



## **Eksamen i Modul VII**

# **Bacheloroppgave**

## **Helhetlig debrief**

Hvordan bygge oppunder under en kultur for læring

**av**

**Kadett Stian Landstad og Kadett Jonas Christie**

Antall ord: 16312

**Godkjent for offentlig publisering**

## Sammendrag

**Formål:** Formålet med denne bacheloroppgaven var å undersøke Luftverntaktisk skole ved Ørland flystasjon, i den hensikt å identifisere hvordan avdelingen bygger oppunder en læringskultur gjennom aktiv bruk av tilgjengelige læringsverktøy. Videre var formålet å undersøke forholdet mellom helhetlig debrief, kommunikasjon, ledelse og tillit, og hvordan disse faktorene påvirker hverandre. Viktigheten av dette må sees i sammenheng med utviklingen av Forsvaret forøvrig, hvor fokuset på ivaretagelse, restitusjon og læring etter oppdrag, øving og trening har utviklet seg mye de senere årene.

**Bakgrunn:** Den eksisterende litteraturen og forskningen gjort på de overnevnte temaer viser at helhetlig debrief, kan benyttes som et verktøy for å fremme læring i stor grad. Samtidig som det stimulerer til erfaringsdeling og refleksjon.

**Gjennomføring:** Forholdet mellom rammeverket (læring), tiltak (helhetlig debrief) og forutsetningene (kommunikasjon, ledelse og tillit) ble undersøkt ved hjelp av intervju som primær-datainnsamlingsverktøy. Videre ble dette undersøkt gjennom en teoretisk tilnærming i form an tematisk analyse. og vil således være å betrakte som et kvalitativt studie.

**Resultat:** Resultatene viser at rammeverket, tiltakene og forutsetningene må sees i sammenheng med de kulturer, normer, individer og grupper som utgjør organisasjonen. Videre hvordan en bevissthet rundt de helhetlige effekter vedrørende læring synes å være kritisk.

**Nøkkelord:** Helhetlig debrief, læring, læringskultur, organisasjonskultur, lederskap, kommunikasjon, tillit

## Forord

Denne studien er skrevet som en avsluttende oppgave på bachelorprogrammet i ledelse og luftmakt ved Luftkrigsskolen, Trondheim. Gjennom arbeidet har vi fått nyervervet kunnskap, og en langt dypere forståelse for et tema som vi finner både givende og relevant. Dette har gjort oss mer bevisst på hvordan vi og andre lærer gjennom bruken av helhetlig debrief, og gitt oss ny informasjon om verktøyene vi kan og bør bruke i en fremtidig arbeidshverdag. Videre går vi ut i jobb med et ønske om å fremme en økt forståelse for mulighetene og fordelene en bevisst bruk av dette medfører.

Tusen takk til alle våre informanter. Denne studien hadde ikke blitt til uten deres åpenhet og ærlighet. Det har vært utrolig spennende å lære hvordan dere jobber, og håper vi kan bidra til et økt læringsutbytte gjennom denne oppgaven. Vi ser frem til fremtidige møter og erfaringsutvekslinger som kollegaer.

Vår veileder, Christian Moldjord, har vært svært støttende under prosessen. Han har gitt gode råd og tilbakemeldinger, samtidig som han har anbefalt en rekke litterære verk. I tillegg har Moldjord skjøvet oss i riktig retning når vi har vært usikre. Takk for at du har tatt deg tid til å dele av dine kunnskaper og erfaringer med oss. Vi er svært takknemlige.

Trondheim, 19. januar 2020  
Stian Landstad og Jonas Christie

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.1.1 Problemstilling .....	1
1.1.2 Forskningsspørsmål.....	1
1.1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	2
1.2 Avgrensning.....	2
1.3 Formålet med undersøkelsen .....	3
1.4 Leserveiledning og begrepsavklaring .....	3
1.5 Oppgavens struktur.....	4
2 Teori .....	4
2.1 Rammeverk.....	5
2.1.1 Læring .....	5
2.1.2 Organisasjonskultur.....	8
2.2 Tiltak.....	10
2.2.1 Helhetlig debrief.....	10
2.3 Forutsetninger .....	13
2.3.1 Kommunikasjon .....	13
2.3.2 Ledelse .....	15
2.3.3 Tillit.....	16
3 Metode.....	18
3.1 Valg av metode .....	18
3.1.1 Et kvalitativt valg .....	19
3.1.2 Pragmatiske hensyn.....	19

3.2	Studiens tilnærming .....	19
3.2.1	Forutsetninger .....	19
3.2.2	Intervjuguide .....	20
3.2.3	Tematisk studie .....	20
3.3	Datainnsamling .....	21
3.3.1	Forstudien .....	21
3.3.2	Primær-innsamling .....	21
3.4	Utvalg .....	22
3.5	Tematisk analyse .....	23
3.5.1	Analyse i fem faser .....	23
3.5.2	Strukturert koding .....	24
3.6	Validitet .....	24
3.7	Etiske forhold .....	25
4	Presentasjon av funn .....	26
4.1	Rammeverk .....	28
4.1.1	Læring .....	28
4.1.2	Organisasjonskultur .....	28
4.2	Tiltak .....	29
4.2.1	Helhetlig debrief (HD) .....	29
4.3	Forutsetningene .....	30
4.3.1	Kommunikasjon .....	30
4.3.2	Ledelse .....	31
4.3.3	Tillit .....	31
5	Drøfting – Diskusjon .....	32
5.1	Rammeverk .....	32
5.1.1	Er kontinuerlig læring et fokus i avdelingen? .....	33
5.1.2	Legger organisasjonskulturen hensiktsmessige rammer? .....	35

5.1.3	Delkonklusjon rammeverk .....	38
5.2	Tiltak.....	38
5.2.1	Blir helhetlig debrief (HD) hensiktsmessig benyttet? .....	39
5.2.2	Delkonklusjon tiltak .....	44
5.3	Forutsetninger.....	44
5.3.1	Legger kommunikasjonen forutsetninger for læring? .....	44
5.3.2	Hva er lederens rolle ved HD? .....	46
5.3.3	Hvordan oppleves tilliten blant medlemmene av organisasjonen? .....	48
5.3.4	Delkonklusjon forutsetninger .....	51
6	Oppsummering og konklusjon .....	52
6.1	Oppsummering .....	52
6.1.1	Ikke bevisst det relasjonelle potensialet .....	52
6.1.2	Nåværende tiltak kan kompletteres .....	53
6.2	Konklusjon.....	54
6.3	Kritikk av studien .....	54
6.3.1	Forfatterens ståsted.....	54
6.3.2	Tematisk analyse .....	55
6.4	Anbefalinger .....	55
7	Referanser.....	56
8	Vedlegg .....	59
8.1	Vedlegg 1 – Intervjuguide .....	i
8.2	Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	v
8.3	Vedlegg 3 – Godkjenning av berørt avdeling.....	vii
8.4	Vedlegg 4 – Sitater .....	viii
8.4.1	Læring .....	viii
8.4.2	Organisasjonskultur.....	ix
8.4.3	Helhetlig debrief.....	x

8.4.4	Kommunikasjon .....	xi
8.4.5	Ledelse .....	xii
8.4.6	Tillit .....	xiii
8.5	Vedlegg 5 – Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret fra FHS .....	xvi

# 1 Innledning

Begrepet Helhetlig Debrief (HD) er Luftforsvarets begrep, anført av Rolf Folland som skvadronssjef ved 330 skvadron på Banak på slutten av 90-tallet. Han innførte et tillegg til operativ debrief, som handlet om opplevelsene, følelsene og tankene. Han så behovet for å restituere tankene etter oppdrag med sterke inntrykk, og benyttet tiltaket Helhetlig Debrief. Folland hentet inspirasjon fra emosjonell debrief, som var en anerkjent metode for traumeforbygging etter belastende hendelser og katastrofer. Emosjonell debrief har vært brukt både i helsevesenet og beredskapsyrker, og ble undervist som metode ved Luftkrigsskolen på 90-tallet da blant annet Folland var elev der.

I dag har begrepet helhetlig debrief fått et utvidet perspektiv, og er betegnelsen på Luftforsvarets konsept for ivaretagelse, restitusjon og læring etter oppdrag, øving og trening. Helhetlig Debrief undervises i dag ved skoler og lederprogrammer i Luftforsvaret, herunder Luftkrigsskolen (LKSK). Dette bidrar til å utvikle offiserer og befal med et helhetlig perspektiv på debrief, noe som igjen kan utvikle en god læringskultur.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

### 1.1.1 Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er debrief og læring. Med bakgrunn i temaet, har vi utledet følgende problemstilling:

*På hvilken måte bygger Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy?*

### 1.1.2 Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Er kontinuerlig læring et fokus i avdelingen?
- Legger organisasjonskulturen hensiktsmessige rammer?



- Blir helhetlig debrief (HD) hensiktsmessig benyttet?
- Legger kommunikasjon forutsetninger for læring?
- Hva er lederens rolle ved HD?
- Hvordan oppleves tilliten blant medlemmene av organisasjonen?

### 1.1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

HD har lenge vært brukt som et restituerende og traumeforebyggende hjelpemiddel til å håndtere hendelser på lokalt nivå, og historisk har HD kun blitt forbundet med dette – spesielt i sivile organisasjoner. HD har altså lenge blitt brukt som et verktøy *etter* at hendelser har skjedd. Videre har fokuset i stor grad vært forbeholdt læring av, og re-orientering *etter* traumatiske hendelser.

Debrief er således et godt kjent begrep, og har blitt benyttet som læringsverktøy på flere avdelinger også etter det man kan kategorisere som vanlige hendelser og situasjoner. Dette kan være situasjoner som oppstår gjennom normal trening og øvingsaktivitet. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke nærmere hvordan ulike former for debrief, og de nærliggende faktorer, benyttes for å fordre læring og utvikle organisasjonen i positiv stand. Videre ønsker vi å undersøke hvordan dette kan bidra til å bedre underbygge en kultur hvor læringsutbytte, ivaretagelse og tillit er sentrale faktorer. Av hensyn til oppgavens omfang, vil fokuset være på Forsvaret og dets bruk av HD.

## 1.2 Avgrensning

I denne oppgaven har vi foretatt avgrensinger når det kommer til flere faktorer som ellers kunne vært relevant ut fra temavalget. I oppgaven tar vi sikte på å undersøke om, og i hvilken grad, HD blir benyttet ved Luftverntaktisk skole, om det er en kultur for å dele hendelser, og hvilke faktorer som påvirker dette. Forfatterne erkjenner at det er mange interessante og relevante aspekter vedrørende dette temaet, men av hensyn til oppgavens omfang er vi nødt til å avgrense oss (Luftkrigsskolen, 2019). Denne studien har ikke tatt høyde for å undersøke effekten av HD, men hvordan HD faktisk brukes. Bakgrunnen for dette er den sterke koblingen mellom tidligere utført forskning på temaet, samt den sterke koblingen mellom teorien og funnene gjort gjennom tidligere forskning.

Denne studien vil heller ikke svare på om Luftvern bataljonen lærer ved bruk av HD. Årsaken til dette er at vi kun har samlet inn data i løpet av en periode på fem måneder, noe som verken gjør det hensiktsmessig eller mulig å utforske et så omfattende tema som vedvarende læring.

### 1.3 Formålet med undersøkelsen

Oppgaven kan bidra til økt forståelse og kunnskap om hvordan HD som læringsverktøy blir benyttet ved Luftverntaktisk skole, og om individer samt avdelingen får utbytte av dette, samtidig som personellet blir ivaretatt på en hensiktsmessig måte. Dermed er denne oppgaven med på å gi forfatterne selv en bedre innsikt i hvordan benytte seg av debrief, i tillegg til at avdelingen vil få et læringsutbytte av undersøkelsen. Oppgaven vil belyse konsekvensene og kompleksiteten av å lære gjennom tilbakemeldinger, kommunikasjon, relasjoner og debrief, fra lagfører til sjef. Videre vil dette kunne ha relevans for andre yrkesgrupper som søker kontinuerlig utvikling og læring gjennom HD som læringsverktøy, samt være supplerende forskning til øvrige teorier vedrørende HD.

### 1.4 Leserveiledning og begrepsavklaring

Denne studien innehar teorier og empiri vedrørende organisasjoner, grupper og individer. Teoriene i studien omhandler spesifikke temaer, men vil i møte med respondenters perspektiv flytte over i hverandre. Det er derfor hensiktsmessig å være bevisst denne dynamiske prosessen, siden studiens struktur legger opp til en adskillelse mellom temaer i den hensikt å lettere følge respondentenes utsagn. Studien søker dermed å benytte skjematiske og trinnvise modeller innen struktur som hjelpemiddel i forskningsformidlingen.

Videre er det i studien benyttet enkelte fagbegrep og forkortelser som forfatterne velger å benytte i sin helhet der det ikke på en uhensiktsmessig måte forandrer budskapet. Det er likevel enkelte begreper og forkortelser som bør defineres nærmere, herunder:

- Luftvern bataljonen (LVBN): Er satt sammen av flere avdelinger med ulik kapasitet og innhold. I tillegg har organisasjonen et eget utdanningsledd og fagmyndighet innen Luftvernet.

- Luftverntaktisk skole (LVTS): Luftvern bataljonen utdanningsledd og fagmyndighet. De ansatte har roller innen utdanning og taktiske funksjoner i felt.

## 1.5 Oppgavens struktur

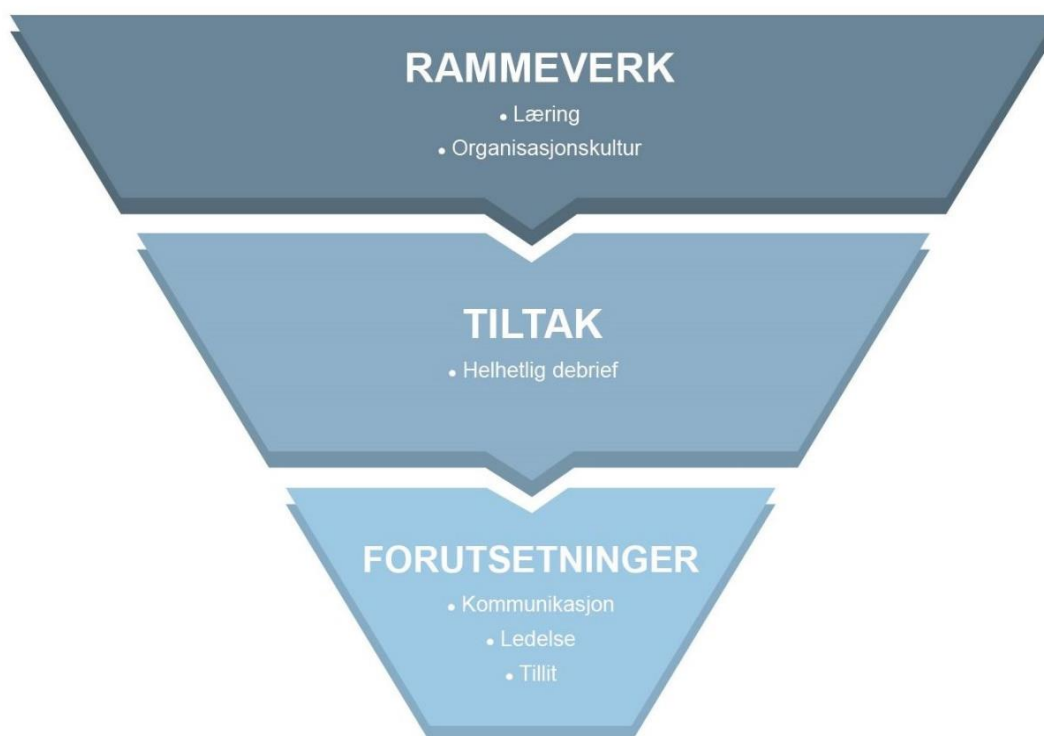
I neste kapittel redegjøres det for den aktuelle teorien benyttet i denne oppgaven. Det er primært teorier inndelt i temaer, herunder teorier om læring, organisasjonskultur, HD, kommunikasjon, ledelse og tillit. De er strukturert etter trakt-prinsippet, utarbeidet av forfatterne, som er skissert i begynnelsen av teorikapittelet på side 5. Resten av oppgaven er strukturert etter samme modell. Videre er oppgavens metode beskrevet, med blant annet valg av metode, datainnsamling, analyse, etiske forhold og validitet. Deretter presenteres funnene gjort gjennom datainnsamling. I kombinasjon med teorien legger dette grunnlaget for drøftingskapittelet. Avslutningsvis presenteres studiens oppsummering og konklusjon, inkludert videre anbefaling til avdelingen.

## 2 Teori

Problemstillingen i denne oppgaven søker å belyse hvordan Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon bygger oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy. Teorier som innebefatter læring og debrief, samt uunngåelige temaer i denne sammenheng som kommunikasjon og ledelse, er gjenstand for utallige tilnærminger, og kan dermed også være svært divergerende. Det er derfor essensielt for studien å benytte dette teorikapitlet først og fremst til å presentere de aktuelle teorier, men også for å bidra til en felles plattform og et rammeverk som oppgavens øvrige kapitler bygger videre på.

Dette kapitlet tar først for seg inngangsteorier vedrørende de teorier som danner rammeverket. Dette være seg *læring* og *organisasjonskultur*. Læring presenteres først, og i «toppen» av traktmodellen (se side 5), da læring i denne studien må betraktes som en paraplybetegnelse som er kontinuerlig tilstede for respondentene. Dette være seg både i det private, på jobb, implisitt, eksplisitt, i grupper og individuelt. Læring betraktes derfor best som et overordnet og omfavnende rammeverk, «større» enn organisasjonskultur, som derigjennom begrunner læringens plassering over organisasjonskultur i modellen.

Videre i kapittelet presenteres teorier rundt *helhetlig debrief* (HD) som læringsverktøy, og kan i denne studien, forstås fullt ut som et tiltak for å fremme læring. Til sist presenteres ulike teorier som anses å være *forutsetninger* som må ligge til grunn i organisasjonen for at HD som et læringsverktøy skal kunne utnyttes i sin helhet.



Figur 1: Traktmodellen er ment å gi en grafisk forståelse for studiens struktur. Denne modellen forstås best som en «trakt», hvor de teoriene som legger grunnlaget for oppgaven favner bredt. Lenger ned i «trakten» kommer tiltakene. I denne oppgaven vil tiltaket for å fremme læring være å benytte helhetlig debriefing som et læringsverktøy. Til sist i «trakten» presenteres de forutsetninger som må være tilstede for tiltakets suksess (Landstad & Christie, 2020).

## 2.1 Rammeverk

### 2.1.1 Læring

Læring defineres av flere som en prosess hvor man tilegner seg ny og relativt vedvarende informasjon, atferdsmønstre eller evner, gjennom endring av atferd som et resultat av øving, studier eller erfaring (Phillips & Soltis, 2004, ss. 94-95). I tillegg er det vesentlig å være bevisst at «Læring kan skje på ulike områder; det er eksempelvis forskjell på å ha kunnskap om noe (vite om) og å kunne utføre en ferdighet» (Moen, 2013, s. 24).

Ved å legge definisjonen for læring gjengitt ovenfor til grunn for denne oppgaven, vil man kunne se at det å trekke likhetstegn mellom det å utføre en handling og å prestere, med det å ha tatt lærdom, blir feilaktig. Definisjonen vektlegger tilegnelse av ny og tidligere ukjent informasjon som basis for læring, som igjen resulterer i en relativt varig endring av adferd.

Den overnevnte definisjonen vektlegger et mer tradisjonelt syn på eksplisitt læring. Det vil for denne studien også å være relevant å redegjøre for andre anerkjente teorier innen læring, presentert i tilknytning til HD.

### **2.1.1.1 *Praksisfellesskap og erfaringsdeling***

Praksisfellesskap<sup>1</sup> vil for denne studien være særlig relevant. Et praksisfellesskap defineres som en gruppe individer som jevnlig kommer sammen, og gjennom sin profesjon søker å bedre sine kunnskaper og ferdigheter gjennom læring av erfaring (Wenger, 1998). Kunnskap om hvordan sosiale praksisfellesskap virker kan være viktige for organisasjoner, i den hensikt å fremme læring og evne å utvikle seg. Videre vektlegger teorien at det gjennom deling av kunnskap og erfaring bidrar til individenes opplevelse av at deres deltakelse i praksisfellesskapet er meningsfullt, noe som fremmer læring (Moldjord, 2016, s. 31).

Sosiale praksisfellesskap kan i tillegg forstås som kontinuerlig prosess som er tilstede hvor individer samles (Zbroralski, 2009, ss. 98-99). På mange måter er praksisfellesskapet en så naturlig og implisitt del av hverdag og jobb at individer ikke er bevisst denne formen for læring (Moldjord, 2016; Wenger, 1998). Det vesentlige med praksisfellesskap er at de fremmer læring gjennom at individer deltar aktivt og deler tanker, bekymringer, ideer og generelt det som opptar dem. Aktiv deltakelse kan igjennom dette også sees som en forutsetning (Wenger, 1998, ss. 55-56). Dette danner basis for at læring skal kunne oppstå gjennom sosial praksis.

---

<sup>1</sup> Begrepet praksisfellesskap er valgt av forfatterne for å beskrive det som originalt er benevnt som *Communities of Practice (CoP)*. Begrepet ble først innført og benyttet av Etienne Charles Wenger i 1991, og har siden lagt grunnlaget for mye av den forskningen som foregår innen sosiale læringprosesser i dag (Wenger, 1998).

Videre er det vesentlig å vektlegge evnen til refleksjon i kombinasjon med læringsprosessene, da involvering i diskusjon og refleksjon påpekes å være bidragsyttere innen det å fremme læring.

### **2.1.1.2 Refleksjon**

Det å reflektere over situasjoner, både som individ og organisasjon, kan fremme læring. Refleksjon argumenteres for å akselerere eksisterende læring, så vel som legge grunnlaget for at den skal kunne oppstå (Sofu, Yeo, & Villafaña, 2010, s. 206). Gray, sitert gjennom Moldjord (2007, s. 28), beskriver refleksjon som «broen» mellom erfaring og læring, og gjennom å stille spørsmål vedrørende gjeldende situasjon og handlinger skape refleksive prosesser.

For denne studien vil det være vesentlig å utheve de forskjellige «nivåer» innen refleksive prosesser som vil kunne øke læringsutbyttet. I kjernen for de refleksive prosessene ligger evne og vilje til å utforske spørsmål knyttet til utøvende handlinger og erfaringer. De forskjellige nivåene vil derfor være individuelt nivå og organisatorisk nivå. Individuelt nivå til refleksjon stimulerer ved å stille spørsmål som «hva gjorde jeg nå?», og «hvordan kan jeg lære av mine feil?». Organisatorisk nivå innebærer spørsmål som: «Hvordan kan andre i organisasjonen lære kontinuerlig av disse situasjonene?», samt «hvordan kan de nåværende eller fremtidige situasjonene bedre evnen til læring i organisasjonen?» (Sofu, Yeo, & Villafaña, 2010, ss. 208-209).

I forlengelse av det å utøve refleksjon over gjeldende praksis er læringsbegreper vedrørende *enkeltkretslæring* og *dobbeltkretslæring*<sup>2</sup> vesentlig å redegjøre for.

### **2.1.1.3 Enkeltkretslæring**

Argyris og Schön innførte begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring som tiltak for å øke evnen til læring og utvikling i organisasjoner. Enkeltkretslæring innebærer direkte atferdskorrigerende handling, og korrigeringen av denne. Denne formen for læring kan argumenteres for å være

---

<sup>2</sup> Enkelt- og dobbeltkretslæring er også kjent som single and double loop learning (Irgens, 2011; Schön & Argyris, 1977, s. 18).

«(...) en korrigering av det vi allerede holder på med. Vi justerer vår handlingsteori uten å sette spørsmålsteget ved om forutsetningene for handlingene er valide» (Irgens, 2011, s. 99). Den enkle kretsen vil således ikke legge grunnlag for refleksjon eller utbedring av noe annet enn den uønskede handlingen. Denne formen for læring vil være sterkt påvirket av utøvende ferdigheter og ikke nødvendigvis kunnskapen om de (Schön & Argyris, 1977, s. 18).

#### **2.1.1.4 Dobbelkretslæring**

I motsetning til enkeltkretslæring, vil dobbelkretslæring i større grad fokusere på de underliggende og omkringliggende årsaker til at uønskede handlinger og effekter oppstår (Schön & Argyris, 1977, s. 20; Vashdi, Bamberger, Erez, & Ahuva, 2007). Dobbelkretslæring «(...) innebærer at man undersøker de grunnleggende forutsetningene og eventuelt endrer de styrende faktorer» (Irgens, 2011, s. 99). Dobbelkretslæring vil således ikke kun oppnå læring gjennom utbedring av pågående handling (enkelkretslæring). Derimot vil dobbelkretslæring oppnå læring ved å se helhetlig på hvordan rammene for individet og organisasjonen påvirker utfallet, og dermed oppnå en helhetlig læring.

Det kan tidvis være forlokkende, men feilaktig, å forsøke å betrakte de overnevnte teoriene som avgrensede og tydelige i sin fremtoning. Det er imidlertid viktig å understreke at læring vil kunne foregå i et bredt spekter av arenaer og situasjoner. Dette legger et rammeverk for denne studien, herunder at læring må sees i et helhetlig perspektiv.

#### **2.1.2 Organisasjonskultur**

«Organisasjonskultur forbindes med de *uformelle normene* og *verdiene* som vokser fram og har betydning for livet i og virksomheten til formelle organisasjoner» (Christensen, Lægreid, Roness, & Røvik, 2010, s. 52). Kultur, i denne oppgaven, er den eller de kulturer som «utvikles innenfor en organisasjonsmessig sammenheng» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 129). Kulturen innad i en organisasjon må derfor sees i sammenheng med de individer som utgjør organisasjonen. Jacobsen og Thorsvik skriver at «Organisasjonskultur kan ha sterke effekter på adferden til medlemmene i organisasjoner ...» og at «Organisasjonskulturen ser ut til å ha fem generelle effekter på adferd» (2013, ss. 127-128). Det er fire generelle effekter som er aktuelle for denne oppgaven:

- Effekt på grad av tilhørighet og felleskap som grunnlag for sosialt felleskap.
- Effekter innen tilliten til ledelsen og mellom ansatte.
- Effekt på hvorvidt samarbeid og koordinering oppleves effektivt. Herunder et større fokus på det helhetlige felleskapet i organisasjonen kontra individet.
- Effekt på styringen i organisasjonen, her i form av hva som angis av organisasjonskulturen å være passende og akseptabel adferd i gitte situasjoner.
  - Jacobsen og Thorsvik (2013) kaller styring innad i organisasjonskulturen for såkalt premisskontroll, fordi kulturen bidrar til at ansatte frivillig legger vekt på de forhold som i kulturelementene antas å være viktige.

Disse definisjonene vedrørende organisasjonskulturen, må videre sees i sammenheng med de aspekter av kulturen som fremmer læring i organisasjonen. Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver tre forutsetninger som må være til stede for at læring og skal finne sted i organisasjoner:

1. *«Noen i organisasjonen må erfare noe av relevans for organisasjonens virksomhet. Organisatorisk læring er altså basert på at individer i organisasjonen er i stand til å lære.»*
2. *«Det enkeltmennesket lærer, må spres til andre i organisasjonen, slik at det oppstår en kollektiv læring. Læringsprosessene [læringskulturen] på organisasjonsnivå omfatter alle de aktiviteter som bidrar til utveksling av erfaringer og kunnskapsoverføringer blant ansatte. Derfor er intern kommunikasjon og overføring av kunnskap en nøkkelbetingelse for læring i organisasjoner.»*
3. *«Organisasjonens medlemmer må omsette den kollektive kunnskapen til kollektiv adferd» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 254).*

Hvis alle de overnevnte forhold er tilstede, vil i teorien organisasjonen lære, og i tillegg potensielt være bevisst denne læringen. Alle organisasjoner lærer i større eller mindre grad, enten eksplisitt eller implisitt. Spørsmålet blir heller i hvor stor grad organisasjonen er bevisst



læringsprosessene, samt evner å utnytte disse og det potensial de bringer med seg (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 376).

## 2.2 Tiltak

Debriefing kan forstås som «et tiltak for kontinuerlig læring etter oppdragsøving, gjennom analyse og refleksjon over utførelse, samarbeid, kommunikasjon og eventuelle feil som er begått» (Catchpole, Mishra, Handa, & McCulloch, 2008, ss. 699-706). Ut fra denne definisjonen vil de fleste være enige om at dette er en kjent eksersis, og har lenge vært en essensiell del av oppdragsløsning og problemorientering i Forsvaret. Dog har debriefing tidvis kun blitt benyttet som et taktisk verktøy for å hente ut konkrete handlinger som vil kunne påvirke fremtidens operative taktiske handlinger. I nyere tid er det derimot rettet et stadig større fokus mot også den kognitive, relasjonelle og persepsjonelle debriefingen som et operativt læringsverktøy for å øke kompetanse og stimulere til læring.

### 2.2.1 Helhetlig debrief

Den utvidede formen for debriefing kalles gjerne helhetlig debriefing (HD). Moldjord og Fredriksen (2017) beskriver helhetlig debriefing som «et læringsrom, besående av fire ulike debriefing/refleksjonsverktøy som skal ivareta læring og restitusjon etter et oppdrag eller en oppgave» (s. 226). Videre beskrives hensikten med læringsrommet og at HD ikke er ment å utelukke den operative debriefen. Den må sees på som et supplement til det Forsvaret allerede benytter. Hensikten med HD er primært å øke prestasjoner og ivareta ansatte. Dette gjøres gjennom tilbakemeldinger og deling av hendelser (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 229).

Moldjord og Fredriksen sammenfatter det overnevnte, og bidrar til hvordan HD kan forstås som et verktøy:

*Helhetlig debriefing-konseptet må ses på som et læringsverktøy som kan bidra til:*

- *Å øke erfaringsdelingen,*
- *å øke evnen til å oppdage forbedringspotensialer,*
- *å stimulere til tilbakemelding samt*

- å øke tilhørigheten til at man bidrar til noe større enn seg selv (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 229).

### 2.2.1.1 Læringsrommet

Læringsrommet, beskrevet av Moldjord og Fredriksen (2017), omfavner de fire typene for debriefing i helhetlig debrief (HD), og danner således et rammeverk for hvordan dette læringsverktøyet kan forstås og benyttes som tiltak. Det vil for denne studien kun bli fokusert på debriefene beskrevet i rute 1 og 2 i modellen på side 12, nemlig: *Handlingsorientert operativ debrief*, samt *relasjonsorientert debrief*. Det er i denne studien ikke vektlagt de to siste formene for debrief av hensyn til studiens omfang, relevans, og avgrensning.

Relasjonsorientert debrief har de siste to årene blitt fornyet til å hete *teamorientert* debrief. Det gir bedre assosiasjoner til hva man ønsker å oppnå, uten at det endrer på innholdet i denne delen av HD. Dette er forfatterne bevisst på. Vi har likevel valgt å benytte oss av det gamle uttrykket, av flere årsaker. På den ene siden er ikke respondentene kjent med at begrepet har endret navn. Vi anså det derfor som lite hensiktsmessig å benytte dette, da det vil skape mer forvirring enn det gagnar oppgaven. På den annen side kunne vi benyttet mulighet til å spre informasjon om at HD har blitt oppdatert, noe som muligens ville ført til økt forståelse blant ansatte ved LVTS. Vi anser det likevel som mer hensiktsmessig å benytte oss av relasjonsorientert debrief, forholdende tatt i betraktning. Det som i dag heter *teamorientert* debrief vil for resten av denne oppgaven bli referert til som *relasjonsorientert* debrief, da innholdet ikke har forandret seg.



Figur 2: Figur for helhetlig debrief. I denne oppgaven benyttes kun de to øverste læringsfokusene (rute 1 og 2) (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 226)).

**2.2.1.1.1** De fire formene for debrief i læringsrommet, beskrevet i sine hovedtrekk.

#### **Det handlingsorienterte læringsfokus**

er debriefingsmodellen Forsvaret i stor grad har benyttet seg av tidligere, og som er et av de to læringsfokusene vektlagt i denne studien. Fokuset ligger der handlingen foregår, og omhandler de «taktiske og tekniske utfordringer» (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 226). Fokuset i denne debriefingen er handlinger og taktiske vurderinger, som fremmet eller hemmet et oppdrag, oppgave og/eller situasjon (Moldjord & Fredriksen, 2017, ss. 225-229).

#### **Det relasjonsorienterte læringsfokus**

har i større grad et fokus rettet mot det relasjonelle perspektiv, og er det andre av to læringsfokus som vektlegges i studien. Denne formen for debrief ser «hvordan kommunikasjon og samarbeid har fungert, hvilke tanker og følelser som har vært berørt (...)» og videre på hva som er *opplevd* av individet under ulike situasjoner (Moldjord & Fredriksen, 2017, ss. 225-229).

### **Den utviklende samtalen/det selv-orienterte læringsfokus**

vektlegger «hvordan vi forstår oss selv i forhold til oppgaven og de menneskene vi jobber sammen med» (Moldjord & Fredriksen, 2017, ss. 225-229). Denne delen av debriefingsmodellen utforsker hvordan tanker og følelser er knyttet opp til faktiske handlinger og aktuell utførelse av et oppdrag, oppgave og/eller situasjon. Et viktig element ved denne formen for debrief er at denne «er et viktig verktøy for instruktører, veiledere og ledere som driver opplæring, utvikling og ivaretagelse» (Moldjord & Fredriksen, 2017, ss. 225-229).

### **Kollegastøtte/avlastende og re-orienterende læringsfokus**

har som primærfokus å skape en arena og et rammeverk hvor individer er ivaretatt, og videre skape en situasjon med nøkkelbegreper som trygghet og hvile. Denne formen for debrief knyttes ofte til en debriefing i kjølvannet av en eller flere belastende hendelser. «Hjelperen bidrar med å lytte og anerkjenne tanker og følelser», og dernest re-orienterer de aktuelle emosjonelle responsene til et øvrig læringsfokus gjennom de andre debriefingsverktøyene i læringsrommet (Moldjord & Fredriksen, 2017, ss. 225-229).

De ulike formene for debriefing utelukker på ingen måte hverandre, og man kan ha flytende overganger mellom de forskjellige læringsfokusene i de aktuelle debriefingene. Man kan derfor se på HD som et verktøy hvor man kan bevege seg dynamisk i «læringsrommet» og utforske grupper og individers behov og muligheter gjennom de ulike formene for debriefing. Det er først og fremst situasjonen og konteksten som avgjør hva man fokuserer på.

## **2.3 Forutsetninger**

### **2.3.1 Kommunikasjon**

Kommunikasjon er verbal og non-verbal formidling av informasjon og ideer. I denne oppgaven begrenser vi definisjonen til menneskelig kommunikasjon:

*«Det å dele tanker med andre individer, på en overlatt og uforbeholden måte». Dette innebærer at en person som ønsker å kommunisere noe, har en tanke som hun ønsker å*

*formidle. Dette gjør hun ved å produsere ord eller handlinger, eller en kombinasjon av disse, med et mål om at de ønskede mottakerne skal forstå hennes meningsinnhold (Hagemann, 2019).*

Kommunikasjon kan derfor sies alltid å være til stede der hvor mennesker møtes. Det er likevel viktig å konkretisere at kommunikasjon ikke bare innebærer formidling av informasjon. Men også «overføring av ideer, holdninger og følelser fra en person eller gruppe til en annen» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 280). Tradisjonelt tenker man først og fremst på den verbale kommunikasjonen, men i dagens samfunn er non-verbal kommunikasjon en minst like stor del. Non-verbal kommunikasjon kan være kroppsspråk og lignende, men også mail og skriftlige ordrer.

*En av de største utfordringene med å innføre overordnende lærings- og verdikonsepter i en stor organisasjon er å omsette dem til praksis. Det er først når dette fungerer på lokalt nivå, at man kan se om det er skapt en læringskultur (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 231).*

I sitatet over beskriver Fredriksen og Moldjord hvordan HD først kan bli fullt implementert og benyttet når alle nivåer fra topp til bunn er innforstått med, og evner å benytte HD som læringsverktøy. Kommunikasjon er således et viktig aspekt gjennom ledelsens informasjonsdeling internt og eksternt i organisasjonen. Det er derfor en essensiell del av organisasjoner, og et viktig bindeledd mellom individer.

### **2.3.1.1 Oppfattelsen av kommunikasjon**

Kommunikasjon kan oppfattes som god eller dårlig avhengig av om den oppnår det som individer oppfatter som hensiktsmessig og «korrekt». Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at «Kommunikasjon er limet som holder organisasjonen sammen, danner grunnlaget for beslutninger og læring, og skaper mening og samhold» (s. 278). Med utgangspunkt i dette sitatet, kan nærmest ikke viktigheten av kommunikasjonen tydeliggjøres nok.

### **2.3.1.2 Formell og uformell kommunikasjon**

Det vil være hensiktsmessig å inndelegere kommunikasjon i flere sub-kategorier, herunder formell og uformell kommunikasjon, samt horisontal og vertikal kommunikasjon. Formell/uformell kommunikasjon kjennetegnes i grove trekk av graden av formalia samt formidling og innhold. Det vil for eksempel være mer tilstedeværelse av formell kommunikasjon inne på et møterom hvor årsplanen skal presenteres, enn på lunsjrommet hvor morgendagens vinlotteri diskuteres. Begge er former for kommunikasjon, og kan potensielt være like viktige for organisasjonen. Videre er det fordelaktig å dele inn kommunikasjon i horisontal og vertikal kommunikasjon. I Luftforsvaret vil dette kunne tilegnes den kommunikasjonen som foregår på samme hierarkisk nivå (horisontal) og på ulikt hierarkisk nivå, enten oppover eller nedover (vertikalt) (Ilstad, 2004, ss. 70-71).

### **2.3.2 Ledelse**

Ledernes potensielle påvirkning til det organisasjonskulturelle og de ulike læringsverktøyene vil være en naturlig del å innebefatte i denne oppgavens teori. Særlig viktig og tydelig blir betydningen av ledelse når individers og organisasjoners kompetanse og prestasjoner skal utvikles. Moen (2013) skriver, «Skal man følge opp utviklingsprosesser i ulike situasjoner på en optimal måte, må noen ha det øverste ansvaret for at helheten fungerer optimalt» (s. 20). Lederne i Forsvaret er alle i større eller mindre grad, bevisst eller ubevisst, ansvarlige for kontinuerlig utvikling og læring. Det er derfor viktig for denne oppgaven å anerkjenne og påpeke hvilken påvirkningskraft ledere i Luftforsvaret generelt og Luftverntaktisk Skole spesielt har med tanke på læring og erfaringsdeling.

#### **2.3.2.1 Betydning av ledelse**

Som sitert av Moen (2013) vil «ledelse i prestasjonskulturer handle først og fremst om å prestere gjennom andre» (s. 176). For å forstå hele bredden av ledelse som en integrert del av å fremme læring, er man nødt til å medgi at gode prestasjoner ikke nødvendigvis fordrer læring, ei heller motsatt. Det er derfor viktig å vite hvilke ledelsesfaktorer som ligger til grunn for å sikre kontinuerlig læring og prestasjoner underbygget av et solid kompetansegrunnlag. «Systematisk prestasjonsutviklingsarbeid krever at man står i nær relasjon til sine medarbeidere og bidrar med faglig stimulering og veiledning» (Moen, 2013, s. 180). Moen skriver her at relasjoner er viktige, og at lederens evne til å være relasjonene bevisst vil påvirke prestasjoner

(og læring) i en positiv retning. Dog er kanskje den viktigste enkeltstående faktoren ledelsens tydelighet. Dette understrekes av Moldjord og Fredriksen (2017), hvor de skriver: «Ledelsens holdninger og synlige vilje er ofte helt avgjørende ved innføring av nye konsepter» (s. 231).

### **2.3.2.2 Et verktøy for ledere**

Ved bruk av læringsverktøy som HD er tydelighet og vilje til gjennomføring særdeles viktige aspekter. Dette blir således et premissgrunnlag for oppgavens syn på ledelsens potensielle påvirkning når HD som læringsverktøy benyttes.

Videre er viktige ledelsesaspekter å «tilrettelegge for læring, kunnskapsutvikling og -deling» (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 47). Det er med andre ord ledernes ansvar, gjennom å legge det strategiske rammeverket, å sørge for at arenaer og muligheter for læring og erfaringsdeling er på plass. Dernest vil det være ledernes ansvar å kunne kontinuerlig være oppmerksom på de ubevisste og bevisste mulighetene for læring i organisasjonen. Ved å være dette bevisst vil lederne i større grad evne å navigere og utnytte læringsverktøy og arenaer som eksisterer eller vil kunne implementeres i organisasjonen (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 49).

Zboralski (2009), referert i Moldjord og Hybertsen (2015), argumenterer for at ledere bidrar positivt til læring gjennom å legge til rette for debriefer: «Zboralski (2009) found leaders as facilitators to have positive influence on the interaction quality (trust, cohesion, communication climate and interaction frequency) in CoPs [communities of practice]» (2015, s. 4). Videre henviser Moldjord og Hybertsen til Gray, som peker på viktigheten av ledernes evne til å tilrettelegge for refleksjon for å underbygge læring (Gray, referert i Moldjord & Hybertsen, 2015, s.4).

### **2.3.3 Tillit**

Studien gjennomført av Moldjord og Hybertsen (2015) viser at tillit er en sentral faktor for at læring gjennom bruken av HD skal gi effekt. I tillegg vil bruken av HD stimulere til økt tillit. Med andre ord er tillit både en vesentlig faktor for å bruke debrief, og bruken av debrief blir essensielt for å utvikle tillit. Teorien går derfor ut på at tillit og HD er avhengig av hverandre (Moldjord & Hybertsen, 2015, s. 4). Moldjord og Hybertsen forklarer videre at deling etter

hendelser krever tillit, og hvis individene føler seg trygge øker det viljen til å undersøke og innrømme egne feil.

Det skilles mellom to typer tillit: Rolletillit og sårbarhetstillit.

### *2.3.3.1 Rolletillit*

Rolletillit går ut på å ha tillit til profesjonene som de andre i et team representerer (Moldjord & Hybertsen, 2015, s. 11). Moldjord og Hybertsen (2015)<sup>3</sup> beskrev enkelte faktorer som påvirker utfallet av en HD, herunder rolletillit. I deres studie ble helikoptercrew i NAD<sup>4</sup> undersøkt. Dette personellet kjente ofte ikke hverandre før detasjementet startet, noe som bød på utfordringer for å få fullt utbytte av HD.

Rolletillit er altså det som behøves for å utføre oppdrag, da den enkelte er nødt til å stole på prosedyrer, strukturer, og at kollegaer evner å utføre sine oppgaver. Det baserer seg på forventninger til funksjoner, mer enn selve personen. Ved manglende tillit, kan det oppstå et behov for styring, noe som begrenser handlerommet til den enkelte. Rolletillit bygges opp gjennom erfaring og faglig kompetanse (Moldjord, 2019).

### *2.3.3.2 Sårbarhetstillit*

Studien til Moldjord og Hybertsen (2015) viste at HD fungerte bedre senere i oppholdet i Afghanistan. Årsaken til dette var mangelen på sårbarhetstillit mellom pilotene i begynnelsen. Etter hvert som HD ble gjennomført, ble aktørene bedre kjent med hverandre. Dette førte til en større sårbarhetstillit og kjennskap til hverandres tanker og følelser, noe som på sin side var med på å forbedre debrief-prosessen. Utviklingen i aktørenes relasjoner ga dermed et større utbytte etter hver seanse med HD, og forfatterne hevder derfor at denne typen tillit er en nøkkelfaktor for suksess (Moldjord & Hybertsen, 2015, s. 11).

---

<sup>3</sup> Deres studie baserte seg på piloter som tjenestegjorde i Afghanistan rundt 2010, hvor helhetlig debrief ble brukt effektivt etter oppdrag og hendelser.

<sup>4</sup> Norwegian Aeromedical Detachment. Det norske luftmedisinske helikopterbidraget støttet ISAF-soldater og sivilbefolkningen med evakuering i Faryab-provinsen nordvest i Afghanistan (Forsvaret, u.d.).



Sårbarhetstillit er det som behøves for å bygge relasjoner blant kollegaer og team. Det bygges ved at den enkelte står fram som et eksempel, tør å innrømme feil, gir anerkjennelse, samt gir og får tilbakemeldinger. Man er avhengig av sårbarhetstillit til og blant kollegaene sine for å innrømme feil, og når man skal gi ærlige tilbakemeldinger. Sårbarhetstillit refereres også til som relasjonstillit og moralsk tillit, men felles for de er tryggheten til å kunne være sårbar (Moldjord, 2019).

Det er verdt å merke seg at rolletillit ikke nødvendigvis fører med seg sårbarhetstillit, og vice versa. Man er nødt til å erfare begge versjonene av tillit separat. Det går for eksempel an å ha rolletillit til rengjøringspersonalet, selv om man ikke nødvendigvis har sårbarhetstillit til vedkommende. På lik linje kan man ha sårbarhetstillit til sine medarbeidere, men det er ikke gitt at man hadde tatt med seg akkurat den personen til frontlinjen ved en konflikt (Moldjord, 2019).

### 3 Metode

Metodekapittelet skal gi en overordnet innføring i valg av metode brukt i denne oppgaven. Metode er fremgangsmåten som benyttes for å samle empiri eller data, og blir ofte sett på som et hjelpemiddel for å forklare virkeligheten (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 31). Videre i dette kapittelet beskrives hvordan dataen ble innsamlet, bearbeidet og analysert, intervjuobjektene, validitet og etiske forhold.

#### 3.1 Valg av metode

Nyen (2012, s. 9) beskriver at det er hvordan man søker svar som ligger som rammeverk til metodikken benyttet til vitenskapelige arbeider. Dette var noe forfatterne tidlig identifiserte som vesentlig å benytte ressurser på å undersøke nærmere, i den hensikt å velge de mest hensiktsmessige metodene for denne studien. Det går nemlig et metodisk skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som er vesentlig å utdype. Kvantitativ forskning er forbundet med en positivistisk tilnærming til materialet som undersøkes. Data og variabler kan i kvantitativ forskning uttrykkes gjennom tall, tabeller, grafiske figurer og/eller statistikk (Befring, 2015).

### **3.1.1 Et kvalitativt valg**

Kvalitativ forskning eller hermeneutikk (fortolkningslære) baseres på, og har til hensikt å belyse fenomener gjennom dets kvalitet. Forskningen baserer seg dermed på teorier om fortolkning og menneskelig persepsjon i metodikken. Kvalitativ metode omfatter systematisk innsamling, bearbeidelse og analyse av innsamlet data, gjennom tekst, observasjon eller intervju (Nyen, 2012, s. 45). I henhold til problemstillingen, som søker å finne svar på hvordan HD blir benyttet som læringsverktøy ved LVTS, ble en kvalitativ tilnærming til oppgaven ansett som den mest hensiktsmessige. Årsaken til dette er at en hermeneutisk metode ble vurdert til å gi bedre svar på spørsmålene, og forfatterne ville få en dypere innsikt i respondentenes tanker.

### **3.1.2 Pragmatiske hensyn**

I forkant av denne oppgaven ble det tidlig vurdert hvorvidt ressurser i form av tid og oppgavens omfang ville gi begrensninger og rammebetingelser for praktisk gjennomføring. Dette er i tråd med de pragmatiske hensyn som må tas tidlig i oppgaveprosessen i den hensikt å sikre en kontinuerlig fremdrift, samt sikre et hensiktsmessig forhold til innsamlet data (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 28-29). Det ble for denne oppgaven valgt kvalitativ metode, på grunn av studiens søken om å belyse de fenomen som oppfattes av de aktuelle individene.

Kvalitativ metode er derfor særlig egnet, siden metodikken søker å belyse de sosiale fenomen erfart gjennom individets øyne, samt belyse «avgrensede enkeltmiljøer, der målet er å gi en helhetlig beskrivelse av prosesser og særtrekk ved nettopp dette miljøet» (Repstad, 1998, s. 24).

## **3.2 Studiens tilnærming**

### **3.2.1 Forutsetninger**

For denne studiens datainnsamling, bearbeidelse og analyse er det vesentlig å vektlegge at enkelte forutsetninger ble tidlig lagt til grunn. Det mest sentrale for denne studien, er forutsetningen om at berørt avdeling (LVTS) er kjent med enkelte faglige begreper innen læring, og har moderat erfaring med HD. Dette synes rimelig å forutsette, da LVTS er en utdanningsinstitusjon og fagmyndighet innen luftvern faget. Videre ble det tidlig identifisert at samtlige instruktører, mellomledere og ledere ved LVTS tidligere har vært tilknyttet

Luftkrigsskolen (LKSK)<sup>5</sup>, hvor HD utføres i stor grad. Forfatterne har selv fått innsyn i HD gjennom LKSK, og begrunner dermed denne forutsetningen ut fra personlige erfaringer. Denne forutsetningen ble videre presentert og bekreftet valid av vår veileder, Christian Moldjord, som besitter en dypere innsikt i HD.

### **3.2.2 Intervjuguide**

Den overnevnte forutsetningen ble praktisk benyttet til utarbeidelse av intervjuguide (vedlegg 1), da denne skulle benyttes til primær data-innsamling. På bakgrunn av forutsetningen ble det for eksempel ikke spurt angående brede, omkringliggende temaer innen læring og kommunikasjon. Derimot ble de spurt mer direkte om temaer som HD, og hvordan læring foregår i tilknytting til HD. Dette hadde flere effekter. Blant annet var det i noe grad tidsbesparende, da vi ikke spurte om temaer vi ikke ville fått bruk for. Respondentene fikk da i større grad tid til å gå dypere inn i de faktiske temaene som var aktuelle for studien. På en annen side kan denne måten å benytte intervjuguiden som data-innsamlingsverktøy på potensielt virke bardust, noe som kan hindre tankens modning og den refleksive prosessen i respondentenes uttalelser.

### **3.2.3 Tematisk studie**

Som lest av de overnevnte avsnitt, kan denne studien beskrives som en tematisk studie utført gjennom tematisk analyse. Ved å benytte innledende relevant teori til å forhåndsdefinere utvalgte temaer, for deretter å benytte disse i utarbeidelse av intervjuguide, ble studiens øvrige struktur også lagt. Studien hadde dermed i forkant av datainnsamlingen valgt ut tematikk som ville bli gjeldende for studien. Dette er i tråd med retningslinjene for gjennomføringen av en tematisk studie (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 163). Imidlertid var den innledende tematiske inndelingen åpen nok til å utforske eventuelle oppdøkkende fenomen avdekket gjennom den primære datainnsamlingen.

Denne tilnærmingen til studiens tematikk og gjennomføring er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2017, s. 163) som en balansegang mellom hvor spontan og tematisk avklarende intervjueren skal være. Den kan dermed inneholde aspekter fra fenomenologiske studier. Ved

---

<sup>5</sup> Respondentene har enten vært tilknyttet LKSK for å ta en bachelorgrad, videregående befalsutdanning eller kurs.

spontant å forfølge oppdukkende temaer innen den gjeldende intervjuguide, vil man kunne få levende og uventede svar. Til gjengjeld vil en mer rigid tilnærming innen samme metodikk hjelpe den tematiske og begrepsmessige struktureringen i etterkant av datainnsamlingen. Denne kombinerte tilnærmingen oppfattes som fordelaktig av forfatterne. I tillegg til å sikre den faktiske gjennomføringsevnen, sikret den også tematisk relevante data, og bidro videre til å ivareta strukturen senere i studien (Langdridge, 2006, s. 265).

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Forstudien

Til denne studien har datainnsamling foregått i hovedsakelig to faser: forstudie og primærstudie. I forstudien fokuserte vi på å undersøke hvilke operative avdelinger som kunne være aktuelle for studien. Vi var i noe grad kjent med konseptet for HD, og svært godt kjent med den tekniske formen for debrief. Forfatterne brukte derfor en empiri til teori-tilnærming. Ved å ta grunnleggende hensyn til gjennomføring og geografisk nærhet, valgte vi innledningsvis Luftvern bataljonen ved Ørland flystasjon, nærmere bestemt Luftverntaktisk Skole. Den stod frem som en operativ avdeling, med åpenbar interesse, fokus og potensiell nytte av HD slik teorien fremstiller den. Gjennom ytterligere muntlig bekreftelse fra studieveileder og forfattere av teorien vedrørende HD, ble våre antakelser om at LVTS ville være et interessant alternativ for denne studien bekreftet. I forstudien ble det også ilagt mye ressurser på å finne gode og tilstrekkelig åpne formulerte spørsmål til bruk i intervju. Teorier omkring temaene *læring, organisasjonskultur, helhetlig debrief, kommunikasjon, ledelse og tillit* ble i noe grad benyttet for å sikre sammenheng mellom intervjuguide og utarbeidelse av spørsmål i tråd med kriteriene for et tematisk studie.

#### 3.3.2 Primær-innsamling

Innsamling av studiens data ble gjort gjennom individuelle kvalitative forskningsintervju, herunder det *semistrukturerte livsverdenintervjuet* (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 22-23). Dette intervjudesignet ble valgt på bakgrunn av dets særegenhet og den åpenbare relevans dette synes å ha for studien. Kvale og Brinkmann skriver:

*(...) det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Teamet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene (...). Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (2017, s. 22).*

Disse intervjuene ble så gjennomført i perioden 5. september til 13. oktober 2019, ved LVTS' lokaler på Ørland. Selve intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter. Det ble naturlig med en viss spredning i tid mellom intervjuene, på bakgrunn av respondentenes daglige tjeneste. Det ble til intervjuene benyttet et kontor forfatterne tilnærmet fritt kunne benytte. Intervjuene hadde en middelsstrukturert form, og spørsmålene utarbeidet til intervjuguiden ble benyttet som veiledende, og retningsgivende underveis i intervjuet. Dette for ikke nødvendigvis å låse respondentene fast til gitte rammer for svar, men snarere følge opp, og utforske de naturlige fenomen respondentene ga uttrykk for i den hensikt å få dypere innsikt i deres tanker.

### 3.4 Utvalg

Siden problemstillingen for studien søker å belyse hvordan Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon bygger oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy, ble det tidlig identifisert at ansatte ved LVTS ville være aktuelle respondenter, i motsetning til for eksempel kurselever ved LVTS. Det ble videre vurdert at aktuelle respondenter i størst mulig grad burde være tilknyttet en rolle som innebar en viss form for kunnskapsformidling og/eller lederansvar. Disse grunnleggende brede parameterne ble valgt i den hensikt å sikre relevans for studien og problemstillingen, samt den potensielle videreutviklingen av studiens funn. Respondentene ble i tillegg valgt på bakgrunn av pragmatiske hensyn som tilgjengelighet i aktuell periode, forfatternes tilgjengelighet og studiens omfang.

<i>Nummer</i>	<i>Respondentbeskrivelse</i>
<i>Respondent 1</i>	Mellomleder med over 5 års erfaring fra Forsvaret
<i>Respondent 2</i>	Ansatt med over 5 års erfaring fra Forsvaret
<i>Respondent 3</i>	Ansatt med under 5 års erfaring fra Forsvaret
<i>Respondent 4</i>	Mellomleder med over 5 års erfaring fra Forsvaret
<i>Respondent 5</i>	Leder med over 5 års erfaring fra Forsvaret

Figur 3: Tabellen viser fordeling av respondentmassen, deres grad av lederansvar og arbeidserfaring i Forsvaret.

## 3.5 Tematisk analyse

### 3.5.1 Analyse i fem faser

Til studiens analyse av data, foregikk dette i grove trekk i fem faser. Den første fasen innebar at rådataen ble innsamlet ved hjelp av båndopptaker. Opptakeren ble benyttet i hele intervjuets varighet, samt naturlige intervaller før og etter intervjuenes start og slutt.

Den andre fasen innebar å transkribere den audielle rådataen gitt av båndopptakeren. Transkriberingen ble gjort tilnærmet umiddelbart etter intervjuene i den hensikt å skape mulighet for forfatterne å supplere transkriberingen med eventuelle oppklarende kommentarer vesentlig for intervjuene. Deretter ble transkripsjonen renskrevet i den hensikt å gjøre analysen mer oversiktlig og ryddig. Vi var bevisste på ikke å endre ordlyden i sitatet.

I den tredje fasen ble transkriberingen analysert og kodet. Dette ble gjort ved at aktuelle temaer og dets tydelige relevans ble uthevet i det transkriberte dokumentet. Denne formen for tydeliggjøring bidro til at relevansen i den fjerde fasen av data-analysen ble opprettholdt.

Forfatterne tok i fase fire utgangspunkt i uthevingen gjort i tredje fase, og plasserte de aktuelle utsagn fra respondentene i kategorier (forskningsspørsmålene) etter hvilke spørsmål de besvarte, samt hvilke teorier de omhandlet, enten direkte eller tilnærmet.

Den femte og siste fasen innebar å finne essensen og konkretisere de utsagn gitt av respondentene. Gjerne ned til enkeltsetninger og ord, som kan være hensiktsmessig ved

datastrukturering ifølge Kvale og Brinkmann (2017, ss. 226-228). Dette gjorde den videre struktureringen av funn og fenomener oversiktlig, og etter forfatterens syn hensiktsmessig, med tanke på den tematiske analysen studien baseres på.

### 3.5.2 Strukturert koding

Med bakgrunn i analysen ble behovet for strukturert data-koding tidlig identifisert som fremtredende. Årsaken til dette var at ved å benytte koding, herunder mønsterkoding (Langdridge, 2006, s. 264), til å finne essensen i et relativt stort omfang av data, ville forfatterne kunne strukturere dataene til en hensiktsmessig og tydelig mengde. Dette ga klare fordeler ved den videre benyttelsen og håndteringen av datamaterialet.

Det er likevel verdt å nevne at koding i kvalitativ forskning tidvis kritiseres for å konkretisere det som ikke kan konkretiseres. Med dette mener enkelte kritikere at koding i den kvalitative sfære kun omfavner de fenomener som kan fanges av en enkelt kategori, og dermed at koding bidrar til at vesentlige data oftere forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). Videre styrkes den potensielt negative effekten koding kan ha, gjennom studiens tematiske tilnærming. Den kan ha lagt til rette for en uhensiktsmessig strukturering av fenomener som ikke kan struktureres. Dette har imidlertid forfatterne vært bevisste underveis i analysen og struktureringen av datamengden.

## 3.6 Validitet

I denne studien skilles det mellom *validitet*, *intern validitet* og *ekstern validitet*. *Validitet* kalles ofte gyldighet, og omhandler i hvor stor grad resultatene fra studien er gyldige, og det kan trekkes valide slutninger. *Intern validitet*, også kalt indre validitet, omhandler muligheten til å forklare funnene i studien gjennom hypotesen som er undersøkt. På motsatt side er *ekstern validitet*, eller ytre validitet, et mål på hvorvidt resultatene er overførbare til andre situasjoner, og om svarene kan generaliseres (Dahlum, 2018).

Forfatterne har vært omhyggelige med behandlingen av informasjonen fremskaffet gjennom intervjuene. Dette har bidratt til en objektiv forskning på temaet, og tilnærming til avdelingen

som har blitt undersøkt. Denne tilnærmingen har igjen ført til en tilstrekkelig validitet, både ytre og indre.

### 3.7 Etiske forhold

Innsamlet rådata ble behandlet etter retningslinjer for de etiske forskningsprinsipper, utgitt av Nasjonalt Senter for Forskningsdata (NSD) samt Forsvarets interne retningslinjer. Data innsamlet gjennom båndopptakere ble oppbevart innelåst i skap til enhver tid de ikke var i bruk. Videre ble data transkribert direkte fra båndopptakerne ved hjelp av hodetelefoner. Dette ble gjort for å minimere potensialet for noe form for elektronisk overføring til andre medier med sender/mottaker. Lydfilene ble slettet umiddelbart fra båndopptaker etter transkripsjon.

Ved ferdig transkribering ble all informasjon som åpenbart kunne tilkjenne de aktuelle respondentene fjernet og alle skriftlige kommentarer av forfatterne gjennomgått og hensiktsmessig destruert. Videre ble respondentene nummerert henholdsvis respondent 1-5 i den hensikt å sikre anonymitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86).

I forkant av studiens formelle start ble det innhentet en «*godkjenning av berørt avdeling*» (vedlegg 3), dette sikret den initiale tilgangen til respondenter og data. Videre ble det i god tid i forkant av intervjuene (cirka 14 dager) tilsendt respondentene en «*forespørsel og informasjon angående intervju til forskningsprosjekt*» (vedlegg 2). Dette dokumentet beskrev hva formålet med studien var, hvordan respondentenes persondata skulle behandles og respondentenes rett til å reservere seg eller avslutte sin deltakelse i studien. Dette dokumentet ble så underskrevet og oppbevart av forfatterne til studiens slutt (19. januar 2020) for deretter å bli destruert.



## 4 Presentasjon av funn

Denne delen av studien presenterer funnene fra den primære datainnsamlingen (intervjuene) relevant for besvarelsen av problemstillingen: *På hvilken måte bygger Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy?*

Respondentenes utsagn er strukturert i henhold til de temaer de berører, samt etter traktmodellen gitt i teorikapitlet, og presenteres derfor kronologisk likt. Under hvert avsnitt har forfatterne sammenfattet uttalelsene i den hensikt å konkretisere og tydeliggjøre respondentenes uttalelser og relevans for temaet.

I modellen under har vi strukturert og sammenfattet de mest sentrale aspektene ved teoriene i denne oppgaven. Videre har i valgt de mest relevante uttalelsene til respondentene, og visuelt fremstilt disse i forbindelse med teoriene. Modellen er ikke ment å fungere som en fullstendig innføring i teori og innsamlet data, men heller som en introduksjon og oversikt over de relevante temaene. Den fullstendige sitatoversikten er vedlagt studiet som *vedlegg 4*.

RAMMEVERK	Læring	SÆRPREG	SITATER
		Læring kan sees som en prosess hvor man tilegner seg ny informasjon og dermed oppnår relativt varig endring av atferd som følge av dette. Innen læring er særlig enkel- og dobbelkrets læring relevant.	<p><i>Det er voldsomt teknisk og taktisk under tilbakemeldingene på skolen (...). Jeg må skille mellom to ting: Læringskulturen når det kommer til fag er kjempebra (...). Men læringskulturen når det kommer til det å lære av felles erfaringer eller andres erfaringer kunne absolutt vært bedre. R2</i></p> <p><i>De fleste går til hverandre for å lære og høre hvordan man blir bedre. R3</i></p>
RAMMEVERK	Organisasjonskultur	Kulturen i en organisasjon bærer preg av de ansattes atferd, herunder tilhørighet, fellesskap, tillit, samarbeid og styring (premisskontroll). Viktige stikkord vil herunder være individ- og organisatorisk nivå av læring.	<p><i>Vi merket ganske fort at de konstruktive tilbakemeldingene som var litt ufine ikke ble tatt opp. Det ble heller ikke gjort noe med. De ble bare fjerna. R4</i></p> <p><i>Vi driver ikke og luffer det med så mange andre, for det er veldig subjektivt, og det angår bare et par folk. R5</i></p>
		Debrief er å lære etter hendelser gjennom refleksjon over blant annet utførelse, samarbeid og kommunikasjon. Helhetlig debrief tar for seg det taktiske, kognitive, relasjonelle og persepsjonelle aspektet. Dette i den hensikt å øke kompetanse og stimulere til læring, øke erfaringsdeling, oppdage forbedringspotensialer, stimulere til tilbakemeldinger, samt øke tilhørigheten.	<p><i>Det er enklere med en teknisk debrief, for du evaluerer bare måloppnåelse og oppdragsløsning på tekniske ting (...). R3</i></p> <p><i>Man snakker om ting, også er det bare en seanse som er der for å tikke av en boks (...). Fordi måten vi gjennomfører debrief på er ofte (...) ganske intetsigende. R5</i></p> <p><i>Det er en sånn KS-debrief, og det hender at det blir litt sånn føle-greier (...). Det er veldig sjeldent jeg legger opp til den typen debrief, egentlig. R1</i></p>
TILTAK	Helhetlig debrief		
FORUTSETNINGER	Kommunikasjon	Kommunikasjon er formidling av informasjon og ideer, og er til stede der mennesker møtes. Kommunikasjon danner grunnlaget for beslutninger og læring, og skaper mening og samhold.	<p><i>Sånn avdelingen gjennomfører debrief på, er det mye fokus på seg selv og hvordan jeg løste oppdraget, og lite på hvordan kan vi løse oppdraget bedre sammen(...). R3</i></p> <p><i>Hvis det er i en mindre gruppe, går det bra. Men det krever litt å sitte i for eksempel [Bataljonsmøte] og si at det her var vi ikke fornøyd med. R5</i></p>
	Ledelse	Lederens tydelighet en av de viktigste enkeltstående faktorene, samtidig som de må legge til rette for læring, utvikling og deling. Lederen er nødt til å gå fram som et godt eksempel.	<p><i>Jeg hadde en sjef som var veldig imøtekommende på å innrømme at man har gjort feil, så lærte jeg også at det var veldig stor aksept for det. (...) Det har spredd seg i større grad over hele linja. R4</i></p> <p><i>Det er veldig lett for en avdelingsleder å si at «her skal det være kultur for å dele alt og åpne seg». Det vet vi jo at ikke skjer automatisk (...). Også er det å gå foran som et godt eksempel, å være den som deler for å vise at det er ufarlig og kanskje en god ting. R1</i></p>
	Tillit	Tillit er en sentral forutsetning for at læring skal foregå. Det skilles mellom rolletillit og sårbarhetstillit.	<p><i>Det er ikke alt jeg deler med alle. Noen ting føles for privat til å dele på jobb, og noen ting er for jobborientert til å snakke om hjemme. R3</i></p> <p><i>Både at jeg har tillit til de jeg deler med (...), men også at de jeg deler med har tillitt til meg (...). R1</i></p>

## 4.1 Rammeverk

Gjennom den tematiske analysen har vi kommet fram til to overordnede rammeverk for et godt læringsmiljø i avdelingen: Læring og organisasjonskultur. I kombinasjon legger disse to rammeverkene grunnlaget for både tiltak og forutsetninger beskrevet under. Respondentene uttaler at deling av hendelser og et godt læringsmiljø er med på å prege organisasjonskulturen. På lik linje er organisasjonskulturen en del grunnlaget for en lærende organisasjon, med de tiltak og forutsetninger det medfølger.

### 4.1.1 Læring

Gjennom uttalelsene fremkommer det fra samtlige respondenter at læring som rammeverk er et viktig tema, og noe som opptar dem i hverdagen. R1 påpeker innledningsvis at læring er essensielt, og omtaler den som selve «grunnmuren». R2 antyder at det potensielt er et skille i den læringen som kan sies å være tilstede ved LVTS. Respondenten skiller mellom den læringen som foregår innen fag (tekniske ferdigheter) og den formen for læring som omhandler å lære av hverandre. Sistnevnte kan knyttes til erfaringsdeling som læringsprinsipp.

Både R2 og R3 er enige om at læring gjennom interaksjon med andre er viktig, men de er uenige om i hvilken grad dette foregår ved LVTS. Individets rolle i tilegnelsen av læring understøttes av R3s uttalelser, og respondenten fremhever samtidig at et ønske om utvikling og læring er premissgivende for individets utviklingsprosess. På spørsmål om hva som kan fremme læring i avdelingen, omtaler både R4 og R5 viktigheten av faktisk å dele med andre. Dette være seg både oppfattelser og hendelser. R4 påpeker også premisser innen balansegang mellom kritikk og positiv stimuli, som ifølge respondenten må ligge til grunn for læring.

### 4.1.2 Organisasjonskultur

Det fremkommer av analysen at organisasjonskulturen som rammeverk er påvirket av tilhørighet og kjennskap til situasjoner som premiss for deling mellom individer. Dette fremkommer gjennom en samstemt respondentmasse. Imidlertid opplever også R5, R1 og R2 at hendelser og potensiell læring har en tendens til å bli forbeholdt de gruppene de har sin opprinnelse i. R4 er den eneste respondenten som eksplisitt beskriver skjerming av såkalt «upopulær informasjon» av andre i organisasjonen. Samtidig påpeker også denne respondenten

at ambisjonen er å fremme utvikling og læring. På spørsmål om hva respondentene gjør med hendelser de opplever, er respondent 5 og 1 enige i at noe informasjon tidvis er nødvendig å holde innad i grupper, i den hensikt å unngå spredning av negative inntrykk.

## 4.2 Tiltak

Helhetlig debrief (HD) kan som nevnt benyttes som et tiltak i den hensikt å bidra til økt læring og kontinuerlig progresjon hos organisasjonen og individer. Tilstedeværelsen av HD, og respondentenes oppfattelse av HD er aspekter som bidrar til å fremme eller hemme benyttelsen av HD.

### 4.2.1 Helhetlig debrief (HD)

Det fremkommer gjennom analysen av respondentenes utsagn at HD i noe grad er tilstede slik den er beskrevet i teorien. R2 beskriver HD som et tiltak som kan belyse de virkelige utfordringene hos individer og grupper, i motsetning til den mer teknisk-orienterte debriefen. Det er likevel understreket av R2 og R3 at de opplever den taktiske og tekniske formen for debrief som mer fremtredende enn former for debrief som i større grad omhandler emosjoner og reflektive prosesser. R4 forteller at det i hovedsak er mangelen på tid som er årsaken til dette, mens R2 og R3 er samstemte om at det potensielt kan skyldes at emosjoner koster mer å bli klar over selv for individet, og det å skulle dele dette med andre.

Tilnærmet samtlige respondenter omtaler debrief i positiv forstand, og respondentene er enige om at HD har en plass i organisasjonen som et potent læringsverktøy. På spørsmål om hva respondentens tanker vedrørende debrief er, blir det påpekt av R1 at det i debriefingen skilles mellom det fysiske tekniske, og det psykisk emosjonelle. Videre medgir R1 at det er sjeldent den sistnevnte formen for debrief får plass i organisasjonen på grunn av de emosjonelle kostnadene. R2 peker på en mulig tilleggsforklaring for dette, ved at det i større grad er opp til de lavere nivåene i organisasjonen selv å tilrettelegge for muligheten og gjennomføringen av HD. Videre påpekes det at dette nødvendigvis ikke blir gjort.

Respondent 4 og 5 er ikke enige om nytten av å gjennomføre debrief. R4 antyder at det kan oppleves nyttig å bli opplyst om «feil» man har gjort, mens R5s opplevelse er at det i sin nåværende form er en formalitet, og oppleves dermed intetsigende.

### 4.3 Forutsetningene

For å få utbytte av HD, har vi kommet fram til tre sentrale forutsetninger. Dette er kommunikasjon, ledelse og tillit. Ved tilstedeværelsen av tilstrekkelig kommunikasjon, god ledelse og tillit på flere nivå, vil sannsynligheten for at læring oppstår ved bruk av HD øke. På lik linje vil fraværet av disse forutsetningene minke eller fjerne utbyttet.

#### 4.3.1 Kommunikasjon

Respondent 3 og 5 enes om viktigheten av kommunikasjon. Samtidig uttrykker de bekymring omkring tilbakemeldingsseansene i større forum, herunder bataljonsmøter. R3 utdyper videre at tilbakemeldingsseanser ofte har et fokus som er dreid innover mot individet. Det er altså lagt opp til at hver enkelt reflekterer over egen prestasjon, fremfor å fokusere på hvordan avdelingen faktisk gjorde det, og hva de som organisasjon kan gjøre bedre. R3 etterlyser også en arena der det er mulig å få og gi tilbakemeldinger, da bataljonsmøtene ikke oppleves som en arena for å gi og få konstruktiv kritikk. R5 drøfter hvorvidt trygghet er en faktor for god kommunikasjon og gode tilbakemeldinger. Vedkommende understreker den faglige tyngden og rolletilliten som en forutsetning for å tørre å si ifra.

R4 peker på kommunikasjonen mellom ansatte og samarbeidsviljen, er fordret på *ønsket* om at ting skal løses på best mulig måte. I motsetning til R3 og R5, er R4 svært positiv til å bruke større forum som læringsarena, da vedkommende mener det alltid er noen som kan hjelpe eller støtte. Det er et tydelig skille mellom respondentene på hva de mener om bataljonsmøtene og kommunikasjonen rundt dem. Ingen av respondentene sier eksplisitt noe om positive tilbakemeldinger, verken å motta eller gi.

### 4.3.2 Ledelse

Den generelle oppfatningen blant alle respondentene er at ledelselementet er en forutsetning for god kommunikasjon, tilrettelegging for debrief og deling av hendelser. Ledelsen har også en svært stor påvirkning på arbeidsmiljøet, og hvorvidt det er et miljø for læring. R4 og R1 forteller om eksempelets makt. Sjefer som er åpne, inkluderende og selv deler opplevelser, tilrettelegger for et miljø der deling er en positiv faktor. R4 underbygger dette med at vedkommende har videreført holdningene til sjefen, og at dette har spredd seg til resten av kollegaene. Det fremkommer altså at ledelsens rolle som tilrettelegger oppleves som en forutsetning, og dersom denne rollen blir fylt på en tilfredsstillende måte, gir det ringvirkninger til hele avdelingen.

R5 opplever at dersom noen deler hendelser og opplevelser, åpner det for en arena der andre kan gjøre det samme. Vedkommende presiserer ikke hvorvidt dette er nødt til å være en sjef eller kollega, men heller at et lærende arbeidsmiljø smitter over på alle. R3 går så langt som å si at ledelsen er den aller viktigste faktoren som påvirker arbeidsmiljøet. Dette underbygger de andre respondentenes uttalelser, herunder R1 og R2, som opplever at tilrettelegging fra sjefer er noe av det aller viktigste de kan gjøre for å bygge oppunder en åpen kultur og læringsmiljø.

### 4.3.3 Tillit

Av analysen fremkommer det at respondentene i stort er positive til å dele etter hendelser, og tillit er implisitt en forutsetning. R2 forteller at det er vanskelig å dele, men når man først gjør det, oppleves det som noe positivt. Her har åpenheten og delingen tilsynelatende ført til økt tillit mellom kollegaene. R1 underbygger dette, da vedkommende forteller at gjensidig tillit er en forutsetning for at deling og læring etter hendelser skal være suksessfullt.

Både R1 og R3 understreker viktigheten av å ha tillit til sine kollegaer og medarbeidere, nærmere bestemt sårbarhetstillit. Videre kan det tyde på at denne tilliten bygges opp med tiden til hjelp, og at det er enklere å dele med mennesker de er tett på til daglig. R3 forteller om vanskeligheten med å vite hva vedkommende kan dele med hvem. Respondenten ønsker ikke å plage familien med for mye jobberelatert, samtidig som vedkommende er usikker på hvor mye kollegaene tåler å høre. R1 er delvis enig i dette utsagnet. Vedkommende synes det er fint å

dele hendelser, selv om det ikke er like enkelt med alle. Her ser vi at respondentene ønsker å dele hendelser, og at dette er utfordrende med bakgrunn i manglende sårbarhetstillit og rolletillit.

## 5 Drøfting – Diskusjon

I drøftingskapittelet tar vi sikte på å besvare problemstillingen, som er: *På hvilken måte bygger Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy?*

Måten dette vil bli besvart, er ved å ta for seg traktmodellen på side 5 med forskningsspørsmålene, og se disse i lys av data og relevant teori skissert i forrige kapittel. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Er kontinuerlig læring et fokus i avdelingen?
2. Legger organisasjonskulturen hensiktsmessige rammer?
3. Blir helhetlig debrief (HD) hensiktsmessig benyttet?
4. På hvilken måte foregår kommunikasjonen?
5. Hva er lederens rolle ved HD?
6. Hvordan oppleves tilliten blant medlemmene av organisasjonen?

Disse seks forskningsspørsmålene undersøker sammenhengen mellom rammeverket (læringsfokus og organisasjonskultur), tiltak (HD), og forutsetningene (kommunikasjon, lederen og tillit). Samlet vil forskningsspørsmålene besvare problemstillingen gjennom drøfting og konklusjon.

### 5.1 Rammeverk

Drøftingskapittelet omkring rammeverk vil ta utgangspunkt i de forskningsspørsmål, og underspørsmål som er vesentlige for å drøfte helhetlig hvordan rammeverket synes å påvirke individenes og organisasjonens læringsprosess. Empirien fra respondentene, presentert i forrige

kapittel og vedlegg 4, drøftes rundt teorien tilknyttet de to rammegivende aspektene, herunder læring og organisasjonskultur. Avslutningsvis sammenfattes en oppsummering som tilrettelegger for konklusjonen.

### 5.1.1 Er kontinuerlig læring et fokus i avdelingen?

Læring, slik det fremkommer av teorien, vektlegger prosesser innen anskaffelse av ny informasjon og derigjennom relativt varig endring av adferd. Teorien viser i tillegg at det innenfor læring må skilles mellom ferdigheter og kunnskap. Dette kan spores til LVTS ved at de tilsynelatende skiller mellom «taktisk læring» og «delende læring».

Respondentenes uttalelser må sees i lys av dette. Slik det fremkommer i analysen, opplever respondentene en merkbar todeling av læringen som foregår i avdelingen. På en side vil en opplevelse av en todelt læringsstruktur være positivt, da den klart skiller mellom tekniske ferdigheter og mer implisitte former for læring. Videre vil dette fokuset innen tekniske ferdigheter kunne bidra til å øke prestasjoner innen faktiske og konkrete handlinger, noe som åpenbart er relevant for luftvernet. På en annen side kan man kunne argumentere for at tilnærmingen til ensidig enkeltkretslæring, hvor feil oppdages, og dermed korrigeres, potensielt vil svekke faktisk læring og dermed også varig endring av atferd. I tillegg vil dette potensielt kunne bidra til å svekke helhetlig forståelse av hvordan individet og organisasjonen lærer.



*(...) og i den forbindelse er læring helt  
essensielt. Det er grunnmuren.*



---

- R1



### *5.1.1.1 Må helhetlig læring vike for tekniske ferdigheter?*

Det kan argumenteres med at læring er kontinuerlig tilstede i avdelingen i henhold til respondentenes uttalelser. Likevel er det som nevnt ovenfor, ikke nødvendigvis et helhetlig fokus på læring. Det kan virke som om læringen er forbeholdt tekniske ferdigheter, og at det delende læringsperspektiv i noen grad blir neglisjert. Dette kan på en side være begrunnet med mangelen på kunnskap innen læring som et helhetlig alternativ, og derigjennom vektlegges ikke den delende og refleksive dialogen. På en annen side vil en antakelse være at det finnes et ubevisst og uforløst potensial, som synes å være latent i avdelingen, lest gjennom respondentenes uttalelser. Respondentene mener at individets ønske om læring og kompetanseheving burde være styrende for de læringsprosesser som skal vektlegges. Dette styrker sistnevnte antakelse, da ønsket om kontinuerlig og varig progresjon synes genuint tilstede gjennom funnene. Imidlertid vil det nåværende læringsfokus i avdelingen være styrt av hva individene som utgjør organisasjonen oppfatter som hensiktsmessig og relevant. Ut ifra dette kan det hevdes at enkeltes oppfattelse av et tydelig vektlagt teknisk perspektiv burde kunne endres, hvis det av flere individer oppfattes som en konstruktiv endring.

### *5.1.1.2 Fremmer konstruktiv kritikk erfaringsdelingen?*

I forrige avsnitt kan man argumentere for at individene som utgjør organisasjonen ikke er bevisst de fordeler et aktivt praksisfelleskap vil kunne bringe med seg. Dette underbygges av respondentenes uttalelser og deres divergens om hvorvidt erfaringsdeling er tilstede mellom individene i organisasjonen. Med andre ord kan det virke som om individene er bevisst hensikten med erfaringsdeling, men ikke nødvendigvis erfaringsdelingens potensial innen læring. Imidlertid påpeker R4 premisser innen erfaringsdeling, der det fremheves at for mye fokus på taktiske feil vil føre med seg en negativ spiral hvor læring ikke oppstår. Det R4 sier oppleves korrekt. På en side vil dette kunne bidra til å hemme muligheten og ønsket om erfaringsdeling blant individene, gjennom en oppfattelse av å måtte tilpasse seg premisser i forkant av erfaringsdeling. Dette vil igjen bidra til å svekke praksisfelleskapet og derigjennom læringen. På en annen side er R4s premisser viktige å være bevisst. De vil kunne legge et grunnlag for en mer konstruktiv og positiv læringsprosess hvor individer i noe grad er bevisste tilbakemeldinger og påpekninger fra andre i forkant av erfaringsdelingen. Dette vil da i stedet kunne styrke praksisfelleskapet, og dermed læringen.

### **5.1.1.3 Kan enkeltkretslæringen endres til varig dobbeltkretslæring?**

Antakelsen om at enkeltkretslæring kan endres til varig dobbeltkretslæring styrkes i form av respondentens tydelige ønske om kontinuerlig læring. Ut ifra de gjeldende uttalelsene, kan det hevdes at det er individets taktiske læringsfokus som vektlegges i større grad enn avdelingens. Imidlertid er det individets fokus som utgjør avdelingens fokus, og således oppfattes det at det blant avdelingen finnes et implisitt fokus på taktisk læring. Dette fokuset kan spores til enkeltkretslæringen, hvor konsekvensen av dette skillet vil kunne være et delvis kontinuerlig fokus på læring. På en side det kan hevdes at det i perioder vil kunne veksle mellom avdelingens fokus og de individuelle fokusområdene. Videre vil dette kunne vitne om et dynamisk læringsmiljø, som i perioder stimulerer til en ubevisst helhetlig bredde på læringen som foregår i avdelingen. På en annen side vil den varierende graden av læring resultere i at det i perioder ikke oppstår nevneverdig læring i det hele tatt, verken i avdelingen eller hos individene. Ut ifra dette kan det hevdes at den helhetlige effekten av læring vil være like fluktuerende som fokuset på det. Dette gjør seg gjeldende dersom avdelingen ikke er bevisst denne periodevise delingen av individuelle taktiske læringsperspektiv, samt avdelingens breddeperspektiv. Bevisstgjøring av dette vil i større grad fremme dobbeltkretslæringen som det nåværende læringsperspektivet ikke bygger oppunder.

### **5.1.1.4 Taktisk fokus er i stor grad vektlagt**

Det overnevnte er særlig synlig gjennom respondentenes uttalelser, og da særlig at det å skulle påpeke hverandres feil ikke nødvendigvis vil medføre læring og dermed en positiv atferdsendring. På en side vil et konstruktivt enkeltkretsfokus på å påpeke feil hos andres taktiske ferdigheter kunne bidra til å prestere godt, men slik det nevnes i teorien, ikke nødvendigvis bli tatt lærdom av. På bakgrunn av dette kan det hevdes at LVTS i stor grad evner å nyttiggjøre seg den taktiske læringen som innebærer å understøtte ferdigheter og det som teorien omtaler som *det å prestere*. Likevel synes det å være et manglende fokus på læring som en helhetlig disiplin, og at den helhetlige lærdommen som søkes gjennom tekniske forhold i noe grad uteblir.

## **5.1.2 Legger organisasjonskulturen hensiktsmessige rammer?**

De effekter og forutsetninger som sammen med individene utgjør organisasjonen er med på å prege LVTS både i positiv og konstruktiv forstand. Sett i lys av respondentenes uttalelser,

nevner samtlige de aspekter som kan knyttes til de uformelle normene og verdiene LVTS legger grunnlag for gjennom den nåværende organisasjonskulturen. Et av de mest fremtredende funnene er graden av premisskontroll som oppfattes å være tilstede i organisasjonen. R4 beskriver tidvis *fjerning av kritikk*, som vitner om at negativ premisskontroll er tilstede i organisasjonskulturen. Når det gjelder dette aspektet av styring, vil det kunne oppfattes noe ulikt av individene i organisasjonen. Det vil på en side være nødvendig og fornuftig av LVTS med premisskontroll i den hensikt å korrigere og legge til rette for ønsket organisasjonskultur. Herigjennom vil en moderasjon av potensielt feilaktige eller uforbeholdent kritiske perspektiver være med på å sikre kvalitet i de faktiske konstruktive tilbakemeldingene til en aktivitet, en gruppe eller et individ. Imidlertid har dette direkte påvirkning i Jakobsens og Thorsviks (2013) beskrivelse av effekt vedrørende felleskap og tilhørighet. Det vil på den andre siden danne grunnlaget for at denne formen for premisskontroll vil være skadelig for erfaringsdelingen, samt ambisjonen LVTS har om kontinuerlig å legge rammer for at organisasjonskulturen skal kunne underbygge læring. Dette sees i lys av at for sterk premisskontroll vil kunne ha negativ innvirkning på graden av felleskap, samt individets opplevelse av å bli hørt og oppfattet som bidragsytere i organisasjonen.

#### ***5.1.2.1 Er det en for sterk premisskontroll?***

Felles for de overnevnte argumenter er den manglende muligheten for erfaringsdeling innad i organisasjonen. Dette påvirker samarbeid og den kollektive læringsprosessen i stor grad. Det er på en side, slik R2 beskriver det, opp til de enkelte individer å *skape en arena der det er mulighet for å dele erfaringene*. Således kan det argumenteres med at individene er bevisst at erfaringsdelingen ikke vektlegges, men på grunn av de gjeldende normer i organisasjonskulturen, heller ikke endrer dette. På en annen side er det organisasjonens rammeverk som i større grad har mulighet til å understøtte arenaer for erfaringsdeling. Her kommer premisskontrollen til syne, i og med at det kan synes som om den også hemmer arenaer hvor erfaringsdeling kan oppstå.



*(...) men det har en tendens til å bli i den  
gjengen som hadde kurset og ikke (...)  
bli delt med alle de andre (...)*



---

- R2

### **5.1.2.2 Er erfaringene forbeholdt individet?**

Individets erfaringer er vektlagt ved LVTS, og er således ingen mangelvare. Utsagnene rundt de aktuelle erfaringer fra eksempelvis R2s kurselever, samt R1 og R5s diskusjoner inne på kontorene vitner om dette. Det er imidlertid hva som gjøres med de erfaringene som individene opparbeider seg som er interessant. Jakobsen og Thorsviks (2013) andre forutsetning vektlegger deling av erfaring som en nøkkelbetingelse for læring i organisasjonen. Dette igjen kan sees i lys av hvordan LVTS bearbeider de erfaringene individene i organisasjonen innehar og opparbeider seg. Først og fremst vil man kunne argumentere for at individene, ved å være kunnskapsoverføringen bevisst, deler med de i organisasjonen de oppfatter som relevante sparringspartnere. På denne måten kan det argumenteres for at LVTS ivaretar erfaringsdeling på en måte som sikrer kvalitet, da de som deler erfaringer seg imellom har direkte kjennskap til faget eller situasjonen. Imidlertid kan det argumenteres med at Jakobsen og Thorsviks (2013) første forutsetning, som er at «Noen i organisasjonen må erfare noe av relevans for organisasjonens virksomhet», blir forbigått. Den nåværende graden av erfaringsdeling tar ikke høyde for om opplevelsene har relevans for andre individer. Det kan dermed tenkes at erfaringer som implisitt har merverdi for andre i organisasjonen, ikke blir gjenstand for erfaringsdelingen på et helhetlig organisatorisk nivå.

### **5.1.2.3 Organisasjonskulturen kan utvikles**

Respondent 5 og 1 beskriver en mulig årsak til hvorfor arenaer for erfaringsdeling ikke oppstår, til tross for bevisstheten vedrørende dets potensial. De peker nemlig på situasjonsforståelse og at de *ikke ønsker å dele negativiteten* med andre enn de som de selv oppfatter som relevante for erfaringsdelingen. Det er på den ene siden en naturlig slutning å trekke for R1 og R5 at negative inntrykk bør bli forbeholdt enkeltindivider. Dette på grunnlag av at for stort åpenlyst fokus på

de negative aspekter vil påvirke effekter som eksempelvis oppfattelsen av felleskap. Det er således et poeng i det respondentene sier og gjør, i og med at dette kan argumenteres for å ivareta felleskapet og arbeidsmiljøet på en god måte. Derimot er det viktig å vektlegge de konsekvenser en slik tilnærming til negative forhold vil kunne ha. Ved å forbeholde de negative inntrykkene i små grupper, uten mulighet for ytre moderasjon eller korrektur, vil det kunne oppstå selvoppfyllende profetier i disse gruppene. I stedet for å få luftet sin frustrasjon og inntrykk, blir det nå gjenstand for potensielt repetitive og negative perspektiv. Dette underbygger dermed heller ikke praksisfelleskapet.

### 5.1.3 Delkonklusjon rammeverk

Diskusjonen rundt rammeverket søkte å belyse to sentrale forskningsspørsmål, herunder: *Er kontinuerlig læring et fokus i avdelingen?*, samt *legger organisasjonskulturen hensiktsmessige rammer?* Drøftingen viser at skillet mellom taktisk og relasjonell læring er sterkt tilstede ved LVTS. Dette favoriserer og legger til rette for enkeltkretslæring, blant annet ved å ha et overdrevent fokus på den taktiske atferdsendringen. Dette styrker på en side de klart relevante og viktige ferdighetene innen luftvernfanget. Imidlertid virker ønsket om progresjon og helhetlig læring å være genuint. Bevisstgjøring er derfor et stikkord som vil kunne benyttes, og som synes uforløst. Videre fremkommer det av drøftingen at organisasjonskulturen i noe grad er fremmet og i større grad hemmet av den nåværende premisskontrollen. Dette igjen legger grunnlaget for at erfaringsdelingen hemmes i kombinasjon av ønsket om ikke å ville spre negative inntrykk. Videre kan det virke som om arenaer som stimulerer til erfaringsdeling fra individuelt til organisatorisk nivå ikke eksisterer, eller ikke vites å eksistere. Dette fører igjen til at organisasjonskulturen ikke legger hensiktsmessige rammer for konstruktiv erfaringsdeling, og dermed læring.

## 5.2 Tiltak

I dette kapitlet vil HD som læringsverktøy drøftes i lys av å benyttes som et tiltak for å understøtte problemstillingen. Dette gjøres ved å benytte forskningsspørsmålene, samt respondentenes uttalelser, for å undersøke hvorvidt de faktiske forhold gjenspeiler avdelingens forståelse og benyttelse av HD. Kapitlet avsluttes med en oppsummering som tilrettelegger for konklusjonen.

## 5.2.1 Blir helhetlig debrief (HD) hensiktsmessig benyttet?

Ved å se respondentenes uttalelser i lys av det læringspotente verktøyet HD, har vi identifisert flere interessante aspekter som virker å være fremtredende ved LVTS. Dette drøftingskapittelet vil sette de overnevnte aspekter i sammenheng med teori og uttalelser, for deretter å undersøke hvorvidt HD som læringsverktøy kan sies å bli benyttet hensiktsmessig ved LVTS.

### 5.2.1.1 Hva er hensikten med HD?

I teorien vektlegges effekter som å oppdage forbedringspotensialer, stimulere til tilbakemeldinger og å øke tilhørigheten gjennom benyttelse av HD. Imidlertid ser vi at respondent 5 oppfatter debrief utelukkende som noe påtvunget, og lite hensiktsmessig. Respondenten uttaler eksplisitt at debrief er en *seanse for å tikke av en boks*. Det kan på en side være individets subjektive oppfatning og således ikke avdelingen i sin helhet. Dette er likevel viktig å adressere, da varianter av denne oppfattelsen deles av flere. Herigjennom ved at både R2, R3 og R4 nevner det opplevde taktiske fokuset som vektlagt ved benyttelsen av debrief. På en annen side vil det være individenes ansvar og av individenes egeninteresse å benytte debrief som noe mer en *seanse for å tikke av en boks*, ved aktiv deltakelse i situasjonen. Dette kan synes å være tilfellet for R1, som opplever gjennomføringen av debrief som noe man ville lære av, og bringe klarhet i hvordan respondentens handlinger påvirket personene rundt respondenten.

Man kan derfor argumentere for at R5 ikke er bevisst debriefingens hensikt og potensial, da respondenten oppfatter den som *intetsigende*. Dette understøttes da respondenten videre beskriver gjennomføringen av debrief som måten *vi* (LVTS) gjennomfører debrief på, og påpeker dermed at respondenten selv er delaktig i å gjennomføre en *intetsigende* seanse.

I forlengelsen av argumentasjonsrekken ovenfor, synes det å være et todelt skille mellom formene for debrief ved LVTS. Dette kan i så måte spores tilbake til avdelingens taktiske fokus presentert i drøftingskapittelet om læring. Respondentene omtaler *debrief* som det teorien definerer som den handlingsorienterte debrief. Videre omtaler de *helhetlig debrief* som det teorien omtaler som relasjonsorientert debrief. Man kan derfor tolke det dithen at det også innen formene for læringsfokus i avdelingen har oppstått et skille ved benyttelsen av formene for læringsfokus. Her vil man kunne påpeke at en bevisst deling av disse formene for læringsfokus

vil kunne fremme dynamisk utøvelse av formene for debrief i sin helhet. Imidlertid peker også annen forskning (Moldjord & Hybertsen, 2015) på en utbredt misforstått oppfattelse av den relasjonsorienterte debriefingen. Dette kan være en mulig årsaksforklaring for hvorfor den handlingsorienterte debrief vektlegges. Dette ser man gjennom R1s uttalelser, som beskriver HD som *følegreier*, og *sånn KS-debrief*, i moderat negativ forstand. Konsekvensen av dette beskriver respondenten selv ved å følge opp med innrømmelsen av at denne typen debrief sjeldent blir lagt opp til.

På bakgrunn av dette kan man argumentere for at en oppfattet todeling innen læringsfokusene bidrar til at organisasjonens hensikt med debrief (både handlingsorientert og relasjonsorientert) divergerer med individenes opplevde hensikt.



*(...) vi er nok bedre som avdeling på å gjennomføre debriefer på supertekniske og superdetaljerte nivå, enn vi er på å samles for å debriefe en aktivitet i sin helhet.*



---

- R4

### **5.2.1.2 Hvorfor benyttes handlingsorientert debrief?**

Det er tidvis enkelt å argumentere for at LVTS benytter den handlingsorienterte debriefen i stor grad. Dette leses av respondent 2, 3 og 4s uttalelser, hvor de omtaler den handlingsorienterte debriefen som fremtredende, og tydelig vektlagt. De samme respondentene påpeker samtidig mulige årsaksforklaringer på hvorfor denne formen for læringsfokus benyttes. På den ene siden omtales den handlingsorienterte debriefen som hensiktsmessig ved å *opplyse alle andre*. Videre oppfattes dette læringsfokuset å stimulere til at enkelte situasjoner ble løst, og gjennom å benytte den handlingsorienterte debriefen, opplyse om hensiktsmessige handlinger til neste gang en lignende situasjon oppstår. Denne oppfattelsen må sees i lys av den teoretiske tilnærmingen til læringsfokuset, som beskriver at fokuset er der handlingen foregår, og er tett knyttet opp til hva som hemmet eller fremmet situasjonen eller oppdraget på taktisk nivå.

På en annen side argumenteres det av flere respondenter en alternativ årsaksforklaring til hvorfor den handlingsorienterte debrief oppfattes som vektlagt i avdelingen. Denne formen for læringsfokus baserer seg i stor på utførte handlinger, og ikke nødvendigvis på de personlige og relasjonelle aspekter som preget handlingen. Dette oppfattes av flere respondenter å være en enklere og *billigere* måte å debriefe på, ved at man unngår de underliggende og potensielt mer personlige effektene som bidro i situasjonen.

Det er nå forlokkende å hevde at den handlingsorienterte debrief bevisst ekskluderer den relasjonsorienterte. Dette blir imidlertid feilaktig, da det kun presiseres eksplisitt av respondent R2 at man potensielt vil kunne oppnå høyere grad av læring gjennom den relasjonsorienterte debriefen. De øvrige respondentenes utsagn nevner ikke dette eksplisitt, og det kan dermed tolkes dithen at de øvrige respondentene ikke er bevisst dette grunnlaget for *hvorfor* det skal benyttes relasjonsorientert debrief. På grunnlag av dette velges den handlingsorienterte debrief, i tråd med tidligere kjent praksis ved LVTS.

De overnevnte aspekter og valg innehar konsekvenser. For det første vil en ensidig tilnærming til læring gjennom bruken av handlingsorientert debrief begrense den helhetlige erfaringsdelingen. Imidlertid er det viktig å få frem at utbyttet av erfaringsdelingen innen det taktiske vil være høyt. Dessuten vil fokuset på den handlingsorienterte kunne bidra til å oppdage forbedringspotensialer, men da forbehold individuelt nivå, og her igjen i stor grad kun de taktiske perspektiver. På en side vil man kunne argumenterte for at den handlingsorienterte debrief ikke stimulerer verken til tilbakemeldinger eller å øke opplevd tilhørighet som belyst i teorien. Det kan derfor virke som om dette læringsfokuset benyttes i sin nåværende form på grunnlag av den fremtredende todelte oppfatningen av debrief, og dette virker å ha begrenset læringseffekt når det benyttes alene som en enkeltstående form for debrief.

### **5.2.1.3 *Hvorfor benytte relasjonsorientert debrief?***

Som vist i avsnittene over, kan det hevdes at det er en feilaktig, men utbredt misoppfattelse av hva den relasjonsorienterte debriefen er – både hvordan det gjennomføres og hva dets fokus er. Respondentene uttaler at følelser er fokuset, og da i moderat negativ kontekst. Dette er kun



delvis korrekt. Den relasjonsorienterte debriefen inneholder et større fokus på individets følelsesprosesser enn den handlingsorienterte debriefen, selv om følelser ikke er hovedfokuset. Fokuset innen den relasjonsorienterte debrief er først og fremst på hvordan kommunikasjon og samarbeid har fungert. Det er igjennom dette tanker, følelser og individets opplevelser kommer frem. Det blir derfor en feilaktig konklusjon av LVTS, men som belyst gjennom annen forskning (Moldjord & Hybertsen, 2015), er denne antagelsen også utbredt.

Det oppleves derfor som om den relasjonsorienterte debriefen neglisjeres i noen grad ved LVTS. Dette kan på en side være på grunn av overnevnte antagelser, og at det verken er tid eller rom for å stimulere individets følelsesaspekter i en operativ hverdag. På en annen side må potensialet til den relasjonsorienterte debriefen sees i lys av den faktiske definisjonen. Da er det nærliggende å anta at et relasjonelt perspektiv på samarbeid og kommunikasjon vil være svært fordelaktig for LVTS. Det kan derfor argumenteres for at det først og fremst er mangelen på en bevisst holdning til den relasjonsorienterte debriefen som er grunnlaget for at den ikke benyttes i nevneverdig grad.

Det er viktig å se respondentenes uttalelser i lys av potensielt utfall ved benyttelsen av den relasjonsorienterte debriefen. Moldjord (2017) beskriver at gjennom å dele tanker, følelser og opplevelser kan dette stimulere til læring. Ved å se på hvordan kommunikasjon og samarbeid har blitt påvirket, vil man også oppnå en mer helhetlig tilnærming til debriefing. Dette vil igjen øke erfaringsdelingen, og i større grad stimulere til tilbakemeldinger og øke tilhørigheten. Sistnevnte på bakgrunn av at dette bygger tillit og forståelse utover det tekniske. Dette er aspekter som synes å mangle ved respondentenes uttalelser, og vil således kunne argumenteres å være hensiktsmessig å vektlegge.

R4 påpeker tid som en faktor som fjerner fokuset fra debrief i sin helhet. På en side er det nærliggende å tro at kun ambisjonen om kontinuerlig læring ikke er tilstrekkelig. Derimot vil dette i en kombinasjon med en økt bevissthet vedrørende den relasjonsorienterte debriefen som et helhetlig alternativ, kunne legge grunnlaget for at et helhetlig læringsfokus vil få innpass i avdelingen. På en annen side vil fortsatt individenes opplevelse være at det mer personlige perspektiv i debriefing *koster* mer enn det tekniske. Dette vil således være uforandret uavhengig

av tid avsatt til debriefing. Det er imidlertid graden av bevissthet rundt den relasjonsorienterte debrief, i kombinasjon med studiens korrigerende tilnærming til det relasjonelle utover det negativt følelsesorienterte, som blir premissgivende.

#### **5.2.1.4 Hva er den nåværende oppfattelsen av HD?**

R2 påpeker at muligheten for å gjennomføre HD er opp til *lavere nivå* (i organisasjonen) å legge opp til. Dette er en gyldig oppfattelse i form av at den delvis bringer med seg en årsaksforklaring til hvorfor ansatte og (mellom)ledere ikke legger opp til HD. Videre erkjenner respondenten at det mest sannsynlig ikke blir gjort. Dette oppfattes om uheldig. På en side vil det være de lavere nivå, som daglig benytter taktiske ferdigheter, som ville hatt størst effekt av HD. På en annen side kan en ikke autonomt forvente at lavere nivå benytter HD, da de potensielt ikke er bevisst dets potensial. En mulig årsaksforklaring til dette er at bruk av HD som læringsverktøy ikke vektlegges i nevneverdig grad av de øvre nivåene i organisasjonen.

#### **5.2.1.5 Helhetlig debrief uteblir, til fordel for den handlingsorienterte**

En delvis paradoksal oppfattelse av HD vil derfor være at den ikke er helhetlig. Dette ved at den relasjonsorienterte debrief kun oppfattes å omhandle følelser og *sutring* av individene i organisasjonen, og at den handlingsorienterte er mer håndterlig, og derigjennom helhetlig. Videre er den nåværende oppfattelsen av HD at de ulike formene for læringsfokus fordrer et økt fokus på de relasjonelle aspektene. Imidlertid kan dette virke emosjonelt kostbart for hvert enkelt individ, ifølge respondentene. Dette kan skyldes flere årsaker. På en side kan det være en bekymring for å fremstå nettopp slik R2 beskriver som *sutrete*, om ikke det ligger et hensiktsmessig begrepsapparat til grunn for uttalelser innen det relasjonelle. I tillegg vil mangelen på fasitsvar virke forvirrende og oppfattes som potensielt uhensiktsmessig. På en annen side virker det som om det relasjonelle perspektivet oppfattes tidvis av respondentene som hensiktsmessig. Dette er tydelig ved at de fleste respondenter er enige om at den nåværende praksisen vedrørende debrief innehar vesentlige mangler for å kunne oppleves hensiktsmessig. Man kan derfor tolke det dithen at et mer helhetlig læringsfokus ført gjennom HD, med vektleggelse på den relasjonsorienterte debrief, vil kunne bedre dette.

### **5.2.2 Delkonklusjon tiltak**

Som belyst i kapitlet over, er profesjonsfokuset i stor grad forbeholdt det tekniske, og overskygger således HD som et helhetlig tiltak for å fremme læring. Dette skyldes primært to faktorer. Den ene årsaksforklaringen peker på en misoppfattelse av hva den relasjonsorienterte debriefen inneholder, og promoterer. Denne formen for læringsfokus vektlegges da i vesentlig mindre grad enn den handlingsorienterte debrief. Dernest blir det påpekt av respondentene at det fra individets perspektiv foreligger en potensiell emosjonell kostnad i det å skulle bidra til erfaringsdeling i henhold til den relasjonsorienterte debrief. På bakgrunn av dette, samt drøftingskapitlet ovenfor, vil det være grunnlag for å hevde at HD som læringsverktøy ikke blir hensiktsmessig benyttet hos LVTS i sin nåværende form.

## **5.3 Forutsetninger**

I dette kapitlet ser vi på sammenhengen mellom bruken/utbyttet av HD og kommunikasjon, ledelse og tillit. Vi kommer altså ikke til å drøfte hvert tema alene, men sett i lys av HD som et tiltak for læring i avdelingen. Empirien fra respondentene, presentert i forrige kapittel, drøftes rundt teorien tilknyttet de tre forutsetningene. Avslutningsvis sammenfattes det en oppsummering som tilrettelegger for konklusjonen i neste kapittel.

### **5.3.1 Legger kommunikasjonen forutsetninger for læring?**

Kommunikasjon er alltid til stede der mennesker møtes, og eksisterer i flere former og innpakninger. Teorien beskriver både verbal og non-verbal kommunikasjon, og anser begge formene som like viktig. På lik linje er formell og uformell kommunikasjon således like viktig for organisasjonen som helhet. Kommunikasjon er at senderen ønsker å formidle informasjon, tanker eller ideer til en mottaker, og det er hvordan denne kommunikasjonen oppfattes som er retningsgivende for relevansen av nettopp dette.

#### ***5.3.1.1 Er all kommunikasjon like viktig?***

Respondent R3 og R5 enes om viktigheten av kommunikasjon, men sier samtidig at lederne er utydelige på kravene de setter. Et eksempel på dette er de store bataljonsmøtene. Her var nok intensjonen at alle skulle samles for å dele tanker, erfaringer og følelser, men noe av denne intensjonen har forsvunnet. R3 mener at disse seansene har et fokus dreid mot den enkelte,

fremfor hva avdelingen eller bataljonen som helhet kan lære. Dette er R5 enig i, som mener at «det krever litt å sitte i for eksempel [bataljonsmøte] og si at ‘det her var vi ikke fornøyd med’». På den ene siden kan det derfor tolkes at avdelingen har mistet potensielt gode læringspoeng som følge av svak kommunikasjon, da de ansatte ikke lenger uttrykker forbedringspotensial som de har identifisert. Dette underbygger Moldjord og Hybertsen (2015), som mener at HD ikke kan bli fullt implementert før personell på alle nivåer forstår det. For å forstå det, kreves det god og tydelig kommunikasjon fra ledelsen, så vel som internt mellom kollegaer. Kommunikasjon er en essensiell del av organisasjoner og et viktig bindeledd mellom individer. Det kan videre tolkes dithen at de ansatte ved LVTS ikke har en slik arena for kommunikasjon, og dermed mister dette viktige bindeleddet.

Respondent R3 etterlyser en arena der det er mulig å gi og få tilbakemeldinger, mens respondent R5 understreker viktigheten av trygghet. Vedkommende mener dette er en forutsetning for god kommunikasjon.



*Hvis det er i en mindre gruppe, går det bra.  
Men det krever litt å sitte i for eksempel  
[Bataljonsmøte] og si at det her var vi  
ikke fornøyd med.*



---

- R5

### **5.3.1.2 Oppfattes all kommunikasjon likt?**

På en annen side kan utfordringen ligge i *oppfattelsen av kommunikasjon*. Som Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver, kan kommunikasjon oppfattes som både god og dårlig, avhengig av hva den enkelte oppfatter som hensiktsmessig og korrekt. Med andre ord er det ikke gitt at all kommunikasjon fra ledelsen er dårlig, men oppfattelsen fra mottakerens side er individuell. Dette kan igjen bety at enkelte oppfatter kommunikasjonen som god, mens andre oppfatter den som dårlig. Dette gjenspeiler seg i de noe divergerende uttalelsene fra respondentene. R4 synes det er en svært stor fordel å ta opp utfordringer i plenum, da det alltid er noen som kan og vil

hjelpe. Vedkommende har høyst sannsynlig gode opplevelser med nettopp dette. R5, derimot, mener kun at vedkommende får utbytte av kommunikasjon som foregår i mindre grupper, da det *krever for mye å ta opp ting i plenum*. Ingen av respondentene har mer eller mindre rett, men de *oppfatter* kommunikasjonen forskjellig.

### **5.3.1.3 Helhetlig debrief har ikke blitt kommunisert tydelig nok**

I og med at oppfattelsen av kommunikasjon er retningsgivende for om senderen når fram med budskapet sitt, er det også senderens (eller lederens) ansvar å kommunisere slik at alle oppfatter det vedkommende ønsker kommunisere. For at de ansatte ved LVTS skal dele hendelser og snakke om følelser gjennom HD, kreves det en sterk og tydelig leder. Det kan fremstå som HD ikke har blitt kommunisert tydelig nok, ei heller har kommunikasjonen blitt tilpasset den enkelte medarbeider. Dette kan igjen tyde på at kommunikasjonen er en forutsetning for at læring skal oppstå.

## **5.3.2 Hva er lederens rolle ved HD?**

I teorikapittelet står det beskrevet viktigheten av ledelse, spesielt i utviklingsprosesser. Moen (2013) mener at dersom en organisasjon skal utvikle seg, er noen nødt til å ha det øverste ansvaret. Dette er like gyldig i et lag som i en bataljon. Derfor kan det argumenteres at alle ledere i Forsvaret er ansvarlig for at deres avdeling og undergitte utvikler og forbedrer seg. Under drøftes de to sentrale funnene innenfor ledelse.

### **5.3.2.1 Er lederne det aller viktigste for læring?**

Dersom en leder ønsker å drive systematisk prestasjonsutviklingsarbeid, krever det en nær relasjon til dens medarbeidere. Jo mindre bevisst lederen er på dette, jo mindre påvirkningskraft har vedkommende, og vice versa. Denne teorien fra Moen (2013) sammenfaller med den generelle oppfatningen blant alle respondentene. De mener at ledelsen er en forutsetning for god kommunikasjon, tilrettelegging for debrief og deling av hendelser. Respondent 2 uttalte at sjefen skaper en kultur for å bli bedre kjent gjennom å ha en åpen dør-policy og høy takhøyde for å dele. Dette gjør at lederne skaper bedre relasjoner til sine medarbeidere, noe som igjen kan føre til prestasjonsutvikling. Respondent 1 og 4 forteller om eksempelets makt. De mener at sjefer som er åpne, inkluderende og byr på seg selv, bidrar til et godt læringsmiljø. Hvordan

de kommuniserer sine ønsker og forventninger er retningsgivende for grad av måloppnåelse når det gjelder prestasjonsutvikling og læring.

Det hersker altså liten tvil om lederes betydning, både for prestasjonsutvikling, læring og tilrettelegging. Dette underbygges av både respondentene og teorien. Imidlertid er det noe større usikkerhet om hvorvidt ledelsen bruker denne viktige posisjonen til å utvikle sine kolleger og deres potensial til det fulle ved LVTS.

### 5.3.2.2 *Har ikke lederne vært tydelige nok?*

Litteraturen understreker lederens tydelighet. Moldjord og Fredriksen (2017) mener det muligens er den viktigste enkeltstående faktoren for å påvirke prestasjoner og læring. Videre mener de at lederens holdninger og vilje er avgjørende ved innføring av nye konsepter. Dette kan være en utfordring for LVTS under innføring av HD. Alle respondentene enes om ledelsens viktighet og betydningen av tilretteleggelse, men få av dem nevner faktiske tiltak som er tatt. Det fremstår derfor som om lederne har neglisjert sin viktige posisjon, som både teori og respondenter enes i, og ikke vist holdninger eller vilje til innføring av HD. Dette har ført til at avdelingen har fortsatt med sine handlingsorienterte debriefer, mens den relasjonsorienterte har blitt nedprioritert.



*For en leder er det spesielt [viktig] med  
fasilitering, og skape en arena der læring  
og deling skal foregå. Også er det å  
gå foran som et godt eksempel.*



---

- R1

### 5.3.2.3 *Har lederne brukt verktøyene de har for hånden?*

Moldjord og Fredriksen (2017) mener at det å tilrettelegge for læring og kunnskapsutvikling er et svært viktig ledelsesaspekt. Respondentene enes om denne teorien. Spesielt respondent 3,

som mener at ledelsen er den aller viktigste faktoren som påvirker arbeidsmiljøet. Respondent 1 og 2 underbygger R3s uttalelser, og opplever at tilrettelegging for læring er noe av det aller viktigste ledelsen kan gjøre. Dersom ledelsen lykkes i dette, vil det bygge oppunder en åpen kultur og et godt læringsmiljø. Moldjord og Fredriksen (2017) understreker at det er lederens ansvar å være bevisst på mulighetene for læring i organisasjonen, for videre å implementere og utnytte ulike læringsverktøy. Dette underbygger både Zboralski (2009) og Gray, referert i Moldjord og Hybertsen (2015). Vi kan derfor argumentere for at både ansatte og ledere ved LVTS er klar over lederens oppgaver og hvilke aspekter som ligger til grunn for utvikling, men kunnskapen vedrørende dette ikke blir utnyttet.

#### ***5.3.2.4 En leder må legge til rette for HD og deling, men gjør det ikke i praksis***

Hovedfunnet i dette temaet viser at det er lite til ingen divergens mellom respondentenes tanker rundt temaet. Samtlige respondenter understreker hvor viktig lederne er for dem, hva gjelder å være imøtekommende, lyttende og legge til rette for læring og utvikling. Dette gjelder både ansatte, mellomledere og ledere. Hovedforskjellen ligger i hvilken metode de mener sjefene skal bruke for å oppnå det de ønsker. Imidlertid hersker det større tvil om hvorvidt lederne har benyttet seg av denne tilliten og faktisk lagt til rette for læring og utvikling, da det er et synlig lite fokus på den relasjonsorienterte debriefen.

Lederens rolle ved HD er primært å legge til rette for bruken av det, samtidig som vedkommende må skape en takhøyde for deling. Lederen må gå fram som et godt eksempel, og dele sine tanker og følelser, så vel som bragder og feil. Dette kommer tydelig fram gjennom en samstemt respondentmasse.

#### **5.3.3 Hvordan oppleves tilliten blant medlemmene av organisasjonen?**

Teorien om tillit går ut på at tillit og HD avhenger av hverandre, i den forstand at fraværet eller tilstedeværelsen av den ene, vil ha en direkte påvirkning på den andre. Med andre ord, kreves det tillit dersom læring skal foregå. Som vi kan lese av funnene, mener respondentene at tillit implisitt er en forutsetning for å dele og lære av hendelser. Respondentene understreker at gjensidig tillit er en suksessfaktor for måloppnåelse av deling og debriefer. Ifølge Moldjord og Hybertsen (2015) skilles det mellom sårbarhetstillit og rolletillit.

### *5.3.3.1 Ikke nok fokus på utvikling av sårbarhetstillit?*

Respondent 2 forteller at det er vanskelig å dele, men når man først gjør det, oppleves det som noe positivt. Det kan tyde på at vedkommende var skeptisk til å dele i starten, noe som kan ha skyldtes lav sårbarhetstillit. Den lave tilliten skyldes antakeligvis flere faktorer, deriblant manglende tidligere erfaring med HD. Det kan argumenteres for at fraværet av det helhetlige aspektet rundt debrief, spesielt det relasjonsorienterte perspektivet, har hindret utviklingen av sårbarhetstillit mellom kollegaene. Dette gjorde at det opplevdes som krevende, skamfullt og flaut å dele, som R1 og R2 sier. Noe som underbygger dette, er uttalelser fra de to samme respondentene. Da R2 først turte å dele hendelser, opplevde vedkommende det som «noe utelukkende positivt». Det kan tyde på at sårbarhetstilliten ble økt, både respondentens tillit til kollegaene som lyttet, samt kollegaenes tillit til respondenten fordi vedkommende turte å dele noe ubehagelig og personlig. Dette underbygges ytterligere av teorien til Moldjord og Hybertsen (2015) og deres studie av helikoptercrew i Afghanistan. Her fant de ut at HD fungerte best mot slutten av oppholdet, da tillit tar tid å opparbeide seg.

Respondent 1 har et litt annet syn på deling av hendelser. R1 ønsker ikke å dele hvis det ikke er en åpenbar positiv effekt. Det kan hende vedkommende har sårbarhetstillit til og blant kollegaene, men rett og slett ikke ønsker å ha en negativ påvirkning på dem. En mulig årsaksforklaring til dette, kan ha vært tidligere opplevelser av deling, der HD hadde en mer negativ enn positiv effekt. Denne tolkningen baseres på respondentens videre uttalelser. Vedkommende understreker at gjensidig tillit er en forutsetning for at HD skal være suksessfullt. På en annen side kan det hende at respondenten ikke har turt eller fått muligheten til å utforske alle aspektene ved HD tidligere, og dermed ikke er kjent med de mulige positive følgende.





*[Å dele hendelser] opplevde jeg egentlig som noe utelukkende positivt, selv om jeg synes det var litt flaut og vanskelig å dele.*



---

- R2

### **5.3.3.2 Hva skjer uten rolletillit til verken familie eller kollegaer?**

En gjennomgående oppfatning blant respondentene, er at det er enklere og mer naturlig å dele med personer de jobber tett med til daglig. Respondent 3 skisserer et interessant fenomen, nemlig de hendelsene og situasjonene som havner imellom to stoler – *hendelser som er for privat til jobb, men for jobborientert til familien*. Her blir vedkommende sittende alene med sine tanker og følelser, uten mulighet for å lufte disse tankene. Dette kan tolkes til Moldjord og Hybertsens (2015) teori om rolletillit. Det kan tenkes at respondentens familie ikke forstår de militære fagene og situasjonen som vedkommende har vært borti, samtidig som kollegaene ikke har god nok kjennskap til fagfeltet de heller.

Imidlertid kan denne utfordringen også knyttes til sårbarhetstillit, da det er individene eller gruppen som respondentene sliter å dele med. Det kan hende at kollegaenes roller er relevant, men at de mangler tillit til at kollegaene forstår bekymringene deres, samtidig som de ikke tror familien forstår dem. Videre er det mulig at respondentene har prøvd, men mislyktes i å dele hendelser med både kollegaer og familie, og at nettopp denne mislykketheten preger deres vurderinger av sårbarhetstilliten til deres nærmeste.

### **5.3.3.3 Er praksisfellesskap et utgangspunkt for tillitsbygging?**

Respondent 1 nevner implisitt praksisfellesskap. Vedkommende uttalte at det kun er naturlig å dele med de respondenten jobber tett med til daglig. Dette henger sammen med teorien om praksisfellesskap, som sier at slike arenaer fremmer læring og utvikling, samt øker opplevelsen av meningsfullhet. Det kan derfor tolkes dithen at R1 har lite erfaring med erfaringsdeling i fellesskap, og at vedkommende ikke har fått det læringsutbytte som følger en aktiv deltakelse i

praksisfellesskapet. Respondenten uttalte videre at vedkommende er redd for at andre skal få de samme negative følelsene dersom de deler hendelser med flere enn noen få individer. Dette kan tyde på at praksisfellesskapene ved LVTS ikke er fullt utviklet eller benyttet.

#### *5.3.3.4 Praksisfellesskap blir ikke brukt for utvikling av tillit*

På en side er praksisfellesskap en kontinuerlig prosess, og de ansatte er derfor nødt til å fokusere på dette ofte. På den annen side er praksisfellesskapet en naturlig del av hverdagen på jobb, og det er dermed vanskelig å unngå denne arenaen. Det er derimot ikke gitt at deltakere får et utbytte, til tross for at slike arenaer legges til rette for. Moldjord skrev at kunnskap involverer en aktiv deltakelse i dette fellesskapet, og at studenter derfor må bli involvert i diskusjoner og refleksjoner i fellesskap. Det kan derfor tenkes at praksisarenaen har vært der, men deltakerne har ikke blitt involvert i tilstrekkelig grad til å få et læringsutbytte. Flere respondenter uttrykker misnøye med bruken av store praksisfellesskap, herunder bataljonsmøtet. Denne praksisarenaen kunne ha blitt brukt for utvikling av både rolletillit og sårbarhetstillit imellom kollegaer. Utfordringen er den at de mangler nettopp denne tilliten for å få utbytte av disse seansene. Her vil potensielt mindre grupper enn hva bataljonsmøtet synes å være, kunne være et hensiktsmessig alternativ.

#### **5.3.4 Delkonklusjon forutsetninger**

Det fremkommer at ledelsens holdninger til nye konsepter er helt avgjørende, samtidig som måten de kommuniserer dette på er en nøkkelfaktor. Det fremstår derfor som om det har vært for lite fokus på implementering og gjennomføring av helhetlig debrief ved LVTS, da HD i praksis ikke eksisterer. Det er lederens ansvar å innføre dette, gjennom synlige holdninger og vilje. Dette understøttes av Moldjord og Fredriksen (2017) som påpeker at dette er helt avgjørende faktorer for suksess. Som en kan lese av respondentenes uttalelser, benyttes debrief i stor grad som et verktøy for å lære av det handlingsorienterte, mens det relasjonelle blir forbigått.

Ledelse, kommunikasjon og tillit må sees i sammenheng med hverandre. En kan si at de fungerer som eikene på et hjul, der hver eike er like viktig for at konstruksjonen skal opprettholdes. Dersom én av forutsetningene er svak eller forsvinner, har dette en betydelig

påvirkning på de to andre. Avdelingen må ha en sterk og tydelig ledelse, med tillit til og blant de ansatte, som kommuniserer sine tanker og ideer utvetydig. Som en kan lese av drøftingen over, fremstår det som om LVTS mangler nettopp dette likeverdige fokuset på hver eike.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen denne oppgaven har søkt å finne svar på, er:

*På hvilken måte bygger Luftverntaktisk skole ved Ørland hovedflystasjon oppunder en kultur for læring gjennom bruk av debrief som læringsverktøy?*

Ved å se teori og respondentenes utsagn i kombinasjon med hverandre, vil det av drøftingen fremkomme enkelte aspekter som tydelig vektlegges av respondentene, og som gjennom diskusjonen belyses som særlig aktuelle og fremtredende.

### 6.1 Oppsummering

Den kontinuerlige læringen som forekommer ved LVTS i sin nåværende form, fordrer et nyansert perspektiv. Av drøftingen fremkommer det en todelt oppfatning av læringen ved avdelingen, herunder et skille mellom det taktiske perspektivet og hva respondentene oppfatter som relasjonell læring. Ved denne todelingen synes det å være kontinuerlig læring tilstede, men at den i mindre grad kan kalles helhetlig. Læringen er således forbeholdt tekniske perspektiver, og svekker den helhetlige tilnærmingen. Et tilsvarende fokus på de relasjonelle perspektiver kunne ha fordret nettopp dette.

#### 6.1.1 Ikke bevisst det relasjonelle potensialet

Bevissthet rundt aspekter som vil fremme læring er således et nøkkelbegrep, og som til stadighet synes relevant i drøftingen. Respondentene er bevisst hensikten med erfaringsdeling som læringsfremmende rammeverk, men ikke dets potensial, og hvordan det kan implementeres. Slik det fremkommer av drøftingen kan dette synes å være på grunn av hvordan avdelingens premisser for deling oppfattes. Det påpekes også at det på grunn av den todelte

tilnærmingen til læring, vektlegges i vesentlig større grad det teorien omtaler som enkeltkretslæring. Dette kan spores til en ubevisst holdning til dobbeltkretslæringens potensial som fremkommer av drøftingskapitlet. Det kan dermed argumenteres for at den helhetlige effekten er like fluktuerende som fokuset.

De rammegivende aspekter lagt til grunn gjennom organisasjonskulturen synes å være i større grad påvirket av en aktiv premisskontroll. Slik det fremkommer av drøftingen, oppfattes premisskontrollen å være hemmende i sin nåværende form, og ikke legge grunnlag for erfaringsdeling. Videre fremkommer det at i kombinasjon med styring, oppfattes å være begrensede arenaer for erfaringsdeling utover det taktiske ved LVTS. Dette fører da til at individets erfaringer blir hos den enkelte, snarere avdelingen som helhet. Hensiktsmessige rammer gjennom organisasjonskulturen virker å være utfordrende. Det kan synes som om individene er bevisst at erfaringsdelingen ikke vektlegges, men på grunn av de gjeldende normer i organisasjonskulturen, heller ikke endrer på dette.

### **6.1.2 Nåværende tiltak kan kompletteres**

Tiltakene som LVTS benytter for å fremme læring, er tydelig vektlagt det taktiske og handlingsorienterte perspektiv. Det fremkommer av drøftingen at det også er et tydelig todelt perspektiv på debriefingen. Et særlig interessant aspekt, er at den relasjonelle debriefen feilaktig antas å være utelukkende følelsesorientert. Videre, og potensielt på grunn av dette, oppfatter også enkelte respondenter tidvis debriefingen som intetsigende. I tillegg oppfattes den handlingsorienterte debriefen å være emosjonelt besparende i forhold til den relasjonelle. Det kan dermed virke som om den handlingsorienterte debrief benyttes for å fremme læring. Imidlertid fører den manglende benyttelsen av relasjonell debrief til at HD ikke blir hensiktsmessig benyttet.

I drøftingen fremkommer det at kommunikasjonen ved LVTS i noe grad hemmer erfaringsdelingen, da gjennom å være tvetydig på hvilke læringsprosesser som vektlegges. Dette kommer til syne i drøftingen gjennom at svak kommunikasjon fører til at helhetlig læring forbigås, og ubevisst nedprioriteres av ledere og ansatte. Lederens bevissthet omkring disse faktorer er således en forutsetning. Videre vil lederen(e) i organisasjonen være et potensielt bindeledd mellom kommunikasjon og tillit. Det mest fremtredende aspektet er lederens

potensial til å forme egen avdeling gjennom *eksempelets makt*, men at dette fordrer holdninger og vilje til innføring av nye konsepter. Dette vil til gjengjeld underbygge sårbarhetstilliten. Videre vil dette virke stimulerende på den relasjonelle erfaringsdelingen, tilliten i stor grad underbygger og fordrer.

## 6.2 Konklusjon

Konklusjonen fordrer et nyansert svar i tråd med de faktorer belyst i denne studien. Det er forlokkende å forsøke å katalogisere utfordringer og potensial i klare og tydelige rammer. Dette vil imidlertid være feilaktig. Det er forfatterens klare oppfattelse at samtlige aspekter denne studien berører må sees i sammenheng med hverandre. For eksempel viser studien at læringen er todelt, og organisasjonskulturen er i noe grad premissorientert. Dette påvirker derigjennom den tilliten som individene opparbeider seg innen rolle og sårbarhet. Videre påvirkes erfaringsdelingen, refleksjonen, samt kommunikasjonen av de rammegivende faktorer, og oppnår ikke positiv effekt som forutsetning i sin nåværende form. Metodene for debrief er, i likhet med læringen, todelt innen handling og relasjon. Effektene de ulike rammer og forutsetninger har på hverandre, fordrer et økt fokus i fremtiden for å kunne bedres. Ledere ved LVTS evner i stor grad å gå foran som gode eksempler, men bør i større grad være bevisst den arena for erfaringsdeling de har mulighet til å skape gjennom benyttelsen av HD.

Denne studien viser at LVTS gjennom sin nåværende praksis bygger oppunder en delvis kultur for læring. Dette på grunn av et tydelig vektlagt fokus på det individuelle læringsperspektiv, og derigjennom de handlingsorienterte aspekter. Den handlingsorienterte debrief benyttes i stor grad, og vil således være viktig som utgangspunkt for å komplettere læringsfokus i en mer helhetlig retning. Dette vil kunne oppnås om den relasjonelle debrief i større grad benyttes. Over tid vil dette utvikle en mer helhetlig bevissthet omkring HD som et hensiktsmessig læringsverktøy.

## 6.3 Kritikk av studien

### 6.3.1 Forfatterens ståsted

Vi ønsker å tydeliggjøre våre forkunnskaper om temaet. Ingen av forfatterne kunne spesielt mye om debrief, læringskultur og deling av hendelser fra et teoretisk standpunkt. Likevel har begge

to praktisert debrief i flere år. Disse begrensede forkunnskapene kan ha vært en fordel for studien, da det var lettere med en bedre flyt i kommunikasjonen under intervjuene. Dette ga mindre rom for misforståelser. På den andre siden kan den begrensede teoretiske kunnskapen ha svekket studien, da de riktige spørsmålene ikke ble stilt, og gode poenger kan ha blitt forbigått. Dog har forfatterne vært bevisst på dette, og hatt en åpen tilnærming under intervjuene. Forfatterne har brukt flere metoder for å avdekke eventuelle svakheter i intervjuene grunnet forkunnskapene, herunder en blanding av åpne og lukkede (konkrete) spørsmål.

### 6.3.2 Tematisk analyse

Denne studien har brukt metoden *tematisk analyse*. Det kan ha ført til at vi har etablert en selvoppfyllende profeti, som gjør at vi plasserer respondentenes uttalelser innenfor temaer vi tenker de passer inn i, i stedet for motsatt. Dette kan igjen ha ført til at vi ser det vi ønsker å se, fremfor å være objektive til respondentenes svar. Dette har vi også vært bevisst på, og i utstrakt grad gjort en innsats for å unngå denne forutinntattheten.

## 6.4 Anbefalinger

Følgende anbefalinger har blitt utarbeidet på bakgrunn av drøftingen og konklusjonen:

- Viderefør åpen dør-policyen som grunnlag for å fremme kommunikasjon og tillit
- Viderefør den handlingsorienterte debriefen som avdelingen allerede er dyktig på
- Etabler en fast arena for relasjonsorientert debrief
- Øk bevisstheten rundt fordelene med helhetlig debrief
- Vær bevisst rundt benyttelsen av premisskontroll

De overnevnte anbefalingene fremstilles på bakgrunn av studien, samt de sterke indikasjonene på at et helhetlig læringsperspektiv synes å være et uforløst potensial ved LVTs.

## 7 Referanser

- Befring, E. (2015, April 27). *De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene*. Hentet fra Etikkom: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/metoder-og-tilnarminger/kvantitativ-metode/>
- Catchpole, K., Mishra, A., Handa, A., & McCulloch, P. (2008). *Teamwork and error in the operating room. Analysis of Skills and Roles*. Chicago: Annuals of Surgery, 247.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2010). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlum, S. (2018, februar 20). *Validitet*. Hentet desember 28, 2019 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/validitet>
- Forsvaret. (u.d.). *Med medisinsk personell som våpen*. Hentet januar 4, 2020 fra Forsvaret: <https://forsvaret.no/veteranmagasinet/min-historie>
- Gray, D. E. (2007, november 1). Facilitating management learning: developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*.
- Hagemann, K. (2019, mai 30). *Kommunikasjon*. Hentet januar 7, 2020 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/kommunikasjon>
- Ilstad, S. (2004). *Sosialpsykologi 5.utgave*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner / Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer 4.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Lai, L. (2016). *Strategisk kompetanseledelse 3.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode - En innførin i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Luftkrigsskolen. (2019). *Studiehåndbok for LKSK kull 68*. Trondheim: Luftkrigsskolen.

- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og Ledelse*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Moldjord, C. (2016). *Coping with Stress in Military and Operational Professions - Holistic Debriefing and Development of Trust in High Performance Teams*. Norge: Doctoral Thesis, NTNU, Trondheim.
- Moldjord, C. (2019, november 6). *Hvorfor læringskultur er nødvendig for at OBL skal fungere*. (C. Moldjord, Artist) Luftkrigsskolen, Trondheim, Norge.
- Moldjord, C., & Fredriksen, P. K. (2017). Debriefing - strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner. I T. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 219-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moldjord, C., & Hybertsen, I. D. (2015). Training reflective processes in military aircrews through holistic debriefing: the importance of facilitator skills and development of trust. *International Journal of Training and Development*.
- Nyen, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Phillips, D., & Soltis, J. (2004). *Perspectives on Learning*. New York: Teachers College Press.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosland, K. G. (1990). *Kommunikasjon i arbeidslivet*. Drammen: NKI.
- Schön, D. A., & Argyris, C. (1977). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Co.
- Sofu, F., Yeo, R. K., & Villafaña, J. (2010). Optimizing the Learning in Action Learning: Reflective Questions, Levels of Learning, and Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, ss. 205-224. doi:10.1177/1523422310367883
- Vashdi, D. R., Bamberger, P. A., Erez, M., & Ahuva, W.-M. (2007). Briefing-Debriefing. Using a reflexive organizational learning model from the military to enhance the performance of surgical teams. *Human Resource Management vol 46. no 1*, ss. 115-142. doi:10.1002/hrm.20148
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice / Learning, Meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Zbroralski, K. (2009, Mars). Antecedents of knowledge sharing in communities of practice.  
*Journal of knowledge management*, 2009, ss. 98-99. doi:10.1108/13673270910962897

## 8 Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3 – Godkjenning av berørt avdeling

Vedlegg 4 – Sitater fra respondentene

Vedlegg 5 – Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret fra FHS

# Intervjuguide

## Mål med intervjuet:

Dette intervjuet tar sikte på å undersøke hvordan læringskulturen i LVbn ved Ørland hovedflystasjon blir underbygget. Videre skal vi se på bruk av verktøy, herunder helhetlig debrief, som en ressurs for å sørge for et sunt læringsmiljø.

## Innledning til intervjuet:

Vi skal skrive en bacheloroppgave ved Luftkrigsskolen, med fokusområde på faget Luftmilitær organisasjon og ledelse. Vi har derfor fått muligheten til å intervju seks personer ved LVbn på Ørland. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter til 1 time. Vi kan ta pause når du vil. Du vil forbli anonym i oppgaven. Verken navn, alder eller stilling vil være oppgitt – dette er kun for eget bruk. Hvis det er greit for deg, ønsker vi å ta opp intervjuet med en diktafon, opptaket skal kun brukes av oss to i oppgaveskrivingen. Personalia vil ikke være med på båndopptakeren og lydfilen vil bli slettet etter vi har transkribert intervjuet. Oppgaven skal leveres 19. januar, og vi kommer til å sende den til dere når vi er ferdig dersom det er ønskelig.

Er det noe du lurer på i forbindelse med intervjuet eller oppgaven vi skal skrive?

## 1 Oppstart – Løst prat

1. Hva heter du?
2. Hvilken stilling har du?
3. Hvilken grad har du?

\*Start diktafon\*: Les inn intervjunummer og dato.

1. Hvor lenge har du jobbet i LVbn?
2. Hva jobber du med til daglig?

## 2 Deling av hendelser (Tillit)

1. Hvis du ser tilbake på din tjeneste i Luftforsvaret. Er det en erfaring som du husker spesielt godt, og som du ønsker å trekke frem som særskilt betydningsfull? (*Det kan være på godt og vondt*)
  - a. Vanskelige oppdrag?
  - b. Gode, lærerike oppdrag?
2. Hvordan opplevde du denne hendelsen?
3. Hva var det som gjorde denne / disse opplevelsen(e) spesiell(e)?
4. Etter å ha opplevd en slik hendelse, hvem er det mest naturlig for deg å dele opplevelsen med?
5. Er det forskjeller mellom det å dele en individuell erfaring med en person sett opp imot å dele erfaringen med flere i en avdeling?
6. Har det hendt at du opplevde noe under tjenesten som du unngikk å dele med dine kollegaer?
7. Hva tror du er årsaken til at du unngikk å dele erfaringen med dine kollegaer?
8. Delte du erfaringen(e) med noen kolleger men ikke andre?
9. Hva skal til for at du åpent kan fortelle om enkelte erfaringer?
10. Hvordan opplever du det å lytte til en annen kollega som har opplevd en utfordrende/belastende erfaring?
  - Hvilket utbytte opplever du å få av det?
  - Vil du si du lærte noe av det? (*hva?*)

### 2.1 Kommunikasjon

1. Opplever du at de rundt deg har fokus på læring etter hendelser og situasjoner? - *hvordan kommuniseres i så fall dette?*
2. Hvordan vil du si kommunikasjonen på avdelingen er? (*formell/uformell*)
3. Hvor kommer kommunikasjonen i avdelingen fra? (*Leder, ansatte?*)
4. Hva tror du fremmer kommunikasjon i avdelingen?
5. Hva tror du hemmer kommunikasjon i avdelingen?

### 3 Debriefing

1. Er du kjent med konseptet debrief?
  - a. Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier debrief?
2. Hva slags erfaringer har du med bruk av debrief?
3. Hvordan er forholdet til debriefing i miljøet på skvadronen?
4. Hva opplever du å ha fått ut av refleksjonene- og erfaringsdelingen relatert til den helhetlige debriefingen?
5. Hvordan opplever du å fortelle om egne erfaringer og refleksjoner i en helhetlig debrief?
6. Er det noe som er vanskeligere å snakke om enn andre ting overfor kollegaer?
  - a. *Hvorfor er det slik?*
7. Hvordan påvirker miljøet i avdelingen, hva du velger å dele rundt egne erfaringer på debrief?
8. På hvilken måte tror du tilbakemeldinger gjennom debrief kan bidra til å bygge en kultur for forbedring og læring?

### 4 Læring og Organisasjonskultur

1. Læring er en *relativt varig endring av adferd som følge av ytre påvirkning*.
  - o Hvordan vil du beskrive læringskulturen ved din avdeling? (*eksempler*)
2. Hvordan vil du si avdelingen lærer? (organisasjon)
  - o Vet du om noen læringsverktøy som avdelingen benytter?
3. Hva vil du si preger arbeidsmiljøet ved avdelingen?
  - o Hva snakkes det om?
  - o Hva snakkes det ikke om?
4. Er det noe du opplever som mer vanskelig eller ubehagelig å fortelle om overfor dine kollegaer?
  - o Eventuelt hva er det som er vanskeligere for deg å fortelle dine kollegaer?
5. Hvilken innvirkning opplever du kulturen i Forsvaret har relatert til trygghet og åpenhet i forbindelse med den helhetlige debriefingen?
  - o Vil du si at kulturen i avdelingen tilrettelegger for åpenhet rundt vanskelige erfaringer eller erfaringer generelt?
6. Hvis jeg spør deg om hvilken læringskultur det er i ditt arbeidsmiljø. Hva tenker du da?
7. Hva tenker du er den viktigste arenaen for læring i det operative miljøet du har vært en del av?

- a. Hva lærer du mest av?

## **5 Betydning av ledelse**

1. Hvordan opplevde du lederens rolle som fasilitator under den helhetlige debriefingen?
2. Hvilken betydning har ledelse og kultur for at helhetlig debrief lar seg innføre / gjennomføre?
  - a. Hvordan påvirker arbeidskulturen viljen til å dele erfaringer gjennom helhetlig debriefing?
  - b. Hva tenker du er den viktigste arenaen for læring i det operative miljøet du har vært en del av? Hva lærer du mest av?
3. På hvilken måte bygger LVbn ved Ørland oppunder en kultur for læring gjennom bruk av læringsverktøy?

## **6 Avsluttende spørsmål**

1. Hvordan har du opplevd denne samtalen / intervjuet?

# **Forespørsel og informasjon angående intervju til forskningsprosjekt**

## *Læringsverktøy ved Luftvern bataljonen*

### **Bakgrunn og formål**

Som en del av den avsluttende utdanningen ved Luftkrigsskolen, skal kadettene produsere en bacheloroppgave. Vår bacheloroppgave har til hensikt å undersøke, ved hjelp av intervju og observasjon, hvorvidt luftvern bataljonen (LVbn) ved Ørland hovedflystasjon benytter forskjellige læringsverktøy for å underbygge læring hos individer og grupper.

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

Datainnsamling for oppgaven vil være i form av både observasjon og intervjuer. Ved å delta i studien vil du bli intervjuet angående hvordan du oppfatter forskjellige temaer som til daglig er tilstede ved LVbn. Dette kan være tema som; kultur ved avdelingen, læring hos individer og grupper, ledelse og kommunikasjon.

Selve intervjuet vil ta cirka 30 – 60 minutter og bestå av aktuelle spørsmål med bakgrunn i de overnevnte temaer.

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

Som deltaker i studien vil du bli anonymisert både ved intervju og observasjon. Informasjonen de besitter vil anonymiseres slik at de omhandler generelle forhold, og vil således ikke være direkte knyttet til dem. Ved deltakelse i intervju vil en båndopptaker (uten sender/mottaker) benyttes for å sikre rådata. All innsamlet data, samt lydfiler vil destrueres/slettes etter oppgavens ferdigstillelse innen utgangen av januar 2020.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst, uten forvarsel eller begrunnelse trekke ditt samtykke til deltakelse. Dersom dette blir aktuelt, vil alle data gitt av deg eller som omhandler deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta forbindelse med Stian Landstad (kadett), Jonas Christie (kadett) eller Christian Moldjord (veileder).

Stian Landstad: + 47 980 63 426 / *slandstad@fhs.mil.no*

Jonas Christie: + 47 932 41 583 / *jchristie@fhs.mil.no*

Christian Moldjord: +47 933 01 192 / *cmoldjord@fhs.mil.no*

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon angående denne studien, og er villig til å delta.

*Navn og dato:*

---



### 8.3 Vedlegg 3 – Godkjenning av berørt avdeling

## **Godkjenning av berørt avdeling** **(Luftverntaktisk skole utdanningsavdeling ved Ørland)**

Fra: 19. august 2019 – tom 19. januar 2020

Vår kontakt: Maj. Eggen, Bjørn Erik.

Jeg godkjenner herved at intervjuer og observasjoner foretas ved overnevnte avdeling i forskningsøyemed. Denne tillatelsen er gyldig i tidsperspektivet beskrevet i prosjektbeskrivelse for prosjektet av Christie, Jonas og Landstad, Stian.

Sted, dato & underskrift.

---

## Sitater fra respondentene

### 8.4.1 Læring

*Det er voldsomt teknisk og taktisk under tilbakemeldingene på skolen (...) Jeg må skille mellom to ting: Læringskulturen når det kommer til fag er kjempebra (...) Men læringskulturen når det kommer til det å lære av felles erfaringer eller andres erfaringer kunne absolutt vært bedre. R2*

*Jeg opplever at læringskulturen er god. De aller fleste som jobber på skolen har et ønske om å bli bedre (...). De fleste går til hverandre for å lære og høre hvordan man blir bedre. R3*

*Jeg opplever det at vi som avdeling ønsker å være profesjonelle, og ønsker å bli sett på som profesjonelle og viktige. (...) at vi hele tiden beveger oss framover og utvikler oss som avdeling og enkeltpersoner. Og i den forbindelse er læring helt essensielt. Det er grunnmuren. R1*

*Man er jo helt avhengig av at andre forteller hvordan de opplever det, og hva de synes om det du gjør. R5*

*Vi kan ikke utvikle et miljø der det bare er snakk om å påpeke hverandres feil, for det er ikke konstruktivt. Det nytter ikke at det skal være et regnskap på hverandres feil. Det må være en balansegang mellom at vi skal være spisset nok til at folk sitter igjen med [læring], men ikke så spisset at det bare blir enkelthendelser som sitter igjen. R4*

*Der ligger det et ønske og motivasjon [i avdelingen] for å bli bedre, lære og utvikle seg. Det hjelper ikke å ha talent hvis du ikke ønsker å bli god. Det handler mye om den enkeltes ønske om å bli bedre. Kortene er ikke delt ut. Du har et stort påvirkningspotensiale. Ønsket om læring og kompetanseutvikling setter premissene for hvor dyktig du blir. R3*

#### **8.4.2 Organisasjonskultur**

*Vi som har kurs får våre tilbakemeldinger fra elevene. (...) men det har en tendens til å bli i den gjengen som hadde kurset, og ikke nødvendigvis bli delt med alle de andre som har kurs eller skal ha kurs. Der er det opp til oss å skape en arena der det er mulighet for å dele de erfaringene. R2*

*Jeg føler at vi er en avdeling som bygger opp og har som ambisjon å utvikle oss og fremme læring. Men så er det en liten bakdel med at ting som kan være upopulært stopper opp et sted. Hvis det er en tilbakemelding som man ikke ønsker at skal komme fram til lyset, så kommer det ikke fram. (...) Det som er passende blir tatt opp i plenum, og det andre blir ikke sagt. (...) Vi merket ganske fort at de konstruktive tilbakemeldingene som var litt ufine ikke ble tatt opp. Det ble heller ikke gjort noe med. De ble bare fjerna. R4*

*Vi diskuterte kontinuerlig inne på kontoret vårt mens det pågikk (...) Vi unngikk å ta det i grupper, fordi noen fikk større påkjenning en andre. Derfor var det ikke noe vits i å dele negativiteten vår ut på resten av gruppa (...). Vi skulle prøve å skjerme alle andre som ikke var involvert. R1*

*Vi driver ikke og lufter det med så mange andre, for det er veldig subjektivt, og det angår bare et par folk. Derfor er det ikke alle som har forståelse for det heller. Vi snakker mye om det kun vi som er på kontoret, vi som opplever det samme. R5*

### 8.4.3 Helhetlig debrief

*Debriefingen er med på å opplyse alle andre, ved å si at disse feilene var vi med på, eller disse feilene hadde vi, og så løste vi det på den måten, og neste gang vil vi gjøre det sånn. Det oppfatter jeg som ganske nyttig. R4*

*Det første jeg tenker når du sier ordet debrief, er den enorme forskjellen som er på helhetlig debrief og den tekniske, og det egentlige utbyttet (...) For teknisk debrief er vel og bra det. Du får en haug med punkter som er bra, og en haug med punkter som du må gjøre annerledes (...). Jeg har mer tro på at du kommer til bunns i det som egentlig er utfordringen. Hvis du kjører et mer helhetlig perspektiv på det, men da må det være rom for at hvert enkelt individ skal få si og mene noe, og fortelle noe om hvordan avgjørelsene påvirker de som mennesker og ledere. R2*

*Det er enklere med en teknisk debrief, for du evaluerer bare måloppnåelse og oppdragsløsning på tekniske ting (...). Det er lett å debriefe på, for det er som regel en fasit der ute. Også er det lettere å distansere seg selv som person fra dine dype tanker. Du kan holde deg til sak. Mens det emosjonelle koster mer, for da må du gå inn i følelsesspekteret ditt, og snakke om hvordan du opplever, føler og tenker. Du må kanskje blottlegge deg selv som person mer. R3*

*Jeg tror at for den gjengse ansatte er debrief at man reiser bort hele dagen til et auditorium, så «debriefes» man. Man snakker om ting, også er det bare en seanse som er der for å tikke av en boks (...). Fordi måten vi gjennomfører debrief på er ofte (...) veldig navlebeskuende og (...) ganske intetsigende. R5*

*Det er samling etter en aktivitet. Deling av opplevelser, både det som har skjedd fysisk og observert, og det som har skjedd psykisk, inni hodene til folk når de ulike situasjonene har oppstått. Læring er selvfølgelig en assosiasjon jeg får. Det at vi lærer av det som er opplevd, og hvordan opplevelsen har påvirket de rundt deg. R1*

*Jeg tror det handler om at tekniske og taktiske [debrief] er veldig håndfaste (...). Terskelen for å ta de tekniske og taktiske tingene er veldig lav, for der er det ofte rett og galt. Når det kommer til det mer personlige ting tror jeg det blir vanskeligere, for det er ikke nødvendigvis noe håndfast. Det er ikke en fasit på hvordan du skal oppføre deg i denne situasjonen. Det er bare en opplevelse som noen sitter med. (...) Hvis du begynner med [deling av følelser] er det greit at du har et noenlunde utviklet begrepsapparat på hva du ønsker å få fram, sånn at det ikke bare fremstår som sutring. Det tror jeg at kan være en bekymring når man skal dele sånne ting. R2*

*Det er en sånn KS-debrief, og det hender at det blir litt sånn føle-greier (...). Det er veldig sjeldent jeg legger opp til den typen debrief, egentlig. R1*

*(...) vi er nok bedre som avdeling på å gjennomføre debriefer på supertekniske og superdetaljerte nivå, enn vi er på å samles for å debriefe en aktivitet i sin helhet. Akkurat det siste handler nok om at avdelingen ikke er flink nok til å sette av tid til det. R4*

*Det rommet for å ha en helhetlig debrief er opp til et lavere nivå å legge opp til. Det vet jeg ikke om blir gjort, nødvendigvis. Det tror jeg ikke. R2*

#### **8.4.4 Kommunikasjon**

*En ting som er veldig spesielt med skolen, er at vi automatisk tenker «Hvordan kan vi bidra?», hvis andre har noe de trenger hjelp med (...). Så vi prøver å tenke på hvordan jeg kan bidra til at ting kan løses. Og det er jo fordelen med å ta det opp i større forum også, at det finnes mest sannsynlig noen som kan komme med inputs. R4*

*Sånn avdelingen gjennomfører debrief på, er det mye fokus på seg selv og hvordan jeg løste oppdraget, og lite på hvordan kan vi løse oppdraget bedre sammen(...). Det er liten tradisjon i avdelingen for å gi hverandre konstruktiv kritikk. Enten kommer du på kritikken selv til deg selv, eller så kommer den ikke fram. Det er ikke en arena for andre å fremsette kritikk for andre. R3*

*Det er veldig bra på ganske mye, også merker vi fort hvilke emner og tema som kanskje ikke er så populære. R4*

Kan økt kommunikasjon på tvers av fag være nyttig?

*På en måte ikke, fordi hvis man ønsker å bruke de andre gruppene til å lære bort noen ting, så får man det til. Men det er ikke lagt opp til at vi skal ha behov for det. Hvis vi har behov for å bruke de andre fagfeltene til (...) ting som vi ikke er veldig gode på, så er det ikke noe problem å bruke dem. R4*

*Det er kun innad i organisasjonen, selvfølgelig. For det er ingen sivilister som forstår dette. Familie og sånn er jo, det er ikke noe tema. De vil aldri skjønne det. Jeg har prøvd å forklart folk i familien hva jeg gjør, men det er blanke øyne og gapende munn. Men det er sånne som troppssjefen min og lagføreren min fra før jeg ble TCO, også de nærmeste kollegaene mine. Det er det som er det naturlige nedslagsfeltet. Det er en snever og ukjent ting for alle andre. R3*

*Hvis det er i en mindre gruppe, går det bra. Men det krever litt å sitte i for eksempel [Bataljonsmøte] og si at 'det her var vi ikke fornøyd med'. Men det er på en måte en trygghet som man bygger jo lenger man er her. Så hadde jeg gjort det i dag hadde jeg kanskje turt å si i fra, for jeg har mer å basere det på. R5*

#### **8.4.5 Ledelse**

*Helhetsinntrykket er at vi er gode på det. Så er det noen avvik her og der, blant annet med mangel på debriefer eller hva som blir tatt med i debriefer. Generelt er vi veldig opptatt av å lære av feil. Det lærer vi mye på, å være åpen om feil (...). Jeg hadde en sjef som var veldig imøtekommende på å innrømme at man har gjort feil, så lærte jeg også at det var veldig stor aksept for det. Det gjorde at jeg har gjort mye feil i etterkant som jeg har sagt ifra om at det her gjør vi bedre til neste gang. Det har spredd seg i større grad over hele linja. R4*

*Det er veldig lett for en avdelingsleder å si at «her skal det være kultur for å dele alt og åpne seg». Det vet vi jo at ikke skjer automatisk (...). For en leder er det spesielt [viktig] med fasilitering, og skape en arena der læring og deling skal foregå. Også er det å gå foran som et godt eksempel, å være den som deler for å vise at det er ufarlig og kanskje en god ting. R1*

*Når noen deler, er det lett for andre å tenke «jeg har også utfordringer», og om man ikke gjør det, så tenker man i hvert fall at her er det greit å dele om utfordringene sine. R5*

*Det er ikke lagt til rette for noen arena, det er de ansatte som må snakke. Men den beste måten det er tilrettelagt på er at vi har sjefer som er sånn som de er. Det er åpen dør hos alle, og hvis det er noes så sier du bare ifra. R2*

*Det største elementet som preger arbeidsmiljøet er sjefene. Hvis du har åpne, inkluderende sjefer som gir av seg selv, så påvirker det arbeidsmiljøet. Det er de som er katalysatorene for hvordan miljøet oppleves. De setter rammene. R3*

*Vi burde egentlig være i stand til og ha interesse av å gjøre det selv, men likevel har sjefene en stor påvirkning ved at hvis de sier vi skal gjøre det, så gjør vi det. Hvis vi ikke får den beskjed, så er det lettere for at vi bare lar det gå. Hvert enkelt fagfelt har diskutert seg imellom om hvordan vi skal gjøre det bedre, (...) men hvis vi ikke får beskjed om å ta det oppover, så er det ikke alltid vi gjør det. R4*

#### **8.4.6 Tillit**

*En ting som avdelingen jobber ganske mye med, er å ha åpenhet rundt ting vi gjør feil (...). Vi har veldig fokus på at det er lov å si at man har gjort feil, og det hjelper mye på*

*læring ved at man ikke skal prøve å gjemme det bort. Vi lærer jo av hverandre også, rett og slett. Det er en del sånn etter øvelser, hvor vi skal få opp ting vi kan gjøre bedre. R4*

*I fjor var det ved to anledninger at det var enkeltpersoner som ville fortelle om ting som de opplever til daglig. Ting som påvirker dem, opplevelser de har hatt her på skolen. Det var veldig motiverende og fine seanser fordi for det første blir man bedre kjent med personene som åpner seg opp og forteller om de utfordringene de har, og for det andre hjelper det arbeidsmetodikken at vi tilpasser oss alle sammen, de utfordringene de enkelte personene har. Det hjelper både i den praktiske og i den psykososiale sammenhengen. R1*

*Jo mer jeg vet om reaksjonsmønsteret til kollegaen min, jo enklere er det for meg å spille vedkommende god. R3*

*(...) da blir jeg redd for at andre skal begynne å kjenne etter om de føler det på samme måte, og det skal blusse opp under negative følelser eller opplevelser. Men også fordi det er litt sånn skam knyttet til det også. Det er ikke så ålreit å dele med alle, i hvert fall ikke uten at det åpenbart har en positiv effekt. R1*

*Det jeg ofte kjenner på er at det er litt vanskelig å vite hvordan respons man skal gi, om man skal umiddelbart etterpå åpent gi ros for at man deler, eller bare anerkjenne det som er sagt uten å si så mye. R1*

*[Å dele hendelser] opplevde jeg egentlig som noe utelukkende positivt, selv om jeg synes det var litt flaut og vanskelig å dele. Det er litt sårt når du må fortelle at du ikke fikser noe som er ganske enkelt, og som alle her på bygget driver med hver dag. R2*

*Jeg tror det er mer naturlig og lettere for meg å dele med de jeg jobber tett med til daglig. R1*



*Alt i Forsvaret er så forbanna seriøst (...). Vi skal øve på å ta liv, men da må det være greit at vi kan snakke om ting som plager oss. [Ting] som ikke nødvendigvis er så seriøst, men det er noe som påvirker oss likevel. Så jeg syns det er kjempeviktig at vi har muligheten til å dele, at vi tør å gjøre det, og at vi er åpne og tar imot de som ønsker å gjøre det. R2*

*Det er ikke alt jeg deler med alle. Noen ting føles for privat til å dele på jobb, og noen ting er for jobborientert til å snakke om hjemme. R3*

*Det er vel kanskje gjensidig tillit. Både at jeg har tillit til de jeg deler med (...), men også at de jeg deler med har tillitt til meg (...). At de har tillitt til at jeg er åpen, ærlig og naken, for å si det sånn. R1*

## 8.5 Vedlegg 5 – Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret fra FHS



1 av 2

**Vår saksbehandler**  
Borghild Boye, bboye@mil.no  
+4723 09 57 55, 0510 5755  
FHS/STAB/UTD FOU

**Vår dato** 2019-09-25  
**Vår referanse** 2019/030504-003/FORSVARET/ 919

**Tidligere dato** **Tidligere referanse**

**Til**  
Stian Landstad og Jonas Christie  
Forsvarets høyskole/Luftkrigsskolen  
..

**Kopi til**  
L/ØRL 132 LV/LVBN/LVTS

### Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

#### 1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt deres søknad av 14. august 2019 om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål. Manglende vedlegg til søknaden ble mottatt med e-post av 18. september 2019.

Prosjektet det skal samles data til er en bacheloroppgave, og følgende problemstilling er oppgitt: «På hvilken måte underbygger baseforsvar ved Ørland hovedflystasjon en kultur for læring gjennom bruk av læringsverktøy?» Det skal gjennomføres intervju og observasjon ved Baseforsvar, Ørland. Tillatelse er innhentet fra Luftverntaktisk skole ved major Bjørn Erik Eggen.

#### 2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3 og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som behandler søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert deres søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

#### 3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 20. januar 2020.

#### 4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innsamling av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle bacheloroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt bacheloroppgaven. Sluttmelding sendes [bboye@mil.no](mailto:bboye@mil.no) eller [datautlevering@fhs.mil.no](mailto:datautlevering@fhs.mil.no)

Postadresse	Besøksadresse	Sivil telefon/telefaks	Epost/ Internett	Vedlegg
Postboks 800 Postmottak 2617 Lillehammer Norge	Akershus festning, bygn 14 / 0015 OSLO Norge	<b>Militær telefon/telefaks</b> 99/0500 3699	postmottak@mil.no www.forsvaret.no	
			<b>Organisasjonsnummer</b> NO 986 105 174 MVA	

2 av 2

Sven G. Holtmark  
professor  
leder av forskningsnemnda

*Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.*

