmere avklaring av informantenes opplevelse av arbeidsforhold og oppdragenes natur, selve arbeidet som utføres i forbindelse med NAD, og opplevelser relatert til risiko. Denne kategorien fungerer som en avklaring av hvilken kontekst erfaringslæringen og –delingen foregår i. Det er viktig å understreke at resultatene som presenteres videre i denne oppgaven, må forstås i relasjon til denne konteksten. Deretter vil jeg presentere den kjernekategori som fremstod som datamaterialets hovedtema, nemlig: *Emosjonsfokusert erfaringsdeling og læring – individet i situasjonen*. Dette temaet illustrerer hovedintensjonen bak HD fordi det er denne typen erfaringsdeling og læring som intensjonelt skal foregå mellom det militære personellet. Temaet fremstod også som en rød tråd gjennom alle kategoriene og kodene som ble konstruert i forskningsprosessens analysedel. Fokuset i min forståelse av dette temaet konsentreres rundt hvilke faktorer som fremmer og hemmer åpenhet, aktiv deltakelse og engasjement i erfaringsdelingen og –læringen som foregår i HD. Disse faktorene vil bli belyst ut ifra kjernetemaets hovedkategorier med deres tilhørende underkategorier. Den presenterte kjernekategori vil også danne det empiriske utgangspunktet som, i oppgavens diskusjonsdel, skal bidra til min besvarelse av det aktuelle forskningsspørsmålet: *Hvordan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring?*

Forhold i Afghanistan

Gjennom analysen av datamaterialet fremstod *forhold i Afghanistan* som en kjernekategori relatert til å konkretisere den spesifikke konteksten og de spesielle forholdene som det militære personellet opererer i. Denne kategorien er sentral i forhold til hvordan både det medisinske personellet og skytterne i NAD opplever oppholdet i Afghanistan. Ut fra denne hovedkategorien fremstod kategoriene *uforutsigbare arbeidsforhold og variasjon i oppdrag, utfordrende arbeid, og risiko* som fremtredende i datamaterialet.

Uforutsigbare arbeidsforhold og variasjon i oppdrag. Arbeidsforholdene og omgivelsene som det militære personellet jobber i beskrives, av informantene, som relativt ukjente og fremmede. I tillegg til utfordrende arbeidsoppgaver innenfor hvert kompetanseområde, så opererer de blant annet i et nytt klima, det er trangt og mye utstyr om bord i helikopteret og det er en del bråk fra maskinen. Et sitat fra en informant (anestesisykepleier) belyser dette:

Vi var jo veldig slitne for det var mellom førti og femti varmegrader, og vi holdt på med alt utstyret, keramikkvest, og i tillegg så holdt vi på med hjerte-lunge redning i førti minutter.

Uttalelsen illustrerer at utfordringene om bord i helikopteret er mangfoldige, krevende og relativt uvante sammenlignet med oppdrag som utføres i Norge. En annen informant har en lignende beskrivelse av utfordringene tilknyttet oppdrag i Afghanistan:

Det er trangt og det er varmt, og du jobber jo med masse utstyr, og du må kunne håndtere våpen og klare deg hvis du må nødlande.

Det er altså nye omgivelser som det militære personellet skal tilpasse seg til når de kommer ned til Afghanistan.

Tendenser i datamaterialet viser også at oppdragene som det militære personellet i NAD utfører preges av stor variasjon, fra det ekstreme til det banale. Et ekstremt oppdrag beskrives av en informant slik:

Den 2. Mai 2010. De norske bakkestyrkene opplevde et bakholdsangrep. Det var store og vanskelige skader på norske gutter. Det opplevde jeg voldsomt dramatisk. Vi reiste ut, vi visste at det var krig og skuddvekslinger rett før vi landet. Det var tre helikoptere som tok av da, det er normalt når det er mange vi skal hente.

I dette sitatet blir et ekstremt oppdrag definert som når det er store og vanskelige skader, når det er mange sårede, og når det er uvisshet rundt sikkerhetssituasjonen i området pasientene skal evakueres fra. Oppdragene spenner fra slike, mer ekstreme oppdrag til oppdrag som er mer rutinepreget og "kjedelige". Informantene beskriver gjennomsnittsoppdragene som relativt rolige, hvor det ikke er så alvorlige og livstruende skader og hvor arbeidet går på autopilot. Slike oppdrag kan eksempelvis være å evakuere en pasient med diaré, hvor turen går etter planen og det ikke er noen uforutsette hendelser, eller at personellet tar imot en pasient med en skuddskade som er relativt greit behandlet av medicinen til bakkestyrkene. En annen informant beskriver også en annen type variasjon i oppdrag:

Jeg synes det er to forskjellige scenarioer. Noen oppdrag bygger seg litt opp, vi får informasjon om at noen er i kontakt et sted. Da sitter vi nesten i OPSen å venter på at vi skal skifte og springe ut i maskinen. Andre ganger går alarmen midt på natten, og du skjønner ikke helt hva som har skjedd før du sitter i maskinen på vei ut.

Dette sitatet illustrerer ulike oppdrag er forskjellige, og at de kan variere med hensyn til situasjoner som har bygget seg opp over lengre tid med uroligheter, sammenlignet med oppdrag som kommer bråere og mer plutselig på informantene. Informantene beskriver slike uttrykkninger som relativt uforutsette, og situasjoner som krever rask handling og mental prosessering. Samtidig viser også datamaterialet at kan det være hektiske dager med flere uttrykkninger og roligere dager uten uttrykkninger. Denne variasjonen i type oppdrag synes å illustrere en type usikkerhet og uforutsigbarhet hos det militære personellet i Afghanistan, hvor "du aldri vet hva som møter deg" fra oppdrag til oppdrag og fra dag til dag.

I tillegg til variasjon i type oppdrag, så beskriver informantene at situasjonen i Afghanistan oppleves som å være forverret og mer ustabil, med mer krevende oppdrag, hardere skadde pasienter og oftere hyppighet på sårede som må evakueres. Fra nyhetsbildet

(for eksempel Forsvaret, 2012) har vi nylig lest om angrep av leiren i Meymaneh, med sårede soldater som et resultat av dette. Slike hendelser illustrerer at forholdene i Afghanistan kan skifte fort, og urolighetene kan endre seg fra dag til dag. En informant uttalte følgende om den uforutsigbare situasjonen i Afghanistan:

Situasjonen der nede er hele tiden under endring, så nå når jeg skal ned igjen neste gang så må jeg prøve å få de innputtene jeg kan for å gjøre en enda bedre jobb.

Alle de nevnte faktorene sett under ett, kan oppleves som uforutsigbarhet i forhold til uttrykkninger og selve oppdragene som utføres i NAD.

Utfordrende arbeid. Både skytterne og det medisinske personellet i NAD beskriver arbeidet de utfører ute på oppdrag i Afghanistan som meningsfullt og viktig, fordi de redder og sikrer liv samt hjelper andre. En informant beskriver dette slik: *Du får følelsen av å utrette noe og at det du gjør er riktig. Det er en meningsfull oppgave, det er en veldig sterk og bra følelse.* Datamaterialet indikerer at motivasjonen til å delta i NAD ligger i selve arbeidet som personellet utfører, og at det er der mestrings- og læringsutbyttet ligger. Informantene beskriver arbeidet som givende, variert og utfordrende. En felles utfordring for både skytterne og det medisinske personellet fremgår av datamaterialet som når norske soldater skades og må evakueres. En informant utdyper utfordringene relatert til oppdraget og evakueringen av norske pasienter den 2. Mai 2010 slik:

Det opplevde jeg voldsomt dramatisk. Det går på at de er våre brødre på mange vis. Vi sitter og spiser lunsj med de guttene som er ute på oppdrag. Jeg kjente på det at nå gjelder det, gutter. Nå!

Utsagnet illustrerer alvorligheten i noen av oppdragene, og den spesielle følelsen når det er norske soldater som skades. Et annet fellestrekk i datamaterialet synes å være utfordringene som foreligger i arbeidet når sårede barn skal hentes og behandles. En informant belyser dette godt: *Hvis det er helt ekstreme ting, så er det veldig lurt å prate. Og spesielt når det er barn involvert, det gjør noe med deg. Det er helt spesielt, det klarer du aldri å bli vant til.* Igjen, alvorligheten i selve arbeidet som utføres illustreres i dette sitatet. Både det medisinske

personellet og skytterne har et stort ansvar ovenfor seg selv samt pasientene som evakueres. Dette krever konsentrasjon og fokus. En skytter beskriver utfordringene relatert til det å holde fokuset slik: *Det er først når du begynner å dra ut på det ene rutineoppdraget etter det andre at du begynner å innse at du må holde fokus uavhengig av hvorvidt det er kjedelig eller ikke.* En annen skytter utdyper dette med at: *Selv om oppdragene til tider kan være kjedelige, så er oppdraget fortsatt like relevant.. Vi berger jo liv.* Sitatene illustrerer utfordringene skytterne i NAD opplever. De deltar ikke i den fysiske livredningen av pasientene, så de har en del andre utfordringer tilknyttet det å holde fokus og oversikt over hva som skjer på bakken, i omgivelsene tilknyttet sikkerhetssituasjonen til formasjonen. Denne konsentrasjonen krever tålmodighet og fokus. Det medisinske personellet må, på den andre siden, holde et annet fokus. De må konsentrere seg om pasientbehandlingen og de utfordringene deres skader bringer med seg. En anestesisykepleier beskriver dette slik: *Det er noen voldsomme syn, det er noen voldsomme ting du ser, og det er noen voldsomme lukter.. Det er blodig alvor. Barn dør, det rives av lemmer, og det som verre er.* Dette utsagnet tydeliggjør utfordringene tilknyttet selve arbeidet som det medisinske personellet utfører, men det beskriver også forskjellene på skader man opplever i Norge sammenlignet med skadene man møter på oppdrag i Afghanistan. En annen informant (anestesisykepleier) beskriver disse utfordringene slik:

Vi hentet en afghaner som hadde fått sprengt av seg halve ansiktet. Vi var veldig spente på hvordan tilstanden hans var når vi kom frem. Så fikk vi vite at han var gående. Da lurte vi veldig mye på hvordan tilstanden hans egentlig var, og så ble det dette her med skal vi intubere og sikre luftveiene på den måten eller skal vi ikke gjøre det. Han blødde mye. Jeg syntes det var en vanskelig vurdering å foreta fordi som regel er ikke dette sånne settinger jeg kommer opp i her hjemme.

Dette sitatet illustrerer også en annen utfordring tilknyttet arbeidet som det medisinske personellet utfører i Afghanistan. Denne utfordringen omhandler autonomi i forhold til vurderinger og beslutningstaking som foretas i arbeidet. Tendenser i datamaterialet viser at det medisinske personellet opplever mer selvstendighet i de pasientvurderingene og -

beslutningene som tas om bord i helikopteret sammenlignet med hvordan arbeidet utføres hjemme i Norge. De tar egne fagrelaterte avgjørelser når de er på oppdrag i NAD. Dette er vanskelige samt krevende valg å ta siden det handler om å redde livet til pasienten(e). Hjemme i Norge er det som regel alltid en lege som tar de overordnede beslutningene og som forteller sykepleierne hva de skal gjøre i forbindelse med pasientbehandlingen. I Norge konfererer også sykepleierne med legen i forbindelse med medisiner og andre avgjørende livredningstiltak. Dette gir det medisinske personellet et større ansvar i Afghanistan, og informantene beskriver dette som utfordrende og lærerikt. Det er allikevel én overordnet vurdering som ikke tas av det medisinske personellet i Afghanistan, og det er å erklære pasienten død. En informant (anestesisykepleier) beskriver dette som utfordrende:

Vi har en policy i NAD, og det er at ingen dør i helikopteret fordi vi har ingen lege der som kan erklære pasienten død. Og når både jeg og medicen er enige om at denne skaden er ikke forenelig med liv, så må vi jo holde pasienten i live til vi leverer han fra oss på et sykehus hvor det er en lege som tar vurderingen på hvorvidt vi skal kutte behandlingen eller om vi skal fortsette. I sånne situasjoner føler du litt at du holder på med likskjending. At du bare skulle la mennesket få fred og ro og la han dø i fred, i stedet for å intervenere, stikke, sette en tube ned i luftveiene og sånn. Det er litt kjedelig.

Skytterne i NAD har, på den andre siden, andre arbeidsforhold i arbeidet sitt. I sikringshelikopteret er det piloten som tar de avgjørende vurderingene og beslutningene, for eksempel relatert til hvorvidt skytterne får klarsignal om å returnere ild dersom noen skyter etter helikopteret. Piloten foretar også avgjørelser tilknyttet hvorvidt de skal avbryte oppdraget i forbindelse med sikkerhetssituasjonen i området de skal til, eller om de skal fortsette. Selv om det operative, militære personellet som er om bord i helikopteret arbeider sammen som et team, er det altså piloten som foretar de fleste overordnede vurderingene relatert til skytternes inngripen i ulike situasjoner. Dette kan innebære at skytterne inntar en mer reaktiv rolle i utførelsen av sine arbeidsoppgaver sammenlignet med hva det medisinske personellet gjør; skytterne gjør det de får beskjed av piloten om å gjøre. Man kan eksemplifisere dette slik at en skytter foretar en situasjonsvurdering og mener at man i en

situasjon bør åpne ild for å hjelpe bakkestyrkene som blir beskyttet fra to vinkler, og for å løse situasjonen slik at helikopterne kan lande og ta imot de pasientene de er der for å redde.

Piloten mener ikke dette er forsvarlig for verken helikopteret eller mannskapet, og gir ikke skytterne klarsignal for å åpne ild og gripe inn i situasjonen. Ved noen anledninger i slike situasjoner beskriver skytterne dette som en utfordring, spesielt når de er uenige i avgjørelser som tas av piloten. Skytterne utdyper dette med å forklare at frustrasjonen oppstår i situasjoner hvor man faktisk *kan* gripe inn, hjelpe andre og forhindre eskalerende risikofylte situasjoner, men hvor man ender opp med å *ikke gjøre noe*.

Felles for både det medisinske personellet og skytterne i NAD, er den kontinuerlige evalueringen av egen innsats under oppdrag samt økende kvalitets-, effektivitets- og beredskapskrav. En informant beskriver disse utfordringene:

NAD strever hele tiden etter å gjøre ting bedre.. Etter amerikanerne kom, så gikk vi jo ned i beredskapen på natten fra én time til et kvarter (15 min responstid).. For sekunder og minutter teller. Vi strever etter å finne optimale løsninger for eksempel ved å kutte ut de to, tre, fire minuttene det tar for oss å skifte. Vi går kledd i uniform i leiren, og det skal ikke vises at vi er flyvende personell der nede når vi er ute på oppdrag. Vi prøver å korte ned tid og gjøre ting enda bedre.

Risiko. Som vist over gjennomføres arbeidet i NAD i en helt annen kontekst enn hjemme i Norge. I Afghanistan har det vært uroligheter i flere år, og før de internasjonale stabiliserings- og sikkerhetsstyrkene (ISAF) tok over Taliban-regimet i landet, var Afghanistan et fristed for terrororganisasjoner (Forsvaret, 2011). Fra Forsvarets operative hovedkvarter i desember 2011, ble sikkerhetssituasjonen i Faryab provinsen rapportert som relativt rolig, men ustabil. Grunnet tørke og vanskelige levevilkår for lokalbefolkningen og opprørsgruppene i Afghanistan, er effekten dette kan ha for opprørsaktivitet og rekruttering til opprørerne usikker (Forsvaret, 2011). Tendenser i datamaterialet viser også at det å dra ut på oppdrag for NAD ikke er risikofritt. En skytter beskriver risikosituasjonen i Afghanistan slik: *Det er ikke rett ut å krige selv om man, i verste fall, kan havne i den situasjonen en gang.. Det går lang tid mellom de hotte oppdragene.* Dette betyr at hvert oppdrag ikke nødvendigvis byr

på skuddvekslinger og ekstreme hendelser, men at risikoen for at noe slikt kan skjer er der hele tiden. Faren for å bli utsatt for fiendtlige skuddvekslinger, bakholdsangrep og angrep av leiren er større i Afghanistan enn i Norge. Norske liv er blitt tapt i forbindelse med Norges fredsbevarende innsats i Afghanistan. Det som går igjen i datamaterialet med hensyn til det medisinske personellets risikoopplevelser, er at de fokuserer mest på pasienten under oppdrag og at de ikke tenker så mye på faren for at noe kan skje. En informant beskriver det slik:

Som helsearbeider tenker du ikke primært på din egen sikkerhet. Du tenker mer på hvordan det går med pasienten. Jeg har faktisk ikke vært redd for å dra ut på oppdrag. Enten er jeg dum eller så er det fordi jeg har følt at jeg stoler hundre prosent på de som er på bakken, og de som flyr i sikringshelikopteret. Jeg har liksom aldri tatt det innover meg. Det er det som er fokuset her hjemme, at: herregud at du tør å utsette deg for det. Men, statistisk sett er det farligere å kjøre til jobben hver dag, på E18.

Dette sitatet illustrerer at fokuset på selve arbeidet kan blokkere for frykten og redselen i risikooppdraget. Tendenser i datamaterialet viser allikevel at når det militære personellet er ute på oppdrag hvor det er noe uforutsett som skjer, eller når det er ekstreme hendelser hvor pasienter trenger evakuering, så kjenner de litt mer på faremomentene ved oppholdet i Afghanistan. Da tar de risikoen ved å fly på oppdrag litt mer innover seg. En informant beskriver det slik:

Vi hadde nattflyging og da hadde vi ikke noen pasient. Vi drev prosedyretrening på en dukke. Og når vi gjør det, så har vi på høytalerne hele tiden sånn at vi bak i helikopteret kan prate med hverandre uten å trykke inn senderknappen. Og når det blir mye jabbing bak, så er det ikke alltid at de foran har så veldig lyst å sitte og høre på dette, så da kobler de oss gjerne ut slik at de kan prate sammen uten å bli forstyrret og så kan vi bak snakke sammen. Vi fløy ned i noen daler og vi holdt på lenge. Og så kobler de foran seg plutselig på igjen og lurer på om det går bra baki der. Vi hadde det jo fint vi, men da fikk vi beskjed om at et eller annet sted der nede på bakken så hadde noen avfyrt skudd etter maskinen. Det er mørkt, men med nattbriller så hadde de sett munningsilden. Mest sannsynlig fra et håndvåpen. Det ble litt sånn jøss. Ja, man vet jo aldri: går det bra baki der eller er det noe som har truffet inn? Det er du ikke vant til når du kjører ambulanse i Norge, å bli skutt etter. Da begynte vi å tenke litt ekstra. Du glemmer litt at du er i Afghanistan, det er krig rundt oss utenfor leiren og, ja faren er der hele tiden. Da er du der.

Sitatet illustrerer den overraskende opplevelsen og den ubehagelige virkelighetsorienteringen du får når noe uforutsett skjer. Da innser du at du er i Afghanistan og at du ikke kjører i

ambulansesbilen hjemme i Norge. Informantene beskriver at det å komme ned til Afghanistan er en slags tilpasningsprosess, at det tar litt tid å orientere seg og innse hvor man befinner seg. Den første uken er du enda litt hjemme, i komfortsonen Norge. Så går det litt opp for informantene at de er i Afghanistan, spesielt når slike ting som nevnt ovenfor skjer. Denne virkelighetsoppfattelsen beskriver informantene som litt skremmende. Deretter ”*sklir du bare inn i pulsen til leiren*”. Etter hvert tilpasser man seg altså forholdene og arbeidet, og oppholdet stabiliserer seg etter en liten stund.

Tendenser i datamaterialet indikerer allikevel at det medisinske personellet har en litt annerledes risikopersepsjon/opplevelse sammenlignet med skytterne i NAD. Det medisinske personellet beskriver at noen oppdrag, hvor det er minimale og ufarlige skader, ikke er verdt risikoen mannskapet utsetter seg for. En informant beskriver dette slik:

Noen ganger tenker man litt på hvorvidt det er verdt risikoen å dra ned til Ghowrmach distriktet (usikkert område) og utsette åtte mann for å hente en som har stukket seg på en sprøytespiss eller som har et mildt overtråkk. Det kan være litt sånne småbanale oppdrag, da.

NAD sitt operasjonsområde inkluderer den nordlige Faryab provinsen samt Ghowrmach distriktet i Badghis-provinsen nordvest i landet. Ghowrmach er et område som Norge overtok ansvaret for i 2008, og det beskrives som et usikkert distrikt. Sammenlignet med oppdrag i deler av Faryab provinsen, sies det å være økt risiko for norske soldater å bevege seg inn i Ghowrmach fordi det er antatt at opprørerne har stor kontroll over de største delene av området. Risikoaspektet ved oppdragene som utføres i Afghanistan synes altså, i forbindelse med det nevnte sitatet over, å gjøre settingen i Afghanistan veldig uvant og utfordrende for det medisinske personellet. På den andre siden vurderer skytterne i NAD seg selv til å være godt opplært og trent til å mestre risikofulle og ekstreme oppdrag. Dette begrunnes med at det å mestre risiko er en del av deres arbeidsoppgaver. I denne forbindelse uttrykker også skytterne at de er godt forberedte på risikoen ved å dra ut på oppdrag samtidig som de har en høy tilbøyelighet for å utsette seg selv for risiko under oppdrag i Afghanistan. En informant

presiserer dette slik: *Folk har jo forskjellige oppfatninger av hvor mye risiko vi skal utsette oss for. Vi som skyttere har kanskje en annen tankegang enn de som flyr maskinen for eksempel.*

Som vist under denne kategorien, *forhold i Afghanistan*, beskriver informantene både arbeidet og omgivelsene de opererer innenfor som uforutsigbare, varierte, utfordrende og risikofylte. For å håndtere slike forhold, og for å kunne lære av erfaringer, er som nevnt helhetlig debrief (HD) innført i NAD for å fremme en slik type læring gjennom kollektiv erfarings- og kunnskapsdeling i et rom som kalles "Gladheim". Dette læringstiltaket vil bli diskutert under følgende kjernekategori.

Emosjonsfokuset erfaringsdeling og læring - individet i situasjonen

Som vist i resultatkapittelets første del, kan arbeidet med å redde liv i et land hvor det foregår stridshandlinger utsette det militære personellet for sterke påkjenninger og inntrykk. For at det militære personellet skal yte optimalt og for å tilrettelegge for best mulig oppdragsløsning, har Forsvaret et stort fokus på erfaringslæring og kunnskapsutvikling. Når forholdene i Afghanistan tas i betraktning ser man klart behovet for å streve etter å finne den mest optimale oppdragsløsningen, og at det militære personellet blir flinkere på det de gjør (optimal prestasjonsutvikling). Som nevnt innledningsvis innebærer dette å kontinuerlig tilegne seg kunnskap fra fysiske erfaringer etter oppdrag i Afghanistan (tanke-handling aspektet i teknisk debrief), samtidig som det militære personellet oppnår selvinnsikt relatert til egen atferd og at de eksempelvis kan lære av andres erfaringer (emosjon-tanke-handling aspektet i helhetlig debrief).

Jeg velger å stille spørsmålet om hvilke faktorer som fremmer og hemmer åpenhet om- og deltakelse relatert delingen av emosjoner, inntrykk og opplevelser i forbindelse med helhetlig debriefing (HD). En informant beskriver en fordel med HD slik: *"Du kommer deg et*

hakk videre etter en hendelse. Du får tatt den runden og du får snakket med de du var ute å flydde med.. Man blir kanskje litt ferdige med hendelsen”. For at den helhetlige debriefingsarenaen skal være mest mulig optimal, og for at det militære personellet skal få oppdrag og hendelser på avstand, må det tilrettelegges for åpenhet og aktiv deltakelse blant deltakerne. En informant uttrykker behovet for å tilrettelegge for åpenhet slik: *”Du kan ikke bestemme at noen skal åpne seg. Psyken sin. Det går ikke, det klarer du ikke”*. Som sitatet illustrerer er det viktig å evaluere hvilke faktorer som bidrar til, eller hemmer åpenhet blant det militære personellet i den helhetlige debriefingssettingen. Følgende hovedkategorier fremstod som sentrale i forhold til åpenhet i den emosjonsfokuserede erfaringsdelingen og læringen som foregår i HD: *Behovsspesifikk versus påtvunget deling, holdningssmitte og holdninger som inngangsverdi, samt personspesifikk deling og kompetanse*. Noen av disse kategoriene har også tilhørende underkategorier.

Behovsspesifikk versus påtvunget deling. Tendenser i datamaterialet viser at hvordan tiltaket gjennomføres kan påvirke deltakernes åpenhet under den helhetlige debriefingen. Intensjonen bak innføringen av helhetlig debriefing var å gjennomføre denne debriefingen etter hvert oppdrag i NAD. En informant beskriver dette slik:

Da helhetlig debriefing ble innført sa man at man skulle unngå å stille spørsmålet om hvorvidt man skulle gå i Gladheim eller ikke i OPSen fordi man skulle ikke eliminere noen dersom det var noen som hadde noe, men som ikke ville si dette i OPSen. Derfor ble det slik at alle skulle ut i Gladheim uansett.

Sitatet illustrerer hvordan helhetlig debriefing ble gjennomført under implementeringsperioden av tiltaket. Helhetlig debriefing ble da gjennomført som en standard prosedyre etter hver helikoptertur, inkludert rutinemessige- og skarpe oppdrag samt treningsturer. Gjennomføringen satte ingen krav til hvorvidt det hadde skjedd noe ekstraordinært på flyturen, eller ikke. Årsaken til at helhetlig debriefing ble gjennomført slik er for å ikke utelate noen som potensielt satt inne med noe de ønsket å snakke om, men som kanskje ikke fant en anledning til å uttrykke dette eksplisitt til alle sammen i OPSen etter den

tekniske debriefingen. En informant beskriver denne måten å gjennomføre helhetlig debriefing på slik:

Gladheim er på en måte tvunget inn i en setting der det er lagt til rette for at du skal kunne snakke om erfaringer og ting du synes var tøft. Og det tror jeg tvinger folk litt på en positiv måte til å snakke.. Jeg tror det er viktig selv om man tenker: er det nødvendig hver gang? Men, du må få den kulturen på det.

Dette sitatet illustrerer en slags positivt tvangspreg over denne måten å gjennomføre helhetlig debriefing på. Informanten beskriver ordren og plikten om at man skal gå i Gladheim etter alle oppdrag og treningsturer som noe positivt for å få det militære personellet til å åpne seg. Tendenser i datamaterialet viser allikevel at gjennomføringen av den helhetlige debriefingen varierer fra å være standard prosedyre etter alle flyvninger, til å gjennomføres etter behov. Informantene beskriver at behovet for å gjennomføre en slik helhetlig debriefing avhenger av oppdragets natur. Ekstreme, vanskelige og tøffe oppdrag som har tatt en uforutsett vending, eller hvor det har vært store og krevende skader, synes å øke behovet for- og ønsket om å formidle opplevelser, meninger og følelser tilknyttet hendelsen. Behovet for å dele følelser og opplevelser i den helhetlige debriefingssettingen synes altså å gjøre seg gjeldende etter oppdrag hvor noe signifikant skjedde, og som har gjort inntrykk på en eller flere av det militære personellet. En informant beskriver det slik: ”Jeg tror at den enkeltes holdning til helhetlig debriefing er at det er bra når det er noe å debriefe, og så er det waste of time når det ikke er noe å debriefe”. Helhetlig debriefing synes altså å være ønskelig og viktig når det er noe signifikant å debriefe, men unødvendig når det ikke har skjedd noe ekstraordinært under et rutineoppdrag. Dette utdypes med følgende sitat:

Du har vært å hentet en som har hatt diaré i to dager, og så må du i Gladheim fordi det står i papirene. Noen har bestemt at du skal i Gladheim selv om det ikke har vært noe. Det har ikke vært noe farlig på bakken. Du har landet. Du har tatt med deg en pasient og flydd han til sykehuset. Det er det. Han har gått ut av helikopteret selv, og det har ikke vært noen ting. Da har det endt opp med at vi har siddet og spilt gitar og sunget i Gladheim, og da er det bortkastet. Da ødelegger du den arenaen ved å gjøre det useriøst. Neste gang assosierer du det med at her er det bare kjedelig og tøysete å være. Det tror jeg man skal passe seg litt for. Jeg ser liksom viktigheten av å ha

debriefingsmuligheten, men at tiltaket brukes i forbindelse med de riktige hendelsene slik at det ikke blir for påtvunget.

Sitatet illustrerer ulempene ved å gjennomføre helhetlig debriefing som en standard prosedyre etter hver helikoptertur uavhengig av om det har skjedd noe signifikant eller ekstraordinært på turen, eller ikke. Informantene beskriver ulempene ved å gjennomføre tiltaket etter denne ordningen ved at det oppleves som bortkastet tidsbruk i tillegg til at man ”bruker opp” tiltaket når man skal snakke om oppdrag som ikke har bydd på noen spesielle utfordringer. Dette kan bidra til at det militære personellet lukker seg mer ved fremtidige debriefingsrunder fordi de mister troen på tiltaket, og forbinder helhetlig debriefing med noe unødvendig, tullete og påtvunget. Informantene beskriver at disse holdningene kan resultere i at det militære personellet lukker seg, og at motstanden mot tiltaket øker. En informant beskriver det slik:

Vi må jo delta fysisk, men vi trenger ikke å delta ellers. Det kan være vår måte å vise at dette her synes jeg blir for teit. Dersom det blir bestemt og du er uenig, så gjør du kanskje ikke en så god innsats som du gjør hvis du føler det er behov for det.

Sitatet viser at når det militære personellet opplever tiltaket som påtvunget og lite hensiktsmessig, så lukker de seg og ønsker ikke å bidra med så mye. De er fysisk tilstede, men deltar ikke kognitivt og mentalt. En annen informant utdyper denne motstanden og de negative holdningene som oppstår når tiltaket gjennomføres etter hver helikoptertur slik:

Det at man må (gjennomføre HD etter hver tur uansett utfall) kan fort oppfattes som en last (byrde), hvis det blir for mye av det.. Og da blir det ikke produktivt i det hele tatt. Vi har nesten ikke lyst å fly for da vet vi at vi kommer til å sitte i 2 timer med debrief etterpå.. Og sitte å våse om alt annet enn det man egentlig skulle. Det gir jo motvilje relatert til hele konseptet fordi det blir fort dratt vekk fra det det egentlig skal være.

Tendenser i datamaterialet viser også at motstand relatert til den helhetlige debriefingen raskt smitter over til de andre i debriefingssettingen (motstandssmitte). En informant beskriver det slik:

Innføringmessig ble det litt sånn tvang over det, og det er ikke alltid den beste måten å innføre noe nytt på tror jeg.. Når folk føler at ting blir tvunget på en, så er det lett å møte litt motstand også.. Man kan møte litt motbør, og det er egentlig nok at en eller

to syns at dette her var noe skit for å klare å lage en negativ holdning til det.. Det var jo litt motvilje blant enkelte i starten, og det fikk nok med seg flere også.

Sitatet illustrerer at negative holdninger til den helhetlige debriefingen kan oppstå raskt når det militære personellet ikke ser hensikten med å gjennomføre det etter hver helikoptertur, samtidig som disse negative holdningene fort sprer seg mellom deltakerne (holdningssmitte). En annen informant utdyper dette slik: ”Du blir jo påvirket i det lille miljøet. Hvis det er fire, fem andre som er skikkelig negative, og du går i den boblen hele tiden, så blir du likevel med på det på et vis”.

Tendenser i datamaterialet viser altså at informantene beskriver den mest optimale gjennomføringen av helhetlig debriefing som behovsspesifikk deling av opplevelser og reaksjoner etter utførte oppdrag i NAD. En informant ordlegger seg slik:

Hvis jeg hadde vært sjef så ville jeg kanskje landet på den settingen at man må se det litt an på folk om det er noe (om det er noe å debriefe). At man er litt mer fleksibel i forhold til når man sier at: nå skal dere i Gladheim (at det skal gjennomføres når det er behov for det). Og det kan være en sjefsavgjørelse, men også på det individuelle plan. Og da mener jeg at man må gi tilbakemelding når man har noe (når man ønsker å dele), og tørre å si ifra. Men, operativ sjef og detcom må være litt våkne, og kunne klare å bestemme at: nå går dere i Gladheim for jeg merker at det er noe. Og det gjør de fleste også (merker at det er noe). Og de merker veldig godt hvis det ikke er noe, det ser du på folk. Det er lettere å se tror jeg.

Dette sitatet illustrerer ønsket om å gjennomføre helhetlig debriefing litt mer fleksibelt og behovsrettet sammenlignet med når det gjennomføres etter hvert oppdrag uavhengig av oppdragets natur. Informanten, og også flere av informantene i denne undersøkelsen, beskriver spesielt operativ sjef som en person som har god innsikt i oppdragets natur samtidig som han/hun er godt egnet til å foreta en vurdering av behovet for å foreta en helhetlig debriefing. En annen informant (skytter) beskriver også denne behovsrettede ordningen som ønskelig, og tilfører:

Vi har prøvd å gjennomføre helhetlig debriefing etter ordningen med at operativ sjef foretar en behovsvurdering, og i praksis synes jeg det fungerer bedre (enn standard gjennomføring).. Da fungerer kanskje dette verktøyet som det skal, og ikke bare blir en last.

En annen informant har opplevd denne behovsrettede gjennomføringen av helhetlig debriefing, og beskriver denne ordningen slik:

Den siste turen jeg var på, så var det operativ sjef som bestemte når vi skulle gå i Gladheim. Så, da hadde vi mer bruk for den helhetlige debriefingen enn det vi har hatt på de tre første turene, for da har HD blitt gjennomført etter hvert eneste oppdrag.

Sitatet presiserer at den behovsorienterte gjennomføringen av helhetlig debriefing har fungert bedre i praksis enn gjennomføringen av HD etter hvert oppdrag.

Holdningssmitte og holdninger som inngangsverdi. Tendenser i datamaterialet viser også at den verbale og non-verbale innstillingen detcom (sjefen for NAD) og operativ sjef uttrykker i forbindelse med den helhetlige debriefingen, også smitter over på deltakernes (de operatives) holdninger til tiltaket. En informant beskriver dette slik:

Innstillingen detcom har til helhetlig debriefing betyr nok en del. Både hva han sier om det og måten han non-verbalt kommuniserer viktigheten av det. Og operativ sjef er også viktig. Deres holdninger til prosjektet er vel det som er viktigst.. For eksempel, han kan trekke på smilebåndet og si: jaja, da er det Gladheim. Eller: jaja, da får vi vel gå i Gladheim. Allerede da skjønner du at det er helt meningsløst, for da har du liksom lagt listen allerede.

Sitatet illustrerer hvor viktig ledernes aksept og holdninger tilknyttet den helhetlige debriefingen er for tiltakets suksess. Lederne bidrar altså med å kommunisere betydningen av tiltaket i tillegg til at deres innstilling ofte er avgjørende for hvilke holdninger det militære personellet opparbeider seg til den helhetlige debriefingen. Tendenser i datamaterialet viser også at det militære personellets generelle holdninger og innstilling fungerer som inngangsverdien i debriefingsrommet. Dette påvirker blant annet grad av åpenhet hos deltakerne i tillegg til å virke styrende i forhold til hva som deles, hvor mye tid man aksepterer å bruke på debriefingen, samt hvorvidt det er akseptert å ha et behov for å snakke om en opplevelse eller et inntrykk man har ervervet seg under oppdraget. En informant beskriver det slik:

Hvis du setter deg i Gladheim og folk sier: ja, nå må vi skynde oss slik at vi blir ferdige med dette her. Hvis det er inngangsverdien i rommet når du setter deg ned, og

det er klokken som teller, så er det ikke så lett å si ifra at du ønsker fem minutter for å sitte å snakke om et eller annet.. Det smitter jo litt over.

Dette sitatet illustrerer at holdningene deltakerne bringer med seg inn i debriefingsrommet, kan være avgjørende i forhold til hvorvidt det er akseptert å åpne seg og fortelle om egne opplevelser og inntrykk fra oppdraget. Deltakernes holdninger kan altså påvirke hvor mye man forteller og hvor åpne deltakerne er. Dersom noen deltakere uttrykker en holdning som signaliserer at man ønsker å haste seg gjennom debriefen ved for eksempel ser på klokken, så kan dette hemme åpenhet hos noen som kanskje sitter inne med noe de ønsker å dele. Denne implisitte uvilligheten til å gjennomføre den helhetlige debriefen kan bidra til at tiltaket ikke fungerer etter intensjonene. Tendenser i datamaterialet viser allikevel at aksepten for- og holdningene til den helhetlige debriefingen ble forbedret når det militære personellet fikk bedre kjennskap til- og erfaring med hvordan gjennomføringen av debriefingen foregikk. En informant beskriver dette slik:

Jeg syntes det ble litt useriøst i starten. De andre sa ingenting, eller så ble det litt sånn: Årh, bli ferdig, vi må komme oss raskt ut (av Gladheim). Det er klart at det ble jo sikkert litt ubehagelig i starten. Dette var uvant og rart og unødvendig syntes mange. Men, når du har gjort det noen runder så blir det mer sånn: Jo, kanskje.. Og så var det noen som hadde noe den ene gangen, og en annen gang, og sånn. Det ble litt mer miljø for det. Plutselig var det en av pilotene som hadde lyst å si noe.. Folk hadde litt bedre tid etter hvert.. Det viser seg at etter så og så mange runder, så blir det tryggere og folk tar seg litt mer tid.

Dette sitatet illustrerer at tiltaket muligens måtte modnes litt hos det militære personellet. Deltakerne i den helhetlige debriefingen måtte bli litt mer vant til å åpne seg i dette foraet. Etter hvert som de fikk mer kunnskap om- og erfaring med tiltaket, så ble de mer komfortable med å sitte i denne debriefingssettingen. Sitatet illustrerer også dominoeffekten som kan oppstå når én deltaker åpner seg og utleverer seg om noe som har gjort inntrykk under oppdraget (snakkesmitte, holdningssmitte). Denne deltakeren kan da fungere som en rollemodell som signaliserer at det er tillatt og greit å åpne seg dersom det er noe man har på hjertet (noe man ønsker å dele). En informant beskriver dette slik: *"Det kan bli lettere å gjøre*

det. Og når man ser at andre deler noe, så kommer du jo i et miljø hvor du ser at andre åpner seg og så ser du at: det var jo ikke så farlig å gjøre det". Samtidig så får deltakerne et innblikk i hvordan meddelte opplevelser og emosjoner blir tatt imot av de andre deltakerne. Sitatet viser også at gode erfaringer (egne eller andres) med å åpne seg i debriefingsrommet fremmer videre åpenhet og aksept for å dele opplevelser og emosjoner erfart under oppdrag. Dette kan bidra til at de som deltar i den helhetlige debriefingen lettere åpner seg hvis de opplever at det er greit å åpne seg og hvis det som deles tas godt imot av de andre i delingsforumet. Dette kan ufarliggjøre det å åpne seg i den helhetlige debriefingen, og kan sette utgangspunktet for de andre deltakernes åpenhet i den helhetlige debriefingen.

Machokultur, eller en kultur i utvikling? I forbindelse med spørsmålet om åpenhet og holdninger i den helhetlige debriefingen, viser også tendenser i datamaterialet at NAD-kulturen har et relativt tøft preg hvor det å utlevere egenopplevde følelser og inntrykk under et oppdrag ikke alltid er like lett. En informant beskriver det slik:

Man opplever oppdrag og hendelser som er vanskelige, og der hadde det vært lurt og hatt en profesjonell. Vi er amatører og vi tilhører et amatørslag, machogjengen. Altså, vi er flinke, men vi er ikke flinke til å snakke om ting. Vi er amatører på det. Vi er som oftest menn, og vi er i et machomiljø. Og det tror jeg hemmer litt (åpenhet i HD). Hvis dere jenter hadde satt dere ned, så hadde det blitt en annen stemning der (HD). Det hadde blitt et helt annet klima.

Sitatet illustrerer hvordan organisasjonskulturen i NAD kan påvirke og legge retningslinjer for det militære personellets åpenhet i- og holdninger til den helhetlige debriefingen. I denne forbindelse viser sitatet at Forsvarets machopreg kan bidra til å hemme åpenhet i den emosjonelle erfaringsutvekslingen som det er blitt tilrettelagt for i den helhetlige debriefingen. Det at det militære personellet ikke er flinke å snakke om ulike momenter ved emosjonsaspektet fra oppdrag kan også bidra til at de tilegner seg negative holdninger til tiltaket. En informant utdyper dette:

Den generelle befalingsmann har et behov for å vise seg, og vise at han er noe. Dette resulterer at han ikke liker å virke svak. Og liker ikke å snakke om følelser. Det er et svakhetstrekk, men det er også en måte å beskytte seg på. Derfor mener jeg det er

vanskelig å bare få Ola soldat til å prate om hva han synes og føler.

Sitatet viser hvordan holdningene og kulturen i Forsvaret kan gjøre det vanskelig for militært personell å være åpne om egne følelser og dele dette med annet militært personell. I dette sitatet utdypes også årsaken til hvorfor kulturen i Forsvaret enda har det mer tradisjonelle machopreget. Noen anser det å uttrykke følelser og opplevelser tilknyttet oppdrag som en svakhet. Denne oppfattelsen samsvarer med gode, gamle utsagn i det norske språket, som ”tøffe menn gråter ikke”, eller ”soldater er tøffe, og derfor utleverer de seg ikke ved å snakke om følelser”. Selv om informantene beskriver et machopreg på NAD-kulturen, så uttrykker de også en åpen kultur med stor takhøyde, kameratskap og samhold, støtte og ivaretagelse. En informant beskriver dette slik: *”Ja, jeg vil si at vi har en åpen kultur i NAD, vi er åpne med hverandre. Men, så er det allikevel forskjellige fagfelt der da. Man har vel kanskje ikke den der gjennom alle ledd”*. Dette sitatet illustrerer at NAD-kulturen oppleves til dels som åpen, men grunnet ulike arbeidsoppgaver og fokusområder tilhørende det militære personellet så er det ikke full åpenhet på tvers av fagfeltene. Dette utdypes i de følgende underkategoriene (se nedenfor).

Personspesifikk deling og kompetanse. Flere av informantene konstaterer at åpenhet i den helhetlige debriefingen også avhenger av hvor høy toleranse selve individet har for å være åpen og i forhold til å utlevere seg. En informant presiserer det slik: *”Vi er jo forskjellige personer. Noen vil ikke utlevere seg i det hele tatt, noen kan utlevere seg litt, og for andre så er det greit å åpne seg”*. Sitatet illustrerer at det eksisterer individforskjeller i hvor åpne man er under den helhetlige debriefingen, og informanten vurderer dette som relativt normalt. Individforskjeller vil det nok alltid være i slike, mer ”utleverende” debriefingssamtaler. Allikevel er det en informant som kommer med en mulig forklaring på hvorfor noen deltakere kan ha vanskeligheter med å utlevere seg og være åpen i den helhetlige debriefingssettingen. Denne forklaringen lyder slik: *”Noen synes det er*

unødvendig, at dette bare er noe piss. At det er for damer. Det kan være at disse personene har problemer med å snakke om sine ting, og at de sliter litt i forhold til det''. Sitatet illustrerer at negative holdninger og begrenset åpenhet under den helhetlige debriefingen kan være forårsaket av at den aktuelle personen har problemer med å snakke om vanskelige følelser og opplevelser. Slike problemer kan oppstå på grunn av usikkerhet og lite trening i å snakke om slike emosjonsrelaterte opplevelser, men det kan også være et resultat av at personen synes det er ubehagelig å utlevere seg på en slik måte. Dette illustreres godt i sitatet som er nevnt ovenfor, hvor en informant påpeker at han opplever at det militære personellet tilhører et amatørslag, machogjengen, som ikke er flinke til å snakke om følelser. En annen informant beskriver at vanskeligheter med å åpne seg i den helhetlige debriefingen også kan være et resultat av at individet ønsker å "bli ferdig" med oppdraget, og legge det litt bak seg. Sitatet lyder slik:

Noen ganger får jeg kanskje mer informasjon enn det jeg strengt talt trenger å vite om en hendelse. Det resulterer i at den knaggen som du har hengt jakken din på bare blir enda lengre. Da begynner du å sette deg inn i flere saker. Det handler jo om å gjøre en jobb og prøve å bli litt ferdige med oppdraget, og få det litt ut av hodet. Jeg føler at noen ganger så blir det litt mye ekstrainformasjon som resulterer i at du begynner å tenke enda mer. Det blir liksom enda mer du skal forholde deg til rundt den hendelsen da. I andre settinger kan det allikevel være godt å vite mer.

Sitatet illustrerer informantens opplevde dilemma ved å gå i dybden på følelser og inntrykk under helhetlig debriefing. Samtidig som det kan være godt å få luften egne følelser og opplevelser rundt et oppdrag, så presiserer informanten at dette også kan oppleves som en overbelastning av informasjon vedrørende oppdraget. Informanten uttrykker at det noen ganger kan være vanskelig å forholde seg til alt som tas opp i den helhetlige debriefingen, og at dette kan resultere i at man kan ende opp med å sitte å kverne på det som tas opp. Dette kan gjøre bearbeidelsen av oppdraget enda lengre og mer krevende, og informanten uttrykker at årsaken til at dette ikke alltid vurderes som like hensiktsmessig er fordi det da blir enda mer å forholde seg til utover egne opplevelser relatert til hendelsen. I denne forbindelse uttrykker

også en informant et ønske om bedre kompetanse innenfor psykologi og emosjoner samt det å stille de ”riktige” spørsmålene under den helhetlige debriefingen:

Det var jo eksempelvis to stykker som opplevde at samboerforholdet røk. Da var jo de langt nede sånn mentalt, og hvis du skal trekke ut av dem hvordan de følte og opplevde oppdraget så kunne det hende at du fikk en dobbel eller trippel reaksjon. At de ble veldig deprimerte, og det var jo ikke særlig heldig. Så, det kunne hende at vi ikke spurte vedkommende om hvordan han hadde det på det oppdraget, for vi visste at han ikke hadde det så bra allikevel.. Jeg kunne godt tenkt meg å hatt mer kompetanse på psykologisiden. Å hatt noen plasser å henge frustrasjonsting på, for eksempel: hvor er mennesket henne nå? Hvilke spørsmål er det riktig å stille? Bør man la mennesket være i fred?

Sitatet illustrerer at det eksisterer lite kunnskap om emosjoner samt hvordan dette kan påvirke individets atferd. Informanten presiserer også at det er liten kompetanse relatert til hvordan man kan mestre andres vanskelige opplevelser samt hvordan man kan gå frem dersom man opplever at en person sitter inne med noen vanskelige følelser. Sitatet viser at det militære personellet er usikre på hvordan de skal forholde seg til personer som er i en vanskelig situasjon når de er på oppdrag i Afghanistan. Denne usikkerheten kan være forårsaket at de ikke helt vet hvordan de kan trøste eller snakke med personen, og at de muligens mangler innsikt i hvilke spørsmål man kan stille i slike situasjoner. Sitatet illustrerer også at informanten opplever en usikkerhet relatert til hvordan man skal forholde seg til vanskelige eller ubehagelige tema, og dermed kanskje unngår å gå i dybden av slike tema med personene det handler om. Informanten kan oppleve det som tryggere å holde seg litt på avstand fra slike tema, og lar heller personen ”være litt i fred”.

Tendenser i datamaterialet viser også at personsammensetningen i den helhetlige debriefingen kan påvirke grad av åpenhet relatert til tanker og emosjonelle reaksjoner erfart under et oppdrag. Informantene presiserer at de ofte velger seg ut noen få personer som de deler mer detaljerte inntrykk, følelser og opplevelser med. En informant spesifiserer dette slik:

Det er noen jeg prater med, og det er noen jeg ikke prater med. Det kommer an på hvor godt jeg omgås dem.. Det er noen du liker, det er noen du syns er helt greie, og andre du ikke syns så mye om.

Sitat illustrerer at informanten er selektiv i forhold til hvem man deler sine innerste tanker og følelser med. De avgjørende faktorene for denne utvelgelsen synes å være nærhet, det at man kjenner personen godt, og likhet for eksempel i forhold til kompetanse og tankegang.

Informantene beskriver at dersom man har en person som oppfyller et av disse punktene, eller begge, så er det lettere å være fullstendig åpen om sine følelser og opplevelser fra et oppdrag. Dette kan tyde på at nærhet og likhet mellom to eller flere personer fremmer en følelse av trygghet og tillit til hverandre.

Nærhet versus avstand. Gjennom analysen av datamaterialet, fant jeg indikasjoner på at informantene skiller mellom det å føle tillit til en kollega sett opp imot det å føle seg trygg på kollegaene sine. En informant beskriver dette slik: *”Det er voksne folk og flotte mennesker. Man stoler hundre prosent på hverandre, men det er ikke alt du har lyst å snakke med alle om”*. Sitatet illustrerer at selv om at man har tillit til kollegaene sine, så innebærer ikke dette at man er fullstendig åpen i den helhetlige debriefingen. Dette kan tyde på at det er en annen faktor som må være tilstede blant deltakerne i den helhetlige debriefingen. I denne forbindelse fremstod trygghet som avgjørende for at man er fullstendig åpen i erfaringsdelingen i HD. Det at man kjenner de man skal debriefe sammen med (nærhet), synes å være avgjørende for hvorvidt informantene føler seg trygge nok til å åpne seg i den helhetlige debriefingen. En informant presiserer dette slik:

Du bør kjenne de du skal debriefe med. Det er nøkkelen til suksess. Jeg sitter ikke å debriefe, prater og åpner meg fullt for en jeg har sett i to dager, som jeg ikke aner hvor jeg har. Hvertfall på det mentale planet. Jeg kan godt snakke om tekniske ting, det er ikke noe problem. Men, det mentale, det blir veldig rart.

Det at deltakerne i den helhetlige debriefen kjenner hverandre synes også å være avgjørende for hvorvidt det militære personellet er villige til å gå i detalj på det de deler med de andre deltakerne. En informant beskriver det slik:

Når du snakker med én person, så blir det gjerne en utvalgt. Altså, den kollegaen på jobben om jeg føler jeg er nærmest eller kanskje de to som er nærmest. Da går praten mer på detaljnivå. Det blir liksom de du er tryggest på.

Sitatene illustrerer at det å kjenne hverandre gjør at personene står hverandre nærmere, noe som igjen gir trygghet i forhold til det å være åpen og detaljert i delingen av egne følelser.

Tendenser i datamaterialet viser allikevel at de som deltar i den helhetlige debriefingen ikke kjenner hverandre så godt som de selv skulle ønsket. Dette resulterer i en følelse av avstand mellom noen av debriefingsdeltakerne, og kan hemme åpenhet i debriefingssettingen.

Informantene beskriver dette som problemfullt siden det fører til at man lukker seg i den debriefingssettingen. En informant presiserer det slik:

Det er jo masse mennesker som er i stadig rotasjon. Det kommer nye, de gamle drar, og det handler liksom om å holde fokus. Det er noe med denne tilliten. Du kjenner kanskje ikke halvparten av de som er der fordi de kom for eksempel ned for en uke siden. Så, du vet ikke hvor du har alle folkene helt enda, og da har du ikke lyst å sitte og utbrodere om alt mulig. Til folk jeg ikke kjenner.. Man skal føle litt fortrolighet til gruppen, da.

Sitatet illustrerer at hyppig rotering og overlapping av personell ofte resulterer i at deltakerne ikke kjenner hverandre så godt i den helhetlige debriefingssettingen. I sitatet uttrykker også informanten en følelse av usikkerhet tilknyttet det å ikke kjenne de du skal utlevere dine følelser og opplevelser til. Dette synes igjen å gi en følelse av utrygghet og nedsatt fortrolighet (i debriefingssituasjonen) til de personene man ikke kjenner så godt. Dette synes å hemme åpenhet hos det militære personellet i den helhetlige debriefingen. Det å lære hverandre å kjenne kan betraktes som en tilpasningsprosess som krever tid og innsats av det militære personellet. På grunn av at deployeringsperioden i Afghanistan er relativt kort, så mener flere av informantene at man egentlig aldri lærer hverandre å kjenne godt nok mens man er på intops med NAD. En informant utdyper dette slik:

Jeg tror det er viktig at man kjenner hverandre, men ulempen ligger i at vi blir satt inn i et team med noen vi kanskje aldri har sett før. Er du heldig, så har du flydd og jobbet med de før. Og det er jo klart at det er mye lettere å snakke om følelser, tanker og inntrykk med noen du stoler på og har et forhold til enn en du aldri har sett og jobbet sammen med før. Eller en som du kanskje bare har sett en uke. Det er jo en svakhet i systemet, at vi ikke kjenner hverandre godt nok. Det er ganske styrende. Jeg tror mye av debriefingen på den medisinske siden foregår vel så mye på forlegningsrommet og i bua til det medisinske personellet (uformelt mellom ”likesinnede”). Vi har en sånn

egen bu.. Vi (i NAD) er satt sammen som en løs gjeng i noen uker. Også innad kan det være rotasjoner av personell. Så, vi blir aldri ordentlig kjent.

Dette sitatet illustrerer også at mangel på nærhet mellom deltakerne i den helhetlige debriefingen kan resultere i at personer som tilhører samme personellkategori, eller personer som kjenner hverandre, heller setter seg sammen for å dele følelser og inntrykk etter oppdrag i NAD. Denne uformelle delingen foregår altså utenfor den helhetlige debriefingen.

Tendenser i datamaterialet viser også at gjennomføringen av helhetlig debriefing bidrar til at deltakerne faktisk blir bedre kjent. En informant (skytter) presiserer dette slik:

Man blir jo kanskje litt bedre kjent med folk, og folk får kanskje et litt annet syn på kollegaene sine. Noen vil sikkert lære mye av det også, uerfarne piloter og systemoperatører for eksempel. Du lærer jo mer om de du jobber sammen med, man ser hvilket syn de har på oppdraget, eller på hva det er vi gjør (i Afghanistan) og hvordan vi skal utføre oppdrag i Afghanistan. Folk mener jo forskjellige ting.

Sitatet illustrerer at den helhetlige debriefingen fremstår som en fin arena for å lære hverandre å kjenne, og for å sammensveise crewene som debriefer sammen. Informanten mener at man kan lære mye om de andres tankegang og meninger relatert til hvilken rolle Luftforsvaret spiller i NAD, og hvordan man helst bør utføre oppdrag i Afghanistan. På denne måten kan det militære personellet nærme seg hverandre med økt forståelse og kunnskap om de andre deltakernes utfordringer, meninger og tankegang. En informant (anestesisykepleier) presiserer dette slik:

Vi fra medisinsk side blir bedre kjent med de fra operativ, vi får liksom innblikk i hvordan de tenker og hvordan de er. For det er jo slik at vi går og småskurer litt på de tøffe flygerne og de går å lur på hva vi fra medisinsk side egentlig gjør der. Da er det en veldig god arena for å komme inn under huden på hverandre.

En annen informant (skytter) uttrykker også en fordel med HD:

HD gjør det litt lettere for oss å komme inn i varmen kanskje. Vi kommer litt nærmere de vi jobber med, og det blir kanskje et mer samlet og bedre miljø tror jeg. For når vi startet, så var våpen egentlig noe nytt. Det kom når NAD kom, så vi er en relativt ny gruppe som har vært her nå. Da kan det være veldig vanskelig å komme inn i miljøet. Så, turene i Afghanistan har på en måte gjort oss en del av gjengen.

Sitatene illustrerer at helhetlig debriefing kan være en arena hvor de ulike kulturene og fagretningene møtes og lærer hverandre bedre å kjenne.

Likhet versus ulikhet. Informantene beskriver også likhet som avgjørende for grad av åpenhet i det helhetlige debriefingsforumet. Ifølge informantene bidrar likhet til forståelse og det å kunne relatere seg til det som uttrykkes i den helhetlige debriefingen. Tendenser i datamaterialet viser at situasjonslikhet samt likhet i kompetanse og tankegang ("mindset") fremmer åpen deling av opplevde følelser og meninger om et oppdrag i den helhetlige debriefingen.

Situasjonslikhet og makkerdeling. Det å ha opplevd samme situasjon synes å fremme åpenhet blant deltakerne i den helhetlige debriefingen. En informant (anestesisykepleier) presiserer dette slik:

Jeg synes det er berikende å debriefe sammen med flere, og ikke minst de som man har vært ute å flydd med. For opplevelsen blir jo vår, så det er ålreit å kunne debriefe med de som var i situasjonen.

Sammenlignet med NAD-personell som ikke har hatt en operativ rolle under et spesifikt oppdrag, så illustrerer sitatet at det oppleves både hensiktsmessig og riktig å dele opplevelser og følelser med de man har vært ute å flydd med. Pilotene, det medisinske personellet, systemoperatørene og skytterne har deltatt i det aktuelle oppdraget, og synes altså å oppleve tilhørighet tilknyttet dette. Informantene mener eksempelvis at det å inkludere stab-personell, detcom eller eksterne personer i den helhetlige debriefingen ville ha bidratt til at de hadde følt seg utrygge og, som et resultat av dette, lukket seg og snakket mer overfladisk om opplevelsene fra oppdraget. I denne forbindelse presiserer informantene at slik ordningen er i dag, med at det kun er de operative som er inkludert i den helhetlige debriefingen, fungerer bra. En informant presiserer at helhetlig debriefing er en fin arena for å innse at man er ganske like: *"Når du hører andre som forteller deg noe viktig, så gir det en gjenklang hos deg selv. Du innser at vi er jo ganske like"*.

På den andre siden viser også tendenser i datamaterialet at det militære personellet ofte har ulike følelser, meninger og opplevelser fra det samme oppdraget. Dette kan skyldes av at de har sine egne arbeids- og fokusområder. Det medisinske personellet retter eksempelvis fokuset sitt på behandlingen av pasienten(e) inne i helikopteret. De får ikke så mye med seg i forhold til hva som skjer utenfor maskinen. Skytterne kan, på den andre siden, oppleve følelser og ha meninger relatert til det som skjer i omgivelsene rundt helikopteret og i forhold til beslutninger foretatt av piloten. De får ikke så mye med seg om hva som foregår inne i helikopteret. Ulike arbeidsoppgaver og forskjellig fokus i utførelsen av oppdraget kan altså gi ulike opplevelser av hendelser og forskjellig oppdragsforståelse. I denne forbindelse uttrykker informantene at makkeren er sentral i forhold til å dele følelser, meninger og andre opplevelser fra oppdraget fordi makkeren erfarer hovedsakelig det samme i helikopteret. En informant beskriver det slik: *"Det er mest naturlig for meg å dele erfaringer med makken min fordi han har vært i samme situasjon som deg og vet hva du prater om"*. En annen informant beskriver også makkerdeling som den mest sentrale ventilen for å sette ord på følelser, tanker og opplevelser: *"Du deler mye mer med makkeren din enn du deler med de andre.. Vi deler mye på rommet"*. Sitatene illustrerer at det å være åpen om følelser, tanker og inntrykk er lettest med makkeren fordi man har erfart hendelsen sammen, og man har holdt det samme fokuset under oppdraget. Makkerparene er her skytter og skytter, eller anestesisykepleier og ambulansefagarbeider ("medic"). Makkeren forstår lettere følelsene og inntrykkene fordi han/hun har erfart det samme. Denne opplevde forståelsen og situasjonslikheten synes å fremme åpenhet og trygghet i forhold til å dele opplevelser og følelser fra et oppdrag. En annen mulig årsak til at det militære personellet deler flere og mer detaljerte opplevelser fra oppdrag med makkeren, kan også være at makkerparene kjenner hverandre bedre. En informant påpeker dette slik: *"Jeg behandler pasienten sammen med medicen, min makker. Vi spiser sammen, deler soveplass, og trener sammen. Og i det hele tatt"*.

Kompetanselikhet og samme personellkategori-delning. Tendenser i datamaterialet viser også at det militære personellet opplever at de kan bedre relatere seg til det som sies i den helhetlige debriefingen når de lytter og deler opplevelser med kollegaer som har lik kompetanse som dem selv. En informant beskriver dette slik:

Vi har den samme jobben. Vi vet hva arbeidet dreier seg om. Det kan du bare snakke med en fagperson om, og derfor synes jeg det er gunstig å ha en fagperson av samme kategori som du er selv.. Jeg lærer mest av egne erfaringer, men jeg lærer også av andres erfaringer og opplevelser dersom jeg har noe å henge det som sies på.. Min debriefing er best med mine samtlige, de jeg har samme jobben som. Og makkeren min. Det gir meg mest.

Sitatet illustrerer at det å ha de samme arbeidsoppgavene og utfordringene i arbeidet bidrar til bedre forståelse og innsikt i det som deles i HD. Informanten presiserer også at man lærer av det som deles i HD når man forstår det som sies, og har kompetansen til å forstå disse utfordringene. Det å ha den samme rollen i NAD synes også å fremme åpenhet og detaljfokus i delingen av opplevde følelser og inntrykk fra oppdrag. En informant presiserer dette slik:

Det er noe med det at det er lettere å få aksept og forståelse for hva du har opplevd, tenkt og følt fra de som er i ditt eget fagmiljø. Når en helikopterpilot for eksempel begynner å snakke om oljetørk og sånn, så mister vi (medisinsk personell) helt tråden. Vi har ikke noen knagger å henge det som sies på. Deres verden er veldig forskjellig fra vår verden. Vi er ikke et sammenspleiset crew, vi er ikke det.

Sitatet illustrerer at når man har lik kompetanse, så forstår man bedre det den andre forteller fordi man kan lettere sette seg inn i følelser og tanker som oppstår i en situasjon. Man vurderer altså en hendelse gjennom de samme brillene. Sitatet viser også at siden NAD er satt sammen av personell med ulik spesialkompetanse tilhørende ulike fagavdelinger og kulturer, så opplever ikke det militære personellet at crewene er optimalt sammenspleiset. En annen informant presiserer dette slik:

Pilotene er opptatt av hvordan de løste sine arbeidsoppgaver, det medisinske personellet er opptatt av hvordan de løste sin greie og hvordan det eventuelt vil gå med pasienten. Og skytterne er opptatt av sine ting.. Kompetanse hos de du skal dele opplevelsene dine med er jo viktig. Altså, jeg kan ikke sitte å dele mine medisinske opplevelser og tanker rundt en behandling med en som har skutt med maskingevær i 3 år liksom. Det er jobben hans, han er 20 år gammel. Det utbyttet du får da blir mindre

enn hvis jeg eksempelvis snakker med de medisinske guttene som har jobbet 20 år i ambulansetjenesten.

Ulikt fokus under et oppdrag, forskjellige interesseområder og ulik kompetanse i erfaringsdelingen kan være bidragsytere til at det militære personellet lukker seg i den helhetlige debriefingen. De lukker seg fordi de ikke forstår hverandre godt nok, og har vanskeligheter med å relatere seg til det som sies. Dette hindrer optimal og full åpenhet i den helhetlige debriefingen.

Tendenser i datamaterialet viser altså at det medisinske personellet helst ønsker å dele opplevde følelser, inntrykk og erfaringer fra oppdrag med annet medisinsk personell. I denne forbindelse gjennomfører det medisinske personellet i NAD en mer uformell, medisinsk debrief i etterkant av den helhetlige debriefingen. En informant beskriver denne slik:

Vi har alltid en debrief kun med medisinsk personell.. Det er litt uformelt med kaffe.. Da går vi veldig detaljert inn på det medisinske og opplevelsene (fra oppdraget).. Den er veldig verdifull den runden der.. Det er vel det medisinske teamet som blir de nærmeste i forhold til å si at: dette her syntes jeg var tøft.. Det er jo gjerne anestesisykepleieren eller makkeren min som jeg føler det er mest naturlig å dele erfaringer med. Det medisinske personellet.

Sitatet illustrerer at det medisinske personellet regelmessig søker seg sammen for å ta en mer detaljert delingsrunde etter den helhetlige debriefingen. Her vurderes det og tas opp faglige vurderinger foretatt under det spesifikke oppdraget. Denne medisinske gjennomgangen illustrerer at det medisinske personellet søker faglig bekreftelse og tilbakemelding på hvorvidt vurderingene og avgjørelsene som ble tatt i pasientbehandlingen var riktige. I forbindelse med denne selv- og kompetanseutviklingen går det medisinske personellet også inn på opplevde inntrykk og følelser som oppstod under oppdraget fordi det er de andre i det medisinske personellet de føler seg nærmest emosjonelt. En informant presiserer dette slik: *”Det er kanskje lettere å få blåst ut følelsene sine her (i de medisinske, uformelle debriefingene) fordi du har de tilhørende rundt deg, og de vet hva du prater om. Det har du ikke på samme måten i*

Gladheim". Sitatet illustrerer at den spesifikke kompetansetilhørigheten gjør det lettere å åpne seg.

Skytterne mener også at det å dele opplevelser og erfaringer fra et spesifikt oppdrag er lettere og mer ønskelig innad, med andre skyttere. Dette begrunnes hovedsakelig med at skytterne har lik tankemåte ("mindset"), og deler den samme offensive rollen i NAD. En informant beskriver dette slik:

Det som først og fremst er avgjørende i forhold til hvem jeg deler opplevelser og erfaringer med, er mindset'et på den jeg prater med. Jeg vil gjerne at den jeg prater med har noenlunde likt mindset som jeg har i forhold til hva vi driver med. Det er så mange forskjellige mennesker og ulike oppfatninger relatert til hva vi driver med. Jeg foretrekker å prate med de som deler det samme synet som meg, og det er primært skyttere.. Det er de som har best forståelse for hva jeg har gjort, og det er ikke mange andre i NAD som har mulighet til å sette seg inn i akkurat det vi (skyttere) gjør. Vi er de eneste som har en offensiv rolle, og da krever det en litt annen gjennomsnittlig offensiv tankegang og aggressiv fremgangsmåte. Derfor er det lettere for meg å prate med de som har de samme holdningene og den samme opplevelsen som meg. Sammenlignet med en medic for eksempel. Han har helt andre ting som han sikkert kan dele med meg, men som jeg ikke vil forstå.. HD er ikke et fora hvor jeg skal prøve å overbevise andre om mine meninger. Hvis jeg skal prøve å prate om noe jeg synes har vært kjipt eller vanskelig, så vil jeg gjerne ha noen med litt det samme synet på hva vi driver med som meg.

Sitatet illustrerer at skytterne vektlegger likhet i tankegang, holdninger og meninger relatert til å være åpen om følelser og opplevelser i den helhetlige debriefingen. Skytterne synes å være enige om mye på grunn av at de deler samme rolle i NAD, og har den samme kompetansen. Sitatet viser også at skytterne opplever at de har en annerledes rolle i NAD sammenlignet med resten av det militære personellet. Skytterne har en offensiv rolle, de skal være innstilt på å beskytte formasjonen, og sørge for at helikopterne kommer seg trygt frem og tilbake fra et oppdrag. Det norske leksikon definerer ordet offensiv som "*angrep, angrepsposisjon, være den angripende, være innstilt på å angripe*". Dette samsvarer med skytternes rolle i NAD. De må ha et handlingsrettet fokus og de må, i verste fall, være forberedt på å ta liv for å redde liv. Dette synes å resultere i at skytterne verdsetter å ha kolleger rundt seg som deler det samme

synet på hva som bør og må gjøres i ulike situasjoner. Dette offensive synet deles ikke av alle i NAD. En informant presiserer dette slik:

Det å sitte å dele mine, kall det aggressive tanker rundt et oppdrag, med folk som ikke nødvendigvis har det samme minset'et som meg, gjør at jeg fort blir stemplet som en aggressiv idiot som egentlig burde dratt hjem og søkt hjelp. Det har hendt flere ganger. Man må ordlegge seg annerledes, og rett og slett ikke få ut det man egentlig mener fordi det er ikke sosialt akseptert i NAD.. Det som ikke er akseptabelt i noen av de deployeringene jeg har vært på, er å være åpen om at: i den situasjonen ønsket jeg å skyte. Jeg har hatt en del av de.. Det hemmer nok, det hemmer nok ikke meg så mye for jeg har jo en skytter som jeg er der med. Hadde jeg vært alene, så kunne jeg følt at det fort kunne ha hemmet meg i større grad enn det gjør (per i dag). Så lenge man har en likesinnet å prate med så går det greit. Og det har man, som regel er det flere enn bare en.

Sitatet illustrerer at skytterne opplever seg selv som distanserte fra de andre i NAD, og de føler ofte at deres offensive meninger og tanker rundt et oppdrag ikke er sosialt akseptert av de andre deltakerne i den helhetlige debriefingen. Tendenser i datamaterialet viser at skytterne har opplevd å få negative tilbakemeldinger når de er åpne om egne meninger i HD. En annen skytter nevner et annet eksempel på en negativ og unødvendig tilbakemelding mottatt under den helhetlige debriefingen: *"Hvis du har lyst å skyte folk, så kan du finne deg en annen jobb"*. Informanten beskriver at slike tilbakemeldinger kan være forårsaket av at det er flere i miljøet som er imot bruk av våpen på oppdrag i NAD, og presiserer at: *"Men, det er jo jobben min"*. Denne opplevde ulikheten og motstanden kan resultere i at skytterne begrenser hva de deler av meninger, tanker og opplevelser i HD samtidig som de lukker seg.

DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg undersøke hvilke forklaringer funnene i dette forskningsprosjektet kan gi relatert til deling av erfaringsbasert kunnskap og erfaringslæring i praksisfellesskaper. Det empiriske utgangspunktet for denne diskusjonen er den erfaringsdelingen og –læringen som foregår i HD, og med dette empiriske eksempelet vil jeg også forsøke å forklare hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring. De empiriske hovedfunnene vil bli drøftet med bakgrunn i eksisterende teori og forskning. I stedet for å utvikle en komplett og bearbeidet teori, kan teoretisering av forskningsfunn i grounded theory (GT) også innebære at forskeren foretar en konseptuell analyse med fokus på de utviklede kategoriene og prosessforklaringene disse kan gi relatert til forskningstemaet (Charmaz, 2006). Dette har vært mitt fokus i dette forskningsprosjektet. Funnene i denne studien gir et godt bidrag til å forstå hvilke prosesser som ligger til grunn for erfaringslæring og deling av erfaringer i praksisfellesskap. Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg diskutere metodiske fordeler og svakheter, og implikasjoner for fremtidig forskning.

Funnene i undersøkelsen indikerer at ulike prosesser i praksisfellesskapet kan både bidra til og hemme aktiv deltakelse, åpenhet og gjensidig engasjement i delingen av erfaringer. Aktiv deltakelse synes å være avgjørende for at erfaringsdelingen skal gi praksisdeltakerne (individuell) og praksisfellesskapet (kollektivt) et læringsutbytte. Denne forklaringen kan illustreres slik:



Denne modellen vil fungere som utgangspunkt for diskusjonen som følger. Med basis i undersøkelsens funn og oppgavens teoretiske forankring er det mulig å anta at i

delingssituasjoner hvor medlemmene deltar aktivt og gjensidig engasjert, der foregår det også kontinuerlige erfaringsdelingsprosesser som bidrar til at læring skapes mellom deltakerne. For å gi et bilde av hvordan funnene i denne undersøkelsen kan forklare erfaringsdelings- og læringsprosesser i praksisfellesskap, vil det i denne forbindelse være hensiktsmessig å beskrive *hvilke* prosesser og forhold som kan fremme og hemme aktiv deltakelse i erfaringsdelingskontekster, som HD er et eksempel på. Ut ifra undersøkelsens analyser, kan slike prosesser relateres til hvordan gjennomføringen av erfaringsdelingen foregår, og hvilke holdninger som utvikles blant deltakerne i praksisfellesskapet. Forskjeller i kvalitet på relasjoner mellom praksismedlemmene (nærhet versus avstand), og forskjeller i kompetanse (likhet versus ulikhet) kan også påvirke praksismedlemmenes åpenhet og aktive deltakelse i erfaringsdelingen, og dette kan igjen påvirke individenes og praksisfellesskapets læringsresultat.

Erfaringslæring i praksisfellesskap – et spørsmål om gjensidig engasjement og aktiv deltakelse i delingen av erfaringsbasert kunnskap

Resultatene i denne undersøkelsen viser at læringsprosesser i praksisfellesskap kan oppstå gjennom deling av erfaringer, samt individuell og kollektiv refleksjon rundt disse erfaringene. Resultatene viser også at det er mulig å tilrettelegge for en slik erfaringsdeling i praksisfellesskap ved å innføre læringstiltak hvor erfaringslæring fungerer som det eksplisitte temaet (HD). Som illustrert i oppgavens resultatkapittel, arbeider det militære personellet under forhold preget av både uforutsigbarhet og risiko i Afghanistan samtidig som de operative leddene i NAD også har utfordrende og krevende arbeidsoppgaver. Med utgangspunkt i slike arbeidsforhold vil det være sentralt å legge forholdene til rette for å oppnå og optimalisere gode erfaringsbaserte delings- og læringssirkler i praksisfellesskapet som det operative, militære personellet er en del av. Ifølge Wenger (1998) vil

praksisfellesskapet kollektivt (og også praksisdeltakere individuelt) kunne lære av egne og andres erfaringer dersom praksismedlemmene deltar med et gjensidig engasjement i delingen av emosjonsorienterte erfaringer. For praksisdeltakerne i HD vil et slikt gjensidig engasjement innebære å være åpen og delta aktivt i delingen av emosjoner, opplevelser og inntrykk erfart under oppdrag i NAD. Ut ifra Wengers (1998) forklaringsmodell vil en slik åpenhet og aktiv deltakelse i delingen av opplevelser og emosjoner automatisk være tilstede i praksisfellesskapet fordi praksisdeltakerne er en del av et fellesskap som utfører en felles virksomhet og praksis. Siden den aktive og gjensidig engasjerte deltakelsen er tilstede i erfaringsdelingen, vil også det militære personellet i HD automatisk kunne lære av hverandres erfaringsbaserte kunnskap (Wenger, 1998). Med bakgrunn i undersøkelsens analyser kan denne påstanden både bekreftes og avkreftes. I samsvar med Wengers (1998) påstander, så deltar praksisfellesskapets medlemmer aktivt og engasjert i gjennomføringen av oppdrag i NAD. Dette engasjementet for å redde liv er gjensidig blant det medisinske personellet og skytterne i NAD, det fungerer som praksisfellesskapets delte kompetanse, og det holder fellesskapet sammen. På tvers av dette gjensidige engasjementet i utførelsen av oppdrag, så viser imidlertid funnene i denne undersøkelsen at når praksismedlemmene samles i HD for å samarbeide om å dele emosjoner, opplevelser og inntrykk relatert til oppdraget, så kan den aktive deltakelsen pulverisere hos enkelte praksisdeltakere. Det eksisterer altså ikke alltid en vilje eller et ønske om å dele erfaringer med fellesskapet i HD. Med dette som utgangspunkt kan man ikke si at selve fellesskapet opprettholdes i erfaringsdelingen i HD, siden det gjensidige engasjementet ikke er til stedet hos alle praksisdeltakerne. Ut ifra disse funnene kan ikke Wengers (1998) antakelser om at praksisdeltakere automatisk deltar aktivt med et gjensidig engasjement i erfaringsdelingsprosesser tas som en selvfølge. Dersom man bruker Wengers (1998) forklaringsmodell av hvordan læring oppstår i praksisfellesskap, så lærer ikke det militære personellet kollektivt av hverandres erfaringer i situasjoner hvor den aktive

deltakelsen i erfaringsdelingen pulveriserer. Dette kan begrunnes med at praksismedlemmene, i slike situasjoner, ikke får anledning til å reflektere over egen praksis fordi de ikke bidrar aktivt og engasjert i denne erfaringsbaserte kunnskapsdelingen. På denne måten kan man si at de erfaringene praksisdeltakerne besitter ikke blir gjort tilgjengelig for fellesskapet, og dermed kan man også si at praksisfellesskapets kontinuerlige fokus på læring forsvinner. I slike situasjoner kan man si at et av de sentrale trekkene ved selve praksisfellesskapet (gjensidig engasjement) ikke er tilstede, noe som fremstår sentralt i forhold til at fellesskapet skal lære kollektivt. Dersom deltakerne ikke eksplisitt deler erfaringer med hverandre og deltar aktivt i erfaringsdelingen, så lærer de heller ikke kollektivt av disse erfaringene. I situasjoner hvor praksismedlemmenes aktive deltakelse pulveriserer, kan man også si at intensjonen og hensikten bak HD (å lære kollektivt av erfaringer) ikke oppnås. Jeg mener at disse funnene kan forklares ut ifra at det eksisterer en misforhold mellom læringstiltakets og erfaringsdelingens intensjoner og forutsetninger. Det endelige målet og intensjonen bak erfaringsdelingstiltaket (HD) er at praksisdeltakerne skal lære kollektivt av egne og andres erfaringer ved å dele dem aktivt og åpent med hverandre. Denne målsettingen blir dermed også en forutsetning for at læring skal oppstå i erfaringsdelingsprosessen. Deltakerne i HD lærer kun av hverandre dersom de deler erfaringer kollektivt og deltar aktivt, engasjert og åpent. På denne måten forutsettes det at deltakerne i HD er beredte til å åpne seg og delta aktivt i erfaringsdelingen allerede før de samles for å dele og reflektere rundt erfaringer. Slike forutsetninger kan også anses som en av Wengers (1998) betingelser for hvordan lærings- og delingsprosesser i praksisfellesskaper oppstår. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer imidlertid at slike modningsprosesser kan ta tid å utvikle. Deltakerne må eksempelvis lære å kjenne hvordan selve erfaringsdelingen fungerer og hva som forventes av dem i denne settingen, og det kan ta tid å bli fortrolige med de andre deltakerne før man føler seg klar til å delta aktivt og åpent i delingen av emosjonsorienterte erfaringer. Wenger (1998) presiserer at

læring og kunnskapsutvikling er avhengig av at medlemmene i sosiale praksisfellesskap bidrar med gjensidig engasjement og aktiv deltakelse. Jeg mener allikevel at han ikke tilstrekkelig spesifiserer hvilke prosesser som står bak praksismedlemmenes gjensidige engasjement og aktive deltakelse, utenom at det er utførelsen av den samme praksisen som gjør dem aktivt deltakende. For at gode erfaringsbaserte lærings sirkler skal oppnås i erfaringsdelingsprosesser og læringsorienterte tiltak som tilrettelegger for slike prosesser (HD) for praksisfellesskap (som for eksempel militært personell), så viser mine resultater at forholdene må legges til rette for åpen, aktiv og gjensidig engasjert deltakelse i disse læringsprosessene. I denne forbindelse vil det være essensielt å utdype hvilke faktorer som kan fungere som både drivkrefter og barrierer for gjensidig engasjement og aktiv deltakelse i erfaringsbaserte delingsprosesser. En slik utdypning kan gi forklaringer på hvilke faktorer som innehar potensialet til å virke fremmende eller pulveriserende på gode lærings sirkler i praksisfellesskapet, og hvordan man best mulig kan tilrettelegge for lærende praksisfellesskap. Man kan også oppnå rik innsikt relatert til hva det er som bidrar til å holde læringsfellesskapet sammen, og hva det er som eventuelt gjør det vanskelig å holde fellesskapet sammen. På denne måten kan man undersøke hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring.

Gode versus pulveriserende lærings sirkler i praksisfellesskap

Gode erfaringsbaserte lærings sirkler i praksisfellesskaper kan, som nevnt, sies å være kjennetegnet av at alle praksisdeltakerne bidrar aktivt, engasjert og åpent i erfaringsdelingen. På denne måten kan man også si at mindre gode lærings sirkler i praksisfellesskaper kan kjennetegnes ved at en slik aktiv, åpen og gjensidig engasjert deltakelse pulveriserer. Sannsynligheten for at alle praksisdeltakerne bidrar i delingen og læringen av erfaringer reduseres, og praksisfellesskapet skaper verken mening eller kunnskap kollektivt. På denne

måten verken forsterker eller fornyer praksisfellesskapet seg kontinuerlig med dets utfordringer og forbedringspotensialer. Det regelmessige fokuset på læring kan sies å forsvinne samtidig som praksisfellesskapet kan stagnere i forhold til å lære og utvikle kunnskap sentrert rundt egen praksis. Med utgangspunkt i denne oppgavens empiriske resultater og teoretiske forankring, samt eksisterende forskning, kan man gi en nærmere beskrivelse av hvilke faktorer og forhold som eventuelt kan fremme eller hemme gode, erfaringsbaserte lærings sirkler og aktiv deltakelse blant praksismedlemmer som samles for å dele erfaringer.

Erfaringsdelingens natur. Som beskrevet i teoridelen, så kan psykisk motstand, passivitet, og negative oppfatninger til erfaringsdelingen oppstå når individet opplever seg tvunget eller presset inn i et læringsforløp som de ikke umiddelbart kan se meningen bak (Illeris, 2004). Det er i denne forbindelse essensielt at deltakere opplever lærings situasjonen som ønskelig og hensiktsmessig (Lai, 2004). Funnene i denne undersøkelsen synes å gi støtte til disse forklaringene fordi de indikerer at aktiv og engasjert deltakelse i erfaringsdelingsprosesser er avhengig av hvordan selve erfaringsdelingen gjennomføres, og hvorvidt deltakerne mener det er hensiktsmessig å gjennomføre en slik erfaringsdeling. Behovet for og ønsket om å dele erfaringer synes å øke når det er noe signifikant å dele kollektivt i fellesskapet og når erfaringene fra et oppdrag oppleves som relevante og nyttige for at praksisfellesskapet skal utvikle seg og lære av dem. Dette underbygges av analysens funn som viser at en rutinemessig gjennomføring av erfaringsdelingsprosesser, spesielt når informantene opplever at det ikke er noen signifikante erfaringer å dele og lære av, kan bidra til at noen deltakere utvikler negative oppfatninger av erfaringsdelingen og eventuelt det erfaringsdelingsorienterte læringstiltaket. Resultatdelens forklaringsmodell blir her at dersom erfaringsdelingen gjennomføres rutinemessig etter oppdrag som har blitt fullført etter forventningene og uten at noe ekstraordinært har skjedd, så kan det militære personellet

oppleve denne gjennomføringen som unødvendig, lite hensiktsmessig og et misbruk av deres tid. Med utgangspunkt i Illeris (2004) sin forskning, så vil slike oppfatninger kunne bidra til en redusert interesse for å delta i den tilrettelagte erfaringsdelingsprosessen fordi deltakerne verken ser verdien eller hensikten med dette. Man kan dermed anta at dersom deltakerne ikke kan se meningen bak læringsforløpet og erfaringsdelingen, så er det også større sannsynlighet for at de opplever seg presset eller tvunget til å dele erfaringer med hverandre. Dette kan resultere i at deltakerne verken ønsker å investere energi eller oppmerksomhet til denne erfaringsdelingen og kunnskapen som kan skapes mellom deltakerne. Den erfaringsbaserte kunnskapen som intensjonelt kan skapes i praksisfellesskapet og i erfaringsdelingskonteksten tas dermed ikke optimalt i bruk, og man kan gå glipp av verdifull læring og kunnskapsutvikling.

Tilrettelegge for en optimal gjennomføring av erfaringsdelingen. For at en organisasjon skal få gode arenaer for erfaringsdeling og læring, må forholdene legges til rette for å øke praksismedlemmenes motivasjon for å delta aktivt i delingen av erfaringer. I denne forbindelse er det, som nevnt viktig at praksisdeltakerne opplever læringssituasjonen som ønskelig og hensiktsmessig, og at de ser relevansen ved å dele erfaringer med hverandre (Lai, 2004). I følge forskere som blant annet Cummings (2003) og Szulanski (1996) så utvikler individer en større grad av forpliktelse, motivasjon, støtte og engasjement relatert til kunnskapsdelingen dersom deltakerne ser verdien av selve kunnskapen og det å dele en slik type kunnskap. I denne forbindelse kan det være sentralt å gi deltakere som skal dele erfaringer med hverandre en innføring i erfaringsdelingens eller læringstiltakets intensjoner og forutsetninger, og hva som forventes av dem som deltakere (metalæring; læring om selve læringen). På denne måten kan man øke sannsynligheten for at deltakerne ser meningen med erfaringsdelingen, og hva en slik aktiv deltakelse kan tilføre dem læringsmessig både individuelt og kollektivt i praksisfellesskapet. Dette kan eksempelvis forhindre at det utvikles

motstand eller passivitet mot læringsforløpet (Illeris, 2004; Illeris, 2006). En slik type metalæring kan også bidra til at medlemmene i en organisasjon får et mer eksplisitt og kontinuerlig fokus på læring og kunnskapsutvikling, og et slikt fokus er også viktig for at organisasjonen skal kunne lære (Argyris & Schön, 1996; Marnburg, 2001). I tillegg til å tilrettelegge for kunnskapsutvikling sentrert rundt læringstiltak som retter et fokus på erfaringsdeling og betydningen av en slik erfaringsdeling, kan det også være sentralt å rette et fokus på åpenhet relatert til meninger, uenigheter og motstand mot erfaringsdelingen. På denne måten kan man legge forholdene til rette for å øke deltakernes interesse for å delta aktivt i læringsforløpet fordi de da blir mer inkluderte i tiltaksprosessene og får en bedre forståelse for hensikten med erfaringsdelingen (Illeris, 2004), samtidig som man skaper et læringsrom hvor det gis plass for deltakernes meninger, motstand og uenigheter relatert til denne erfaringsdelingen (Illeris, 2006). Man kan dermed, på et tidlig stadie, forebygge for å unngå at motstand og passivitet oppstår i erfaringsdelingen fordi man tilrettelegger for et åpent læringsklima hvor deltakerne gis muligheten til å utvikle kunnskap relatert til egen deltakelse og verdien av å dele erfaringer kollektivt med hverandre. På denne måten blir deltakerne mer inkluderte og medvirkende i tiltaks- og læringsprosessene. Dette kan gi en økt opplevelse av eierskap og tilhørighet tilknyttet erfaringsdelingen og læringsprosessene.

Holdninger og miljø. Som presentert i oppgavens teoretiske rammeverk vil emosjoner tilknyttet det som skal læres og selve erfaringsdelingen kunne påvirke deltakernes engasjement i delingsprosessen og deres villighet til å lære (Illeris, 2004). Både negative og positive holdninger kan påvirkes og være et resultat av slike emosjonelle opplevelser og erfaringer (Myers, 2007). Holdninger beskrives her som en mening, innstilling eller emosjoner en person har til noe, og som kan påvirke individets reaksjoner tilknyttet dette (Lai, 2004; Myers, 2007). Holdninger til kunnskapsdeling er funnet å ha en signifikant påvirkning på både atferdsintensjon og kunnskapsdelende atferd (Bock & Kim, 2002). I denne

forbindelse kan positive holdninger relatert til erfaringsbasert kunnskapsdeling, og kunnskapen som skapes gjennom slike aktiviteter, bidra til å fremme effektiv kunnskapsdeling (Husted & Michailova, 2002). En negativ holdning og innstilling til kunnskapsdeling kan på den andre siden bidra til at en effektiv deling av erfaringer og kunnskap ikke oppnås (Husted & Michailova, 2002). Funnene i denne undersøkelsen indikerer at holdninger tilknyttet erfaringsdelingen fungerer som inngangsverdien deltakerne bringer med seg i erfaringsbaserte delingsprosesser, og disse holdningene blir også utgangspunktet for ”erfaringsdelernes” aktive deltakelse i denne erfaringsdelingen. Disse holdningene påvirker grad av åpenhet i erfaringsdelingen, de påvirker hva som deles, i hvilken grad deltakerne aksepterer å bruke tid på denne erfaringsdelingen, de påvirker hvor mye deltakerne deler, og hvor detaljert deltakerne går inn på erfaringene de deler med fellesskapet. Holdningene kan med andre ord sies å fungere som retningslinjer i forhold til hvorvidt erfaringsdelingen og læringstiltaket er akseptert av deltakerne.

I samsvar med Illeris (2004) samt Husted og Michailova (2002), så tyder funnene i denne undersøkelsen på at negative emosjoner og holdninger relatert til erfaringsdelingen kan virke som en barriere for gode erfaringsdelingsprosesser fordi de hemmer aktiv deltakelse i disse prosessene. Dette kan med andre ord innebære at dersom deltakerne har en negativ oppfattelse av erfaringsdelingen (for eksempel opplever at det er truende, ubehagelig eller et misbruk av deres tid), så kan de *føle* motvilje, noe som kan resultere i at de handler passivt i delingsprosessene. En mulig forklaring på hvorfor slike negative emosjoner og holdninger utvikles, kan i denne forbindelse knyttes til at kunnskap som oppnås gjennom erfaring ofte er vanskelig å sette ord på og dele (Nonaka, 1994). En annen forklaring kan være at praksisdeltakerne har vanskeligheter med å dele erfaringer som er av en emosjonell og personlig karakter (Illeris, 2004). Det å være åpen om og dele erfaringer som er personaliserte og emosjonelt sensitive kan være noe praksisdeltakerne ikke er så komfortable med (Abrams

et al., 2003; Illeris, 2004; Ipe, 2003). Det kan være et ukjent samtaleområde, og det kan oppleves som krevende, risikofylt, utrygt og kanskje også truende for ens selvfølelse å åpne seg om sine emosjoner og innerste tanker tilknyttet risikofulle oppdrag. For å holde erfaringsdelingen eller det uønskede læringstiltaket på avstand, så kan dermed noen deltakere unngå å engasjere og utlevere seg mer enn høyst nødvendig (Illeris, 2006). På denne måten kan erfaringsdelingen være sårbar for holdninger preget av motstand og passivitet, og man kan anta at deltakerne opprettholder tryggheten i delingssituasjonen ved å unngå å engasjere seg. I litteraturen har det blitt foreslått at den organisatoriske kulturen tilhørende praksisfellesskaper i organisasjonen, sub-grupperinger eller organisasjonen som en helhet blant annet kan fungere som en barriere for effektiv kunnskapsdeling (De Long og Fahey, 2000). I samsvar med dette, så indikerer resultatene i denne undersøkelsen at negative holdninger til aktiv og åpen deltakelse i erfaringsdelingssituasjoner kan bunne ut fra en overordnet og mannsdominert kultur tilknyttet Forsvaret som organisasjon. Indikasjoner fra det empiriske datamaterialet illustrerer i denne forbindelse at negative holdninger tilknyttet det å uttrykke og vise følelser kan bidra til at man oppfatter en slik utlevering som et individspesifikt svakhetstegn. På denne måten kan en ”kunnskapsdeler” bli motvillig til å dele viktig informasjon fordi han eller hun frykter å ”tape ansikt” blant det militære personellet. Szulanski (1996) understreker dette poenget ved å hevde at en slik frykt for å miste eierskap, overlegenhet eller posisjonen sin i gruppen kan bidra til redusert motivasjon for å dele avgjørende kunnskap. Dette kan igjen sette sitt preg på miljøet i den helhetlige debriefingen. Hva som er akseptabelt å uttrykke og dele emosjonelt kan på denne måten også være forankret i praksisfellesskapets kulturelle og sosiale normer. I denne forbindelse kan kulturelle normer og holdninger virke hemmende på praksisdeltakernes aktive engasjement og åpenhet i erfaringsdelingen, og som vist i den empiriske delen av denne oppgaven så kan det være mulig å anta at dette kan være resultatet av en beskyttelsesmekanisme for å unngå

negative reaksjoner på atferd som ikke samsvarer med kulturens eksisterende normer og holdninger. Dette kan igjen virke som en barriere for optimal erfaringsutveksling og konstruktive læringssirkler i praksisfellesskapet.

Funnene i denne undersøkelsen indikerer også at negative holdninger tilknyttet erfaringsdeling kan spre seg raskt mellom praksisdeltakerne (motstands- eller passivitetssmitte). Jeg refererer her til en dominoeffekt av holdningsspredning enten ved at flere og flere deltakere blir ”smittet” av andre deltakeres passive og motstandsorienterte holdninger, eller ved at andre deltakere lukker seg i delingsprosessene som et resultat av andres negative holdninger. Den sistnevnte faktoren, det at andres negative holdninger kan virke inn på hvorvidt de andre i delingssituasjonen ønsker å delta aktivt, kan forklares ut ifra forventet resiprositet i kunnskapsdelingen. Resiprositetsforhold, eller gjensidighet relatert til å gi og ta i delingen av kunnskap, synes å være en viktig motivator for kunnskapsdeling mellom individer (Hendriks, 1999; Schulz, 2001). En av årsakene til at en person deler kunnskap med andre er altså fordi hun forventer en gjensidighet i denne delingen og at andre deltakere også deler kunnskap (Hendriks, 1999). I denne forbindelse kan det være mulig å anta at dersom en deltaker i en erfaringsdelingssituasjon ikke opplever at alle deltar gjensidig i kunnskapsdelingen, så kan dette virke demotiverende for personens vilje til å delta aktivt. Dersom eksempelvis en person uttrykker eller signaliserer en innstilling om at ”dette må vi forte oss gjennom fordi dette er uviktig for meg og jeg vil bruke tiden min på noe annet”, så kan dette resultere i at de andre deltakerne ikke oppfatter et resiprositetsforhold i erfaringsdelingen. Dette kan antas å virke demotiverende for selv å bidra aktivt i delingen av erfaringsbasert kunnskap. Denne antakelsen støttes blant annet av Kramer (1999) som hevder at dersom en person oppfatter at andre ikke bidrar tilstrekkelig i fellesskapet, så kan dette virke hemmende for tilliten mellom dem. De negative følelsene tilknyttet dette kan føre til en motvilje relatert til å delta i erfaringsdelingen (Kramer, 1999). Både negativ

holdningsspredning og forventet negativt resiprositetsforhold kan i denne sammenhengen bidra til at fellesskapet opprettholder en pulveriserende læringssirkel, og på denne måten kan læringsmulighetene i praksisfellesskapet bli begrenset.

På den andre siden, og i samsvar med Illeris (2004) samt Husted og Michailova (2002), så indikerer også funnene i denne undersøkelsen at positive holdninger og emosjoner relatert til erfaringsdeling skaper gode delingsprosesser fordi de kan øke deltakernes villighet til å delta aktivt i disse prosessene. Forklaringsmodellen her blir at dersom deltakerne eksempelvis opplever erfaringsdelingen som givende eller verdifull, så kan de *føle* en vilje til å dele erfaringer. Dette kan med andre ord bidra til at praksismedlemmene deltar aktivt i erfaringsdelingen. I denne forbindelse synes det å ha kjennskap til og erfaring med kunnskapsdelingsprosesser å være avgjørende for at overføringen og delingen av kunnskap skal være suksessfull (Lei & Slocum, 1992; Simonin, 1997). Funnene i denne undersøkelsen synes å støtte opp om dette fordi, som nevnt i resultatdelen, så utvikles positive emosjoner og holdninger relatert til erfaringsdelingen som et resultat av at praksisdeltakerne opparbeider seg positive erfaringer med og kjennskap til erfaringsdelingen. Deltakerne får etter hvert et innblikk i hvordan meddelte opplevelser og erfarte emosjoner blir tatt imot av de andre deltakerne i erfaringsdelingen (i HD), og dette kan ufarliggjøre situasjonen hvor man skal åpne seg om emosjonsorienterte erfaringer.

Schulz (2001) har funnet at det å motta kunnskap fra andre fremmer en gjensidig og positiv kunnskapsflyt ved at resiprositetsforholdet forsterkes. Funnene i denne undersøkelsen gir indikasjoner på det samme. Analysene i denne studien tyder på at når en person åpner seg og deltar aktivt i erfaringsdelingen, så engasjerer også flere deltakere seg som et resultat av dette. Jeg referer her til det jeg kaller ”snakkesmitte” eller ”åpenhetssmitte” i oppgavens resultatdel, og på denne måten kan man si at praksisfellesskapet kommer inn i en positiv læringssirkel hvor positive holdninger og emosjoner sprer seg mellom deltakerne. Man kan

dermed si at praksisfellesskapet etter hvert kan utvikle et positivt læringsmiljø gjennom gode opplevelser og erfaringer med erfaringsdelingen.

Tilrettelegge for læringsorienterte holdninger i praksisfellesskap. Det å skape et positivt, åpent og læringsorientert miljø og tilsvarende holdninger til erfaringsdelingen fremstår i denne oppgaven å være sentralt i forhold til hvor åpne og aktivt deltakende praksisdeltakerne er. Dermed kan man også si at et slikt miljø og slike holdninger kan påvirke hvorvidt erfaringsdelingen ender opp i en konstruktiv og positiv læringspiral. I forbindelse med å tilrettelegge for optimal erfaringslæring, kan blant annet trening i det å åpne seg og delta aktivt i erfaringsdelende og utleverende foraer være hensiktsmessig. Dette kan gi deltakerne kjennskap til hvordan slike erfaringsdelingskontekster foregår, og hva som kreves av dem i slike delingsprosesser. Det kan også gi deltakerne positive erfaringer med kunnskapsdelingen, og som vist i resultatkapittelet og diskusjonen over, så synes positive erfaringer med kunnskapsdelingen å være avgjørende for at deltakerne utvikler positive emosjoner og holdninger til delingsprosessene og det som skal læres. Dersom man klarer å legge forholdene til rette for at deltakerne forbinder positive emosjoner og holdninger til erfaringsdelingen som for eksempel foregår i HD, så kan man med utgangspunkt i denne undersøkelsens funn relatert til åpenhetssmitte, anta at dette kan bidra til at det utvikles et mer åpent miljø blant praksisdeltakerne.

Kvalitet på relasjoner. Som beskrevet i teoridelen så antydes det at kvaliteten på mellommenneskelige relasjoner mellom deltakerne i delingsprosesser kan fremme erfaringsbasert kunnskapsdeling, og tillit synes å være en viktig faktor for at deltakerne deltar aktivt i delingsprosessene (Ipe, 2003; Kahn, 1990; Szulanski, 1996; Wenger, 1998). Funnene i denne undersøkelsen tyder også på at forholdet mellom det militære personellet i NAD ("erfaringsdelerne") er en viktig faktor for hvorvidt praksismedlemmene deler emosjonsfokuserede erfaringer med hverandre. Nærhet synes å være essensielt for at

praksisdeltakerne skal gå i dybden av slike erfaringer i delingsprosesser. I forhold til den emosjonsorienterte erfaringsdelingen i HD ser man eksempelvis en (intern) variasjon relatert til hvem praksisdeltakerne ønsket å dele erfaringer med. Dette kan tyde på at individer som kjenner hverandre og som omgås hyppig har en sterkere emosjonell tilknytning til hverandre, sammenlignet med de individene som ikke kjenner hverandre så godt og som ikke omgås så mye utenfor utførelsen av oppdrag. Nærhet fremstår her som å være en viktig faktor for hvorvidt deltakere i delingsprosesser deltar aktivt i den kollektive delingen av erfaringsbasert kunnskap.

En forklaring på hvorfor nærhet og det å kjenne hverandre fremstår som sentralt i erfaringsdelingsprosesser kan være at slike forhold befinner seg innenfor personens komfortsone (Andrews & Delahaye, 2000). Man er trygge på personer man kjenner og som man har en nær relasjon til, og det kan være lettere å utlevere og åpne seg relatert til noe som er vanskelig når man deler erfaringer med mennesker man har en god relasjon til. Det kan være vanskeligere å dele erfaringer med individer som man ikke kjenner så godt fordi man da beveger seg utenfor sin egen komfortsone (Andrews & Delahaye, 2000). Dette kan eksempelvis oppleves ubehagelig og risikofullt siden erfaringene som deles er av en relativt personlig og emosjonell karakter. I denne forbindelse kan en annen forklaringsmodell for hvorfor nærhet i relasjonen mellom erfaringsdelelerne er viktig være at den relasjonelle faktoren *tillit* påvirker kunnskapsdelingsprosessen (Cummings, 2003). I samsvar med Roberts (2000, 2006), så tyder denne undersøkelsens funn på at tillit er viktig for at kunnskapsdelingen mellom praksisdeltakerne skal være suksessfull, og uten tillit så kan medlemmer i praksisfellesskap bli motvillige til å dele kunnskap. Relatert til utførelsen av oppdrag og arbeidsoppgaver i NAD, så stoler det militære personellet på hverandre. Denne tilliten er solid, noe som også er nødvendig når man opererer i uforutsigbare, utfordrende og risikofulle omgivelser hvor feil i utførelsen av arbeidsoppgavene kan innebære tap av liv. Det

å utlevere seg og delta aktivt og åpent i delingen av sterke inntrykk og emosjoner (i HD) kan imidlertid være både nytt og ukjent for praksisdeltakerne. Den tilliten praksisdeltakerne har til hverandre i selve utførelsen av oppdrag, utvises ikke til alle på lik måte i erfaringsdelingsprosessene i HD. Dette kan forklares med at den fortroligheten og tilliten man behøver i slike delingsprosesser må være av en personlig karakter, og at dette avhenger av hvor nære relasjoner man har til de ulike deltakerne. Man kommer igjen inn på den personlige komfortsonen (Andrews & Delahaye, 2000) mellom deltakerne, men i denne forbindelse er komfortsonen relatert til tilliten mellom individer som skal dele erfaringer. Det er mulig å anta at man er mer komfortabel med å utvise tillit til de man kjenner fordi man kan basere denne tilliten på tidligere erfaringer med personen, og hvorvidt disse erfaringene har gitt indikasjoner på om personen er tillitsverdig (Cummings, 2003; Roberts, 2006). I denne forbindelse kan man si at personlig tillit fører til et høyere nivå av åpenhet og aktivt engasjement mellom erfaringsdelere i delingsprosesser, noe som igjen medfører at kunnskap overføres og skapes kollektivt i praksisfellesskapet (en slik tillit kan sies å skape effektive praksisfellesskap).

I sin beskrivelse av hvordan personlige relasjoner mellom mennesker utvikler seg, så presiserer blant annet Granovetter (1992) at nære forhold utvikles når de interagerer med hverandre over en periode. Funnene i denne undersøkelsen tyder også på at det tar tid å lære hverandre å kjenne, og å utvikle tillit til hverandre. I denne forbindelse viser det empiriske datamaterialet at det å samles for å dele erfaringer kan, over tid, bidra til at praksisdeltakerne faktisk blir bedre kjent og at man kan utvikle positive og trygg(ere) relasjoner til andre deltakere ved å samhandle og dele erfaringer. Som vist i oppgavens resultatdel, så lærer man hverandre å kjenne, og man utvikler en bredere forståelse for andres utfordringer og livsverdener. På denne måten kan erfaringsdeling mellom praksisdeltakere resultere i at man nærmer seg hverandre med økt forståelse og kunnskap om andres meninger, utfordringer og

tankegang. Relatert til erfaringsdelingen i HD blir det å samles for å dele erfaringer selve utgangspunktet for at praksisdeltakerne utvikler relasjoner med individer man kanskje ikke kjenner så godt fra før, og at de over tid kan utvikle en form for personlig tillit til hverandre. Dermed er det mulig å anta at praksisdeltakerne vil delta mer aktivt og åpent i erfaringsdelingen etter hvert som de blir bedre kjent. HD er allikevel ikke et tiltak som intensjonelt sentreres rundt å utvikle positive relasjoner mellom praksisdeltakerne. Det er heller ikke et tiltak som hovedsakelig er tilrettelagt for at det militære personellet skal bli bedre kjent med hverandre. HD er et læringstiltak som forutsetter at praksisdeltakerne bidrar aktivt i erfaringsdelingen slik at de kollektivt kan lære av egne og andres erfaringer. Her illustreres igjen poenget med at det eksisterer et misforhold mellom erfaringsdelingens intensjoner og forutsetninger.

Tilrettelegge for optimal erfaringslæring ved å utvikle (gode) relasjoner. For å legge forholdene til rette for å fremme aktiv deltakelse i delingsprosesser og dermed også gode læringssirkler i praksisfellesskapet, fremstår det i denne forbindelse sentralt å rette et fokus på å utvikle tillitsfulle, positive og nære relasjoner mellom praksisdeltakerne. Dette kan bidra til å fjerne den relasjonelle avstanden som kan eksistere mellom noen av erfaringsdelerne. For å tilrettelegge for utviklingen av nærhet mellom erfaringsdelerne, så må først og fremst deltakerne få muligheten til å bli bedre kjent og å utvikle tillit til hverandre i en ny og ukjent kontekst når de møtes for å utveksle erfaringer. Gjennom hyppige sosiale interaksjoner og kjennskap til erfaringsdelingsprosessene så synes det å utvikles personlige relasjoner mellom erfaringsdelere, den kunnskapen som deles synes å bli mer detaljert, og flere synes å delta aktivt i denne delingsprosessen som et resultat av dette. Det vil i denne forbindelse for eksempel være essensielt å legge forholdene til rette for hyppige(re) interaksjoner mellom erfaringsdelerne.

Kompetansetilhørighet og likhet som en barriere for erfaringsdeling i målrettede læringstiltak? I samsvar med Lam (2000), så indikerer funnene i denne undersøkelsen at kunnskap ofte er spesialisert og domenespesifikk. Som vist i resultatdelen kan ulike arbeidsoppgaver og fokus i utførelsen av egen praksis bidra til at det militære personellet opplever at det eksisterer grunnleggende forskjeller i perspektiv, forståelse, meninger og livsverdener. Som analysene viser, så opplever ikke informantene at de er et sammensveiset praksisfellesskap på grunn av at slike ulikheter skaper en slags distanse eller avstand mellom diverse praksisdeltakere. Konsekvensene dette har for erfaringsdelingen mellom deltakerne kan, som vi har sett i resultatdelen, være nedsatt forståelse og innsikt i den kunnskapen som deles samt ulike opplevelser og erfaringer fra oppdragene. Wenger (1998) presiserer at spesialister i team hvor praksisdeltakere har komplementær kompetanse og ulike arbeidsområder, kan dra fordel av å høre til praksisfellesskap av ”likemenn” fordi de har sin spesialisering til felles. Funnene i denne undersøkelsen bekrefter og illustrerer at en slik dannelse av praksisfellesskap sammensatt av ”likemenn” også skjer blant det militære personellet i NAD. Tiltrekkingsvariabelen for slike sub-grupperinger blir her likhet. Analysene indikerer også at slike grunnleggende forskjeller mellom operativt, militært personell i NAD kan bidra til at likhet i kompetanse og arbeid (”likesinnede”) blir en tiltrekkingsvariabel relatert til erfaringsdeling og åpenhet blant det medisinske personellet og skytterne i NAD. Kompetansetilhørighet kan her sies å være en avgjørende faktor for erfaringsdeling. Fellesskapets identitet blir dermed deres felles spesialiseringsområde, og kollektiv kompetanseutvikling og erfaringsdeling relatert til denne spesialiseringen. Denne likheten i kompetanse og arbeidets natur kan bidra til at de stoler mer på at de andre praksisdeltakerne interesserer seg for det som deles (at engasjementet er gjensidig), og at de andre deltakerne kan dra nytte av det som deles. Kompetanselikhet kan også bidra til at praksisdeltakerne stoler på at de blir hørt og forstått, og at de opplever risikoen ved å utlevere

seg verdt å ta fordi delingssituasjonen oppleves som tryggere sammenlignet med erfaringsdelingen i HD. Dette kan igjen øke deres identifisering med- og involvering i de sosiale relasjonene i praksisfellesskapet, noe som øker praksismedlemmenes aktive deltakelse i den kompetansespesifikke erfaringsdelingen. I litteraturen har det blitt foreslått at det deles mest kunnskap i uformelle settinger, og gjennom såkalte relasjonelle læringskanaler (for eksempel Jones & Jordan, 1998; Rulke & Zaheer, 2000; Wenger, 1998). I denne forbindelse vil slike relasjonelle læringskanaler være de praksisfellesskapene som dannes ut ifra likhet mellom deltakerne. Disse sub-grupperingene av fellesskap samles etter erfaringsdelingen i HD for å dele mer detaljerte erfaringer fra oppdraget de har utført. En forklaring på hvorfor slike sub-grupperinger dannes kan være at praksisdeltakere som har den samme kompetansen og det samme arbeidet møtes med en bedre forståelse av hverandres utfordringer og arbeidsoppgaver. En viss nærhet og overlapping i kunnskap mellom erfaringsdelerne synes å være sentralt for at kunnskapsdeling og organisatorisk læring skal oppstå (Hamel, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995). En slik nærhet i kompetanse og kunnskap kan bidra til at praksisdeltakere med lik kompetanse har et bedre utgangspunkt for å forstå hva en ”likesinnet” har opplevd, tenkt og følt i en situasjon. Dette gir igjen ”likesinnede” en bedre forståelse og aksept av de emosjonsorienterte erfaringene som deles fordi de eksempelvis kan relatere seg til lignende situasjoner eller utfordringer, de har den samme fagterminologien (de snakker det samme språket), og de har en tilnærmet lik tankegang (”mindset”) relatert til oppdragene og andre områder ved arbeidet i Afghanistan.

Allikevel gir analysene av datamaterialet en indikasjon på at en slik dannelse av mindre og kompetansespesifikke praksisfellesskap, kan fungere som en barriere for aktiv, åpen og engasjert deltakelse i erfaringsdelingen i det Rulke og Zaheer (2000) kaller målrettede læringskanaler (som HD er et eksempel på). Det kan antas at praksisdeltakerne venter med å gå i dybden av emosjonsorienterte erfaringer i målrettede læringstiltak når de

tilhører et annet og mer kompetansespesifikt praksisfellesskap som samles og gjennomfører den samme delingen av erfaringer etter den målrettede erfaringsdelingen (som for eksempel i HD). Denne antakelsen kan begrunnes ut ifra analysenes indikasjoner på at medisinsk personell helst deler erfaringer innad med hverandre, mens også skytterne oppgir at de helst gjennomfører emosjonell debriefing og erfaringsdeling sammen med andre skyttere. Dette kan bidra til at dannelsen av kompetansespesifikke praksisfellesskaper hovedsakelig konsentreres om at medisinsk personell (de som fysisk redder liv) samles på den ene siden, og skyttere (de som i verste fall må ta liv for å redde liv) samles på den andre siden. En slik polarisering mellom det militære personellet kan antas å resultere i at (de opplevde) forskjellene mellom dem blir større, noe som også kan fungere som en barriere for aktiv deltakelse i erfaringsdelingen.

Tilrettelegge for optimal erfaringsdeling på tvers av ulikheter. Wenger (2000) mener at forskjeller mellom praksisdeltakere kan bidra til både utvikling og læring. Dette fordrer allikevel at praksisfellesskapet er åpen om og tillater slike ulikheter, samtidig som at alle praksisdeltakerne verdsetter det faktiske læringspotensialet som finnes i slike forskjeller mellom praksisdeltakerne. Samarbeid og kollektiv deling av erfaringsbasert kunnskap blant praksisdeltakere med ulik kompetanse og arbeidsområde fordrer også en tverrfaglig innstilling og en interesse for andres utfordringer. Selv om opplæring og trening fra ulike miljøer kan gi bidragsyttere i slike delingsprosesser forskjellige perspektiv, meninger, prioriteringer, tankegang og livsverdener, så vil det i denne forbindelsen være viktig at praksisdeltakerne klarer å se bort fra slike ulikheter og heller fokusere på (situasjons)likheten dem imellom. I denne forbindelse mener eksempelvis Wenger (1998) at det er mulig å bringe fellesskap sammen ved at deltakere som er medlemmer i flere praksisfellesskap tar rollen som en megler eller fasilitator for å integrere praksisene. Dette arbeidet synes imidlertid å være en krevende prosess som består av å oversette kunnskap og samkjøre interesser og perspektiver (Wenger,

1998). Wengers (1998) perspektiv på å bringe fellesskap sammen er allikevel et interessant poeng i forbindelse med å legge forholdene til rette for optimal erfaringsdeling og –læring blant praksisdeltakere i målrettede læringstiltak. Det å legge forholdene til rette for at en fasilitator eller veileder stiller sentrale spørsmål og fokuserer erfaringsdelingen i målrettede læringstiltak (for eksempel i HD) inn på betydningsfulle momenter ved oppdraget kan i denne forbindelse antas å ha en positiv virkning for praksisdeltakernes aktive deltakelse. På denne måten kan man veilede og avansere samtalen mellom praksisdeltakere ved å trekke ut informasjon, stille sentrale spørsmål, og muligens fungerer som en kompromissfører dersom det oppstår mindre konstruktive spenninger mellom praksisdeltakerne eller lite hensiktsmessige diskusjoner.

Metodiske betraktninger

Forskningsmetode og datainnsamling. I dette forskningsprosjektet er kvalitativ metode og dybdeintervjuer blitt benyttet for å undersøke deling og læring av erfaringer i HD. Min medstudent og jeg opplevde at denne tilnærmingen gav oss fyldige og detaljerte beskrivelser, og et solid datamateriale. Det kunne allikevel vært hensiktsmessig å få anledningen til å observere hvordan gjennomføringen av en helhetlig debriefing fungerer i praksis. Slike observasjoner kunne tjent som et supplement til våre intervjuer, og det kunne ha forsterket det datamaterialet vi satt igjen med. Siden innsamlingen av datamaterialet foregikk i to omganger med noen ukers mellomrom, så fikk ikke min medstudent og jeg anledning til å bearbeide intervjuguiden vår mellom disse arbeidsøktene. Dette gav oss idéer og tanker om hvilke spørsmål vi ønsket å gå dypere inn på, og hvilke spørsmål vi kunne utelate. Relatert til kvaliteten og dybden på de innsamlede dataene, kunne det allikevel vært fordelaktig å få anledningen til å bearbeide dataene underveis etter hvert intervju. Dette kunne ha gitt oss et bedre utgangspunkt i analysedelens kodingsprosess ved at nye empiriske data kunne blitt

kontinuerlig innhentet ut fra temaer og kategorier som hadde dukket opp tidligere i analyseprosessen, og som vi ønsket å gå dypere inn på og eventuelt få bekreftet (teoretisk sampling). Dette betegner som nevnt Charmaz (2006) som et kjennetegn ved GT. I forbindelse med gjennomføring av intervjuene, så kan det at min medstudent og jeg er kvinner som ikke er ansatt i Luftforsvaret ha påvirket svarene til informantene. Informantene kan ha tilpasset det militære språket og selve intervjusamtalen til at de snakket med oss. Samtidig er det mulig å anta at samtalen hadde gitt andre funn dersom mannlige intervjuere ansatt i Luftforsvaret hadde foretatt intervjuene.

Validitet. Det er viktig å verifisere de funnene forskningsprosessen har gitt, og i denne forbindelse kan det være viktig å validere eller foreta en vurdering på hvorvidt man undersøker det man sier at man undersøker (Kvale, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Yardley (2008) mener eksempelvis at det er viktig å være sensitiv til den teoretiske, etiske og sosiokulturelle konteksten undersøkelsen er gjennomført i. Disse kontekstene er presentert i oppgavens teoretiske og metodiske rammeverk, samt i forbindelse med kontekstavklaringen i resultatdelen. Kontekstforklaringen "Forhold i Afghanistan" har gitt et innblikk i det militære personellet (informantenes) arbeidsbetingelser, arbeidsoppgaver og situasjonsbeskrivelser. Informantene i denne studien har vært relevant for undersøkelsens tema, og det er viktig å presisere at funnene illustrerer hvordan informantene *uttrykker* sin oppfattelse av erfaringsdelingen i HD.

Med tanke på overførbarheten til de empiriske funnene i dette forskningsprosjektet, så vil funnene hovedsakelig være gyldige for militært personell. Overføringsverdien tilegnes med andre ord fortrinnsvis til Forsvaret som organisasjon fordi undersøkelsen er hentet fra en militær kontekst. Imidlertid er det mulig å anta at noen av funnene kan ha en overføringsverdi til andre kontekster hvor temaområdet erfaringsdeling og –læring i praksisfellesskap aktualiseres fordi denne undersøkelsen tydeliggjør faktorer og forhold som kan påvirke

erfaringsbaserte kunnskapsdelings- og læringsprosesser i praksisfellesskap. I denne forbindelse, og som vist i diskusjonen over, så støtter også funnene i denne undersøkelsen annen empirisk forskning som er utført i andre organisatoriske kontekster. Det er allikevel viktig å presisere at den militære konteksten og det at det militære personellet opererer under spesielle forhold kan ha hatt innvirkning på innholdet i de empiriske funnene i denne studien. Dette kan begrense funnenes overføringsverdi til andre enn en militær kontekst, men man kan si at funnene kan ha en viss form for relevans utenfor en militær kontekst. Man kan med andre ord anta, men ikke forutsi mulige funn i tilsvarende situasjoner og kontekster.

Implikasjoner for videre forskning

Funnene i denne undersøkelsen kan gi noen muligheter for fremtidig forskning. Det ville først og fremst vært interessant å gjennomføre mer forskning på faktorer som kan påvirke praksismedlemmers aktive deltakelse i erfaringsdelingsprosesser, med utgangspunkt i andre organisatoriske kontekster. Dersom det foretas flere slike undersøkelser, kan disse sammenlignes med hverandre og eventuelt gi indikasjoner på hvorvidt ulike kontekster gir ulike funn. Man kan også bruke andre metodetilnærminger og datainnsamlingsmetoder for å få et mer nyansert bilde av faktorer som påvirker praksisdeltakernes gjensidige engasjement i slike delingsprosesser. I forbindelse med denne studiens empiriske funn, kan det også være interessant å foreta en nærmere utforskning av hvilken effekt dannelsen av sub-grupperinger innenfor større praksisfellesskap kan ha for erfaringsdeling og –læring generelt i praksisfellesskapet. Er sub-grupperinger i praksisfellesskap for eksempel et resultat av gruppetenkning? Og eventuelt, hvilke andre faktorer påvirker slike sub-grupperinger? I denne forbindelse kan man også utforske strategier meglere eller fasilitatorer kan benytte seg av for å lette effektiv erfaringsdeling i slike praksisfellesskap. Hvilke teknikker er gode? Hvilke er dårlige?

AVSLUTNING

Det ligger et betydningsfullt læringspotensiale i de praksisfellesskapene som utvikles innenfor organiserte virksomheter. Formålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av praksisfellesskap for å oppnå og optimalisere erfaringslæring. For å nærme meg denne problemstillingen fremstod det som sentralt å identifisere *hvilke* faktorer og forhold som kan påvirke praksismedlemmers aktive, åpne og gjensidig engasjerte deltakelse i slike erfaringsdelingsprosesser. Funnene i denne undersøkelsen synes å indikere at gode erfaringsbaserte læringssirkler er avhengig av at praksisdeltakerne opplever læringssituasjonen som ønskelig og hensiktsmessig slik at de ser erfaringsdelingens verdi og mening. I denne forbindelse synes det å være sentralt å tilrettelegge for å gi praksismedlemmer en innføring i erfaringsdelingens eller læringstiltakets intensjoner og forutsetninger, samt hva som forventes av dem som deltakere. Dette kan bidra til at praksisdeltakerne utvikler forståelse for meningen med og verdien av en slik erfaringsdeling, og at praksisfellesskapet kollektivt får et eksplisitt fokus på læring. Dette kan, sammen med kjennskap til og erfaring med kunnskapsdelingsprosesser, gi praksisdeltakerne positive emosjoner og holdninger tilknyttet erfaringsdelingen. Positive emosjoner og holdninger fremstår som en annen essensiell faktor for aktiv deltakelse i erfaringsdeling og gode læringssirkler i praksisfellesskapet, fordi de også kan bidra til positiv holdningsspredning og læringsmiljø i praksisfellesskapet. Nære relasjoner, tillit, og tidligere erfaringer med de man skal dele erfaringer med synes også å være viktig for at praksismedlemmer skal delta aktivt. I denne forbindelse kan det være essensielt å fjerne en eventuell relasjonell avstand mellom praksisdeltakere, som ikke kjenner hverandre så godt, ved å legge forholdene til rette for hyppige sosiale interaksjoner. Funnene i denne undersøkelsen gav også indikasjoner på at ulikheter tilknyttet forskjellige spesialiseringsområder, forståelse og livsverdener kan skape en slags distanse eller avstand

mellom praksisdeltakerne. Dette synes igjen å bidra til at det dannes erfaringsdelingsorienterte sub-grupperinger innad i praksisfellesskapet med likhet i kompetanse, spesialiseringsområde og en viss grad av overlapping i kunnskap som tiltrekkingsvariabler. Som indikert i diskusjonsdelen, så kan slike sub-grupperinger antas å fungere som en barriere for aktiv deltakelse i erfaringsdelingen i målrettede læringstiltak som HD, og at (de opplevde) ulikhetene mellom praksisdeltakerne blir større. I denne forbindelse har det blitt foreslått at det vil være hensiktsmessig å rette et fokus på at slike ulikheter faktisk innehar et betydelig læringspotensiale for praksisdeltakerne individuelt og praksisfellesskapet kollektivt. Det kan også være aktuelt å tilrettelegge for at en megler eller fasilitator forsøker å integrere eller bringe de ulike fellesskapene sammen ved å samkjøre interesser og perspektiver, stille sentrale spørsmål og fokusere erfaringsdelingen inn på sentrale momenter ved situasjonen som praksisdeltakerne har til felles.

Det å legge forholdene til rette for aktiv deltakelse i erfaringsbasert kunnskapsdeling i praksisfellesskap vil altså være essensielt for erfaringslæring, og slike tiltak kan også fungere preventivt relatert til at praksisfellesskapet kommer inn i negative læringssirkler hvor praksismedlemmenes deltakelse pulveriserer.

REFERANSER

- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E. & Levin, D. Z. (2003). Nurturing Trust in Knowledge-Sharing Networks. *The Academy of Management Executive*, 17, 64-77.
doi: 10.5465/AME.2003.11851845
- Andrews, K. M. & Delahaye, B. L. (2000). Influences on Knowledge Processes in Organizational Learning: The Psychological Filter. *Journal of Management Studies*, 37, 797-810. doi: 10.1111/1467-6486.00204
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: Creating, Retaining, and Transferring Knowledge*. Norwell, MA: Kluwer.
- Argyris, C. & Schön, D. A (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bock, G. W. & Kim, Y.G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15, 14-21. doi: 10.4018/irmj.2002040102
- Burt, R. S. & Knez, M. (1995). Kinds of third-party effects on trust. *Rationality and Society*, 7, 255-292. doi: 10.1177/10434631955007003003
- 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. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, UK: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory. In Smith, J. (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 81-110). London, UK: Sage Publications Ltd.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Cummings, J. (2003). Knowledge Sharing: A Review of the Litterature. The world bank operations evaluation department, Washington D.C. Hentet den 01.04.2012 fra: www.worldbank.org/oed
- De Long, D. W. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The Academy of Management Executive*, 14, 113-127.
doi: 10.5465/AME.2000.3979820
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company / The Free Press.
- Edmondson, A. C. & Woolley, A. W. (2003). Understanding outcomes of organizational learning interventions. In Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 185-211). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- 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 Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Erlien, B. (2006). *Intern Kommunikasjon – planlegging og tilrettelegging* (4. Utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10, 803-813. doi: 10.2307/258048

- Forsvaret (2011). Forsvarets operative hovedkvarter sin månedlige rapportering på Afghanistan, Desember 2011 – fom uke 47 tom uke 50. Hentet den 24.05.2012 fra:
[http://forsvaret.no/operasjoner/rapporter/maanedligerapporter/afghanistan/Documents/2011%20-%202012%20\(U\)%20Ugradert%20rapport%20Afghanistan.pdf](http://forsvaret.no/operasjoner/rapporter/maanedligerapporter/afghanistan/Documents/2011%20-%202012%20(U)%20Ugradert%20rapport%20Afghanistan.pdf)
- Forsvaret (2012). Demonstranter utfor norsk leir i Afghanistan (nyhetsartikkel fra Forsvarets hjemmeside). Hentet den 10.03.2012 fra:
<http://forsvaret.no/aktuelt/publisert/Sider/Angrep-på-norsk-leir.aspx>
- Forsvarets Forum (2009). Utgave nr. 11, november (pp. 82-83). Hentet den 24.05.2012 fra:
http://www.fofo.no/filestore/Samlefil_FNR11nov09.pdf
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Granovetter, M. S. (1992). Problems of explanation in economic sociology. In N. Nohria & R. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form and action* (pp. 25-56). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Hall, W. A. & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11, 257-272.
 doi: 10.1177/104973201129119082
- Hamel, G. (1991). Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances. *Strategic Management Journal*, 12, 83-103.
 doi: 10.1002/smj.4250120908
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6, 91-100.
 doi: 10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2, 88-115. doi: 10.1287/orsc.2.1.88

- Husted, K. & Michailova, S. (2002). Diagnosing and fighting knowledge-sharing hostility. *Organizational Dynamics*, 31, 60-73. doi: 10.1016/S0090-2616(02)00072-4
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbejdslivet*. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Inkpen, A. & Tsang, E. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review*, 30, 146-165. doi: 10.5465/AMR.2005.15281445
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2, 337-359. doi: 10.1177/1534484303257985
- Jones, P. & Jordan, J. (1998). Knowledge orientations and team effectiveness. *International Journal of Technology Management*, 16, 152-161. doi: 10.1504/IJTM.1998.002651
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33, 692-724. doi: 10.2307/256287
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.569
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju* (1.Utg., 5. opplag). Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (2. Utgave). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Lam, A. (1997). Embedded Firms, Embedded Knowledge: Problems of Collaboration and Knowledge Transfer in Global Cooperative Ventures. *Organization Studies*, 18, 973-996. doi: 10.1177/017084069701800604

- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21, 487-513.
doi: 10.1177/0170840600213001
- Langdridge, D. (2004). *Introduction to research methods and data analysis in psychology*. Harlow, UK: Pearson.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lei, D. & Slocum, J. W. (1992). Global strategy, competence-building and strategic alliances. *California Management Review*, 35, 81-87.
- Levitt, B. & March, J. (1988). Organizational Learning. *Annual review of sociology*, 14, 319-340. doi: 10.1146/annurev.soc.14.1.319
- Marnburg, E. (2001). *Den selvutviklende virksomhet: Idéplarer i lærende organisasjoner*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an integrative approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
doi: 10.2307/256727
- McGhee, G., Marland, G. R. & Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60, 334-342.
doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04436.x
- Moldjord, C., Fredriksen, P. K., Lysø, I. H. & Laberg, J. C. (2012). Holistic Debrief in Military Aircrews as Communities of reflective Practitioners. In: *QRM (Qualitative research in Organizations and Management Conference), Embodiment, Imagination and Meaning*, University of New Mexico, 4 - 6 Apr 2012. Albuquerque,

- New Mexico: United States.
- Myers, D. G. (2007). *Exploring Social Psychology* (4th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37. doi: 10.1287/orsc.5.1.14
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.
doi: 10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Plaskoff, J. (2003). Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally. In Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 161-184). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Roberts, J. (2000). From know-how to show-how? Questioning the role of information and communication technologies in knowledge transfer. *Technology Analysis and Strategic Management*, 12, 429-443. doi: 10.1080/713698499
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43, 623-639. doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x
- Robinson, S. L. (1996). Trust and Breach of the Psychological Contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599. doi: 10.2307/2393868

- Rulke, D. L. & Zaheer, S. (2000). Shared and unshared transactive knowledge in complex organizations: An exploratory study. In Z. Shapira & T. Lant (Eds.), *Organizational cognition: Computation and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schulz, M. (2001). The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flows. *Academy of Management Journal*, 44, 661-681.
doi: 10.2307/3069409
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday / Currency.
- Simonin, B. L. (1997). The importance of developing collaborative know-how: An empirical test of the learning organization. *Academy of Management Journal*, 40, 1150-1174.
doi: 10.2307/256930
- Skogstad, A. & Einarsen, L. A. (2000). Organisasjonskultur – et system av konkurrerende verdier? In Einarsen, S. & Skogstad, A. (Eds.), *Det Gode Arbeidsliv: Krav og Ufordringer*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of the 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.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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

- von Krogh, G. (1998). Care in knowledge creation. *California Management Review*, 40, 133-153.
- 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
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225-246. doi: 10.1177/135050840072002
- 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: McGraw Hill / Open University Press.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. In J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 235-251). London, UK: Sage Publications.

VEDLEGG 1 – Intervjuguide

INTERVJU AV NAD personell

Innledning

Dette intervjuet er konfidensielt og data blir anonymisert.

Tid: ca 1-2 t. Vi kan ta pause når du vil.

Rekkefølge: Fokus vil sentreres rundt opplevelsen av- og erfaringer med innføringen av helhetlig debriefing i Luftforsvarets læringskultur. Denne erfaringsdelingen rettes mot hjemvendt NAD personell fra oppdrag i Afghanistan. Vi har spørsmål tilknyttet vanskelige operative hendelser, er det greit for deg at vi spør om dette?

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Starter rec/opptak:

Leser inn intervju nummer og dato

1. Oppstart

- Hvilken rolle har du eller hva gjør du når du er hjemme i Norge?
- Hvilke operasjoner internasjonalt har du deltatt i?
 - o Hvor lenge er det siden du var i NAD?
- Kan du kort beskrive din opplevelse av å delta i NAD?
- Hva motiverer deg for å delta i NAD?
- **Hvordan vil du kort beskrive et vanlig oppdrag i NAD?**
 - o Hva skjer?
 - o Hva er din rolle?
 - o Hvordan opplever du denne rollen?

2. Standard Debriefing

- **Hva skjer etter oppdrag eller etter landing?**
 - o Kan du beskrive hva som skjer i en normal standard debrief (hvordan foregår det)?
 - o Hvem har ansvar/innflytelse for gjennomføringen av en slik debrief?
- **På hvilken måte snakker dere om opplevelsene, tankene og følelsene i en standard debrief?**

3. Individuelle erfaringer

- **Hva er det som påvirker hvordan og med hvem du deler erfaringer og opplevelser?**
 - o Har hierarki eller erfaringsnivå noe å si?
- **Hvordan deler dere erfaringer og opplevelser i NAD?**
 - o Hvordan opplever du det?
- Hvem er det mest naturlig for deg å dele erfaringer med? (venner, familie og lignende)
- Er det forskjeller mellom det å dele en individuell erfaring med **en** person sett opp imot å dele erfaringen med **flere** på avdelingen?
- Har du et eksempel på en gang du ikke ønsket å dele en opplevelse/vanskelig erfaring med andre?

- Hvis ja, hva tror du er årsaken til at du unngikk å dele erfaringen med dine kollegaer?
- **Hva opplever du som den verste eller vanskeligste operative hendelsen du har vært utsatt for i forbindelse med NAD?**
 - Hva skjedde?
 - Hvordan opplevde du hendelsen?
 - Hvilke reaksjoner fikk du av hendelsen?
 - Hva var det som gjorde denne hendelsen til den vanskeligste?
 - Hva skjedde etter hendelsen?
 - Hvordan delte dere denne hendelsen i miljøet og med dine kollegaer?
 - Hvordan opplevde du debriefingen i etterkant av hendelsen?
 - Hva lærte du av denne debriefen?
- Hvordan opplever du det å lytte til en annen kollega som har opplevd en belastende erfaring?
 - Hvilket utbytte opplever du at du får av det?
- Hvordan deler dere erfaringer på hjemmeavdeling?
 - Hvordan opplever du det?

4. Ledelse og kultur

- **På hvilken måte har ledelsen betydning for hvordan dere deler erfaringer?**
 - Kan du gi et eksempel på dette?
 - Hvordan har du opplevd dette i NAD?
- **Hvordan opplever du at miljøet/kulturen i en avdeling påvirker hvordan man deler erfaringer?**
 - Hvordan har du opplevd dette i NAD?
- Hva tenker du er den viktigste arenaen for læring i det operative miljøet du har vært en del av?
 - Hva lærer du mest av?

5. Helhetlig debriefing – Deling av opplevelser/tanker /følelser

- **Hva er din erfaring med Helhetlig Debriefing? Hva vet du om HD?**
 - Hvordan kom du i kontakt med Helhetlig Debriefing?
 - Hva skiller Helhetlig Debriefing fra den mer standard formen for debriefing i NAD?
- Kan du beskrive Helhetlig Debriefing slik det ble gjennomført i NAD 4 / IV?
 - Hva er din opplevelse med Helhetlig Debriefing? (Fordeler? Ulemper?)
- Når er det aktuelt å foreta en slik helhetlig debrief?
- Hvem har ansvar/innflytelse for gjennomføringen av Helhetlig Debriefing?
- På hvilken måte har du tatt initiativ til å gjennomføre Helhetlig Debriefing?
 - Hvor ligger terskelen din for å innrømme et behov for Helhetlig Debriefing?
- Hva er det Helhetlig Debriefing tilfører miljøet som den mer standard debriefingen ikke fanger opp? (taus kunnskap)
 - Kan du gi et eksempel på dette?
 - Hva kan komme frem i en Helhetlig Debriefing som ellers ikke vil blitt sagt eller uttalt?

- Kan du beskrive hvordan Helhetlig Debriefing har påvirket miljøet på skvadronen? (tilført noe?)
 - o Større åpenhet dere imellom?
- Hvilken betydning har Helhetlig Debriefing hatt for deg?
 - o Eksempel på en god erfaring?
 - o Eksempel på en dårligere erfaring?
- Hender det at personell ikke vil delta på Helhetlig Debriefing?
 - o Hva kan være personellets argumenter for eventuelt og ikke delta?
 - o Hva skal til for at Helhetlig Debriefing ikke blir gjennomført?
- Hvordan vil du beskrive detachmentledelse (Folland) sin rolle for gjennomføring av Helhetlig Debriefing i NAD IV / 4?
 - o Var det noe annerledes måten han gjorde det på?
 - o Hva var det som gjorde det annerledes?
 - o Hvordan opplevde du det?
- Hva betyr kompetanse for å gjennomføre eller fasilitere Helhetlig Debriefing?
 - o Hvilken kompetanse skulle du gjerne hatt mer av for å lede Helhetlig Debriefing selv?
- Kan du beskrive det som fungerer bra med Helhetlig Debriefing?
 - o Hvilke kriterier mener du bør ligge til grunn for at HD skal være vellykket?
 - o Vil du si dette er suksesskriterier for at den Helhetlig Debriefing skal være vellykket?
- Kan du si noe om det som ikke har fungert i forbindelse med Helhetlig Debriefing?

Hvordan har du opplevd denne samtalen?

VEDLEGG 2 – Informasjonsskriv**Kontaktinformasjon:**

Førstelektor Luftkrigsskolen, Christian Moldjord
 Tlf: 73 99 54 18
 Førsteamanuensis NTNU, Anne Iversen
 Tlf: 73 59 74 81
 Masterstudent NTNU, Mariann Oldeide Strandheim
 Tlf: 99 58 22 32
 Masterstudent NTNU, Linn Tove Torgersen
 Tlf: 91 54 11 33

Dato: 03.05.2011

Deltagelse i undersøkelser relatert til helhetlig debriefing – Læring i operative miljøer

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

Mål og nytteverdi med undersøkelsen

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

Luftkrigsskolen er ansvarlig for Christian Moldjords undersøkelse, som er godkjent av Forsvarets Overkommando/Luftforsvarsstaben og Forsvarets Høgskole. Førstelektor Christian Moldjord leder prosjektet støttet av professor Jon Christian Laberg. I tillegg til Moldjords undersøkelser, skal to masterstudenter ved NTNU (Linn Tove Torgersen og Mariann Oldeide Strandheim) også skrive hver sin masteroppgave innenfor samme tema. Anne Iversen ved NTNU er veileder- og ansvarlig for masterstudentenes prosjekt. Masterstudentene vil gjennomføre selvstendige intervju som skal danne datagrunnlaget for deres oppgave. Masterstudentene vil ikke få tilgang til Moldjords datamateriale, men Moldjord ønsker muligheten til å benytte seg av de opplysningene som masterstudentene innhenter, som beskrevet under.

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

Oppbevaring av data

Tilknyttet Christian Moldjords intervjuundersøkelser

Ingen data som registreres i undersøkelsen vil bli gjort tilgjengelig opp mot den enkeltes navn. Alle navn gis et kodennummer som kun eksisterer på en liste. Kodelisten holdes nedlåst og adskilt fra datamaterialet. Kodelisten er for å kunne koble dine svar nå med en eventuell senere oppfølging av langtidseffekter med Helhetlig debriefing og andre læringstiltak. Listen over koder oppbevares innelåst og vil ikke være en del av datamaterialet etter at hvert intervju er gitt en kode. Intervjuene transkriberes og registreres i dataprogrammet. Lydfiler med intervju slettes etter prosjektslutt. Transkriberte intervju vil oppbevares ved Luftkrigsskolen i inntil 10 år etter prosjektslutt. Ingen andre enn prosjektleder og prosjektmedarbeiderne vil ha tilgang til datamaterialet. Du kan når som helst, selv etter samtykke, velge å trekke deg fra undersøkelsen.

Tilknyttet masterstudentenes intervjuundersøkelser

Datamaterialet skal oppbevares på Psykologisk Institutt ved NTNU. Lydopptakene fra intervjuene vil slettes fortløpende etter de er transkribert. Intervjutranskripsjonene vil bli anonymisert når masterprosjektet er fullført, og senest innen 1. Juli 2012.

Christian Moldjord vil oppbevare kopier av anonymiserte transkripsjoner fra intervjuene. Selv om han utelukkende får tilgang til kopi av intervjutranskripsjoner, som etter beste evne er forsøkt anonymisert, kan NTNU v/Anne Iversen og masterstudentene ikke garantere at historiene til informantene ikke er gjenkjennbare for ham. Christian vil slette sine kopier av transkripsjonene ved hans avslutning av doktorgraden (medio 2014).

Med vennlig hilsen

Christian Moldjord
Førstelektor, Luftkrigsskolen
Tlf.: 93 20 11 92

Mariann Oldeide Strandheim
Masterstudent ved NTNU, Psykologisk institutt
Tlf.: 99 58 22 32

Linn Tove Torgersen
Masterstudent ved NTNU, Psykologisk institutt
Tlf.: 91 54 11 33

VEDLEGG 3 – Informert samtykkeskjema**SAMTYKKEERKLÆRING**

Individuelle opplevelser og effekten av implementeringen av helhetlig debriefing

Jeg har lest informasjonen om undersøkelsen og har hatt anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i å delta i prosjektet.

Selv om jeg skriver under på dette svarskjema, kan jeg når som helst trekke meg fra intervjuet uten å måtte oppgi noen grunn.

Navn:.....

Dato og underskrift:

.....

Leveres til:

Christian Moldjord (prosjektleder)

Forskningsassistenter:

Mariann Oldeide Strandheim (NTNU)

Linn Tove Torgersen (NTNU)

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU:

Deltagelse i undersøkelse – Helhetlig debriefing

Bakgrunn for forskningsprosjektet

Hensikten med prosjektet er å bidra til økt kunnskap rundt den helhetlige debriefingen som er under innføring i Luftforsvaret og under internasjonale operasjoner. Hva fungerer, hva fungerer ikke? Hvordan kan Forsvaret som organisasjon lære av de ansattes erfaringer, og hvordan kan disse erfaringene inkluderes i organisasjonens kontinuerlige utviklingsprosess? Det er av spesiell interesse for Luftkrigsskolen å undersøke egne enheter i Luftforsvaret slik som Norwegian Aeromedical Detachment.

Praktisk gjennomføring av intervjuet

Intervjuet gjennomføres i personellens hjemmemiljø etter gjennomføring av helhetlig debriefing, og endt oppdrag i Afghanistan.

Frivillighet

Deltakelse i intervjuet er frivillig. Deltar du i dette prosjektet bidrar du til å øke kunnskapen rundt den helhetlige debriefingen og effekten av dens innføring i Luftforsvaret. Det er av stor betydning at du svarer så ærlig og oppriktig som mulig på alle spørsmål. Ved å delta tillater du at dine svar legges inn i et dataprogram og blir en del av det statistiske materialet undersøkelsens resultater vil bygge på.

Anonymitet

Ingen data som registreres i undersøkelsen vil bli sporet tilbake på de enkeltes navn. Alle navn gis et kodenummer. Listen over koder oppbevares innelåst, og dermed sikret anonymitet samt konfidensialitet.

Hva kan du og Forsvaret få ut av dette?

Forsvaret som organisasjon kan, med implementeringen av helhetlig debriefing, lære mer av de ansattes erfaringer og inkludere disse i organisasjonens kontinuerlige utviklingsprosess. For at Forsvaret skal kunne lære mer av disse erfaringene fra internasjonale operasjoner er det viktig at erfaringer, opplevelser, mestring og reaksjoner hos personellet bearbeides. Helhetlig debriefing er derfor under innføring i Luftforsvaret, og dette intervjuet vil fokusere på individuelle opplevelser og erfaringer med denne typen debriefing. Luftkrigsskolen har som høyskole et pålagt ansvar for å drive forskning på Luftforsvarets virksomhet. Resultater fra undersøkelsen vil bli tilbakeført til Forsvaret og avdelingen gjennom rapporter, artikler og eventuelt presentasjon. Datamaterialet vil brukes som grunnlag for to masteroppgaver v/NTNU.

Hvem står bak forskningsprosjektet

Luftkrigsskolen er ansvarlig for høgskolelektor Christian Moldjords undersøkelse, som er godkjent av Forsvarets Overkommando/Luftforsvarsstaben og Forsvarets Høgskole. I tillegg til Moldjords undersøkelser, skal masterstudentene Linn Tove Torgersen og Mariann Oldeide Strandheim ved NTNU også skrive hver sin masteroppgave innenfor samme tema. Førsteamanuensis Anne Iversen ved NTNU er veileder- og ansvarlig for masterstudentenes prosjekt.