



FHS Krigsskolen

Bacheloroppgave

Digitalisert fjernundervisning og erfaringslæring på Krigsskolen

Av

Isak Knutsen, Albion Rexhaj og Daniel Willumsen

Levert som en del av kravet til graden:
**BACHELOR I MILITÆRE STUDIER MED FORDYPNING I LEDELSE OG
LANDMAKT**

Innlevert: 18. April 2021

Antall ord: 12467

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadetten(ene) har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadetten(ene) har godkjent publisering.

Oppgaver som er graderte eller begrenset av en inngått avtale vil ikke bli publisert.

Jeg (Vi) gir herved FHS Krigsskolen rett til å gjøre denne oppgaven tilgjengelig elektronisk, gratis og uten kostnader	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Finnes det en avtale om forsinket eller kun intern publisering? (Utfyllende opplysninger må fylles ut)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Hvis ja: kan oppgaven publiseres elektronisk når embargoperioden utløper?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plagiaterklæring

Jeg (Vi) erklærer herved at oppgaven er mitt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning. Jeg (Vi) har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

Jeg (Vi) er klar over at brudd på dette vil føre til avvisning av oppgaven.

Dato: 18 – 04 – 2021

Kadett Isak Knutsen

Kadett Albion Rexhaj

Kadett Daniel Willumsen

Kadett, signatur

Kadett, signatur

Kadett, signatur

Forord

Gjennom snart tre år på Krigsskolen har vi vært en del av utdanningen som skal forberede oss på en karriere som yrkesoffiser i Forsvaret. I løpet av vår tid på skolen har vi blitt presentert en rekke metoder som skal øke vår erfaringslæring.

Ettersom erfaringslæring er en viktig del av Krigsskolens utdanning, ønsker vi at denne studien kan være med på å forme utdanningen. Denne bacheloroppgaven kan regnes som et lite bidrag til Krigsskolen på bakgrunn av den dagsaktuelle pandemien COVID-19. Nasjonale retningslinjer har ført til en omveltning av undervisningen på skolen. Digitalisert fjernundervisning har vært benyttet for å opprettholde progresjonen i utdanningen. Denne oppgaven belyser direkte innvirkninger digitalisert fjernundervisning har på erfaringslæringen på Krigsskolen. Digitalisert fjernundervisning er et tema som er lite forsket på, men under pandemien vært svært viktig for Krigsskolen sin utdanning av militære ledere.

Proessen med å skrive denne bacheloroppgaven har vært svært informativ og nyttig. Mye av kunnskapen har gitt en enda større bredde og forståelse for hvorfor Krigsskolen gjør som de gjør. All kunnskap vi har opparbeidet oss under arbeidet med denne oppgaven vil være med oss videre.

Vi vil takke alle venner og medkadetter som har vært med i diskusjoner rundt oppgavens tema. Avslutningsvis vil vi rette en stor takk til vår veileder Håkon Hjortmo. Din gode veiledning og dine bidrag i diskusjoner har vært viktig i utformingen av oppgaven.

Linderud, 18. April 2021

Isak Knutsen, Albion Rexhaj og Daniel Willumsen

Sammendrag

Formålet med denne bacheloroppgaven har vært å undersøke om digitalisert fjernundervisning kan benyttes av Krigsskolen for å øke erfaringslæringen og derav offisersutviklingen blant kadetter. Studien er avgrenset til å se på hvordan digitalisert fjernundervisning påvirker undervisningen på Krigsskolen.

Litteraturstudie er metoden som er benyttet for å svare på problemstillingen om hvordan bruk av digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen påvirker utviklingselementene i erfaringslæring. Studien har analysert litteratur knyttet opp mot digitalisert fjernundervisning, erfaringslæring og Krigsskolens konsept for offisersutvikling. Teoridelen innledes med at Krigsskolens og deres konsept for offisersutvikling stadfestes som studiens kontekst. Videre blir digitalisert fjernundervisning og erfaringslæring med utviklingselementene gjort rede for. Studien presenterer deretter funnene som er gjort på bakgrunn av analysert litteratur om digitalisert fjernundervisning. Disse funnene blir kategorisert i fordeler og ulemper med digitalisert fjernundervisning. Til slutt blir funnene drøftet opp mot utviklingselementene i erfaringslæring for å se på hvilke muligheter og begrensinger digitalisert fjernundervisning har for Krigsskolen.

Digitalisert fjernundervisning forsterker utviklingselementene og erfaringslæringen på Krigsskolen på noen områder. Blant disse er mulighetene til å lære ved geografiske avstander, utnytte ekspertise som ellers ikke ville vært tilgjengelig, og utnytte knappe ressurser på skolen. Likevel begrenser digitalisert fjernundervisning utviklingselementene og erfaringslæringen på flere områder. Den største utfordringen er at kommunikasjonen blir dårligere via digitalisert fjernundervisning. Kommunikasjonen fører til at utviklingselementene og erfaringslæringen blir dårligere, da kadettene kan få redusert motivasjon. I tillegg blir det vanskeligere for instruktøren å følge opp kadettene og vurdere progresjon i like stor grad. I enkelte tilfeller vil digitalisert fjernundervisning redusere muligheten til å få og gi tilbakemelding. Til slutt vil kadettene kunne få en følelse av isolasjon, grunnet påvirkningen digitalisert fjernundervisning har på samholdet.

Denne bacheloroppgaven viser at digitalisert fjernundervisning er en nyttig undervisningsform, og vil kunne muliggjøre erfaringslæring i enkelte situasjoner. Brukeren må være klar over de ulemper digitalisert fjernundervisning medfører, for   få et effektivt utbytte. Det er verdt   merke seg at digitalisert fjernundervisning kan være et nyttig alternativ, og ikke en erstatning for tradisjonell undervisning på Krigsskolen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Avgrensning	10
2 Teori.....	11
2.1 Krigsskolen	11
2.1.1 Hvordan gjennomføres digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen?.....	11
2.1.2 Krigsskolens konsept for offisersutvikling.....	12
2.2 Hva er digitalisert undervisning	13
2.2.1 Digitalisert undervisning	13
2.2.2 Fjernundervisning.....	13
2.3 Erfaringslæring.....	14
2.4 Utviklingselementene.....	16
2.4.1 Vurdering.....	16
2.4.1.1 Selvvurdering	17
2.4.1.2 360-graders tilbakemelding	17
2.4.1.3 Vurdering fra deltakere	17
2.4.1.4 Andre metoder	17
2.4.2 Utfordring	17
2.4.2.1 Simulering.....	18
2.4.2.3 Læringsprosjekter	19
2.4.3 Støtte.....	19
3. Metode	20
3.1 Valg av metode	20
3.2 Anvendt metode	20
3.2.1 Søkeshistorikk og informasjonshenting	21
3.2.2 Databaser	21
3.2.3 Søkord.....	21
3.2.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	22
3.3 Metodekritikk.....	22
3.4 Forskerens forforståelse og eget ståsted.....	23

3.5 Kilder og Kildekritikk	23
4 Analyse og drøfting	25
4.1 Funn.....	25
4.1.1 Fordeler med digitalisert fjernundervisning	25
4.1.2 Ulemper ved fjernundervisning	27
4.2 Drøfting	30
4.2.2 Digitalisert fjernundervisning og vurdering	31
4.2.2.1 Delkonklusjon Vurdering	33
4.2.3 Digitalisert fjernundervisning og utfordring	34
4.2.3.1 Delkonklusjon utfordring.....	37
4.2.4 Digitalisert fjernundervisning og støtte	38
4.2.4.1 Delkonklusjon støtte	40
5 Konklusjon.....	42
6 Videre Forskning	44
7 Referanser	45

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Forsvaret er samfunnets ytterste maktmiddel og det stiller særskilte krav til ledere i profesjonen. “En militær leder må være forberedt på å stille med sitt eget liv på vegne av staten og politiske målsettinger, ta andres liv og gi oppdrag som kan sette underordnedes liv i fare” (Forsvaret, 2020, s.6). “Krigsskolen er selve fundamentet i profesjonsutdanningen i Hæren” (Krigsskolen, 2015, s.5). Med det lagt til grunn, har Krigsskolen et avgjørende ansvar overfor samfunnet når det kommer til utviklingen av fremtidens militære ledere.

For å skape de beste militære lederne gjennom utdanning på Krigsskolen, utviklet de Konsept for offisersutvikling i 2015. Krigsskolen utformet konseptet for å kunne “... etablere en felles og grunnleggende forståelse for offisersutvikling internt, slik at ansatte kan legge til rette for denne, og kadettene se sin lederutvikling i et videre perspektiv” (Krigsskolen, 2015 s.6). Krigsskolens konsept for offisersutvikling definerer offisersutvikling som det følgende: “All målrettet og planlagt aktivitet som har til hensikt å utvide kadettens evne og vilje til å være effektiv i militære lederroller og ledelsesprosesser” (Krigsskolen, 2015, s.16).

“Kadettens utvikling er en naturlig konsekvens av deres erfaringer” (Krigsskolen, 2015, s.20). Erfaringslæring er derfor viktig i konseptet for offisersutvikling og kadettens utvikling som ledere. Krigsskolen tar utgangspunkt i at offiserskompetanse kan utvikles gjennom en vekselvirkning mellom teori og praksis, og erfaringslæring på en rekke ulike praksisarenaer. “Skolens tilbud omfatter en kombinasjon av individuelle og kollektive aktiviteter og oppgaver, som forelesninger og presentasjoner i klasserom, prosjektoppgaver, øvelser, kurs, sosiale arrangementer og verv i forskjellige studentforeninger” (Krigsskolen, 2015, s.20).

Den globale pandemien sars-CoV-2 (COVID-19) har som ellers i samfunnet ført til en annerledes hverdag. Pandemien har ført til en rekke tiltak, som har bidratt til en omveltning i utdanningen av kadetter på Krigsskolen. For å kunne fortsette utdanningen har skolen måtte omstrukturere måten de driver undervisning på. Flere emner har blitt gjennomført som digital fjernundervisning for å kunne følge den vanlige progresjonen på Krigsskolen. Situasjonen vi står i har tvunget Krigsskolen til å se

på alternative undervisningsmetoder for å nå læringsutbyttene i de ulike emnene. Et eksempel på dette er at Krigsskolen har sett seg nødt til å sende kadetter hjem, og holdt tradisjonell klasseromsundervisning over digitale plattformer. Da dette har blitt en naturlig del av hverdagen, er det svært interessant å se på hvordan man kan gjøre det beste ut av undervisningsmetoden. Når COVID-19 er over og det er mulig å returnere til normal undervisning, vil det nok være muligheter for å utnytte disse erfaringene. Da vil man i større grad kunne tilnærme seg digitalisering i kommende undervisning, i henhold til Forsvarets Høgskole (FHS) strategi. Dette gjøres i den hensikt å dra nytte av verdifulle erfaringer i etterkant av pandemien. Noen av erfaringene man gjør seg med digital undervisning være mulige å videreføre til normal klasseromsundervisning.

I forkant av pandemien har FHS utviklet en strategiplan for 2019-2022, der de vil forbedre bruken i det digitale domenet. “Digitalisering skal være et prioritert satsningsområde for at FHS skal kunne nå sine mål, og er et virkemiddel uløselig knyttet til læringssynet” (FHS, 2018, s.17). I samme dokument poengterer FHS at den pedagogiske praksisen på sikt vil endres gjennom digitaliseringens påvirkning. I lys av FHS sin strategi for fremtiden, har vi sett det svært relevant å kunne se på bidrag og utfordringer digitalisert fjernundervisning bringer med seg inn i offisersutviklingen ved Krigsskolen. FHS har etablert en ambisjon om en “rød tråd” mellom utdanning og digitalisering (FHS, 2018, s.17).

Konsept for offisersutvikling inviterer til å videreutvikle gjeldende dokument. “Skolen ønsker også at dokumentet skal stimulere til diskusjon og refleksjon, og forventer innspill til videreutvikling av konseptet” (Krigsskolen, 2015, s.6). Gjennom vår studie ønsker vi å kunne bidra til å se på hvordan erfaringslæring kan bli sterkere med digitalisert fjernundervisning.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å se på hvordan digitalisert fjernundervisning kan bidra til å påvirke offisersutviklingen på Krigsskolen. Mer konkret vil vi belyse hvordan digitalisert fjernundervisning kan bidra til erfaringslæring, og underbygge utviklingselementene utfordring, støtte og vurdering. Vår problemstilling blir dermed:

Hvordan kan bruk av digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen påvirke utviklingselementene i erfaringslæring?

Gjennom å studere forskning av digitalisert fjernundervisning, og videre sette dette opp mot utviklingselementene i erfaringslæring, vil studien gi en økt forståelse for hvordan Krigsskolen kan benytte denne undervisningsformen for økt offisersutvikling. Ved å belyse fordeler og ulemper med digitalisert fjernundervisning, kan vi kanskje bidra til å forbedre Krigsskolens eller sågar Forsvarets Høgskoles utvikling av fremtidens offiserer, eller belyse eksisterende kunnskapshull og områder hvor det er behov for videre forskning.

1.3 Avgrensning

Forsvaret har tre kategorier for ledere: offiserer, befal (omtalt som sersjanter eller spesialister) og sivile ledere. Hovedfokuset legges på kadettene som gjennomfører sine studier på Krigsskolen i Oslo. Befal og sivile ledere kommer ikke til å bli behandlet i denne studien.

Videre avgrenses studien til å ta for seg digitalisert fjernundervisning. Dermed ekskluderes diskusjon om hvorvidt digitalisering kan benyttes i tradisjonell klasseromsundervisning. Studien vil kun benytte seg av teori Krigsskolen har brukt vedrørende erfaringslæring. Dette vil i en større grad sikre at studien og Krigsskolen har samme utgangspunkt med teori i erfaringslæring. Det vil dermed bli lettere å knytte teorien opp mot digitalisert fjernundervisning, og dermed bidra til offisersutvikling. Til slutt vil studien avgrenses til å hovedsakelig se på utviklingselementene i erfaringslæring. Sentrale funn som går utenom utviklingselementene, vil drøftes i delen "Digitalisert fjernundervisning og erfaringslæring".

2 Teori

I dette kapittelet presenteres teori som er knyttet opp imot oppgaven. For å gi leseren en forståelse for konteksten vil kapittelet starte med en presentasjon av Krigsskolen og Krigsskolens konsept for offisersutvikling. Videre vil kapittelet gi leseren et innblikk i teori om digitalisering og erfaringslæring som danner grunnlag for analysen og drøftingen senere i studien.

2.1 Krigsskolen

Krigsskolen har utdannet ledere til Hæren siden 1750. Utdanningen på Krigsskolen skal bidra til å utvikle offiserer som identifiserer seg med den militære profesjon og ta sitt ansvar forankret i Forsvarets verdier (Krigsskolen, 2015, s.6). Målet med utdanningen er å “utdanne reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig” (Forsvarets høgskole, 2014, Vedlegg 3). For å nå målet skal kadettene bygge opp et bredt faglig fundament kombinert med lederutvikling.

Når kadettene uteksamineres fra Krigsskolen skal de være i stand til å løse Forsvarets kjerneoppgave: “å utvikle og vedlikeholde operativ evne, og opprettholde evnen til å gjennomføre operasjoner” (Forsvarsstaben, 2014, pkt. 02094). Gjennom kadettenes hverdag i forskjellige emner og aktiviteter vil de utvikles til å kunne utøve profesjonen sin på en god måte. Som fremtidige offiserer vil kadettene kunne bekle mange forskjellige stillinger, med ulike oppgaver som skal løses. Likevel har Krigsskolen fremhevet tre lederroller som reflekterer den militære profesjonen: troppefører, utdanningsplanlegger og forvalter (Krigsskolen, 2015, s.6).

2.1.1 Hvordan gjennomføres digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen?

Fra og med 12.03.2020, da pandemien brøt ut har Krigsskolen gjennomført mye av sin utdanning som fjernundervisning via digitale plattformer. Som en del av kadettmassen som har måtte ta del i denne omveltningen har man vært vitne til at det ikke har vært noen fast måte å gjøre det på. Vi har hatt ulike emner med ulike ansvarlige instruktører. Ofte er det instruktørens digitale kunnskaper som har satt begrensninger på hva man har fått gjort digitalt. Fram til nå har vi gjennomført mesteparten av undervisningen gjennom den digitale plattformen Teams. Her har vi fått leksjoner i sanntid, sett forhåndsinnspilte videoer og gjennomført øvelser. Flesteparten av

leksjonene har også blitt lagret, slik at den kan ses flere ganger, eller ved andre anledninger. I tillegg har vi gjennomført oppgaver individuelt og i grupper. Disse har man enten levert inn, eller presentert for resten av kullet over teams.

2.1.2 Krigsskolens konsept for offisersutvikling

Krigsskolens konsept for offisersutvikling er i realiteten kun et styrende dokument og ikke et lederutviklingsprogram. Dokumentet ble utgitt i 2015 og er basert på militære retningslinjer (Krigsskolen, 2015, s.6). Dette innebærer Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse (Forsvaret, 2012) og Forsvarets fellesoperative doktrine (Forsvarsstaben, 2007; Forsvarsstaben 2014), i sammenheng med teoretiske perspektiver innenfor ledelse og lederutvikling. Konseptet er kun rettet mot årene som kadett ved Krigsskolen, men skolen ønsker å tilrettelegge for videre utvikling som yrkesoffiser gjennom et solid fundament. I tillegg har offiserer med mange års erfaring med lederutvikling fra Krigsskolen vært med å utarbeide konseptet. Krigsskolen står som utgiver, og med forannevnte gir dokumentet en god tyngde som et styringsdokument.

Krigsskolen ønsker å benytte dette konseptet for å forklare hvordan de driver lederutvikling på et overordnet nivå (Krigsskolen, 2015, s.6). “Den profesjonsrettede lederutviklingen benevnes på Krigsskolen som offisersutvikling, som altså er betegnelsen på skolens helhetlige dannelsesprosess for å utvikle offiserskompetansen som kreves” (Krigsskolen, 2015, s.6).

Offiserskompetanse er relevant kompetanse innenfor den militære profesjon, som Krigsskolen skal tilføre kadettene. “Grunnkomponentene i offiserskompetanse er selvkompetanse, sosial kompetanse og fagkompetanse” (Krigsskolen, 2015, s.4). Disse grunnkomponentene skal gjennom gjensidig interaksjon påvirke og bygge oppunder offiserskompetansen som skal utvikles. I praksis kan det være vanskelig å skille grunnkomponentene fra hverandre. “Skolen legger til rette for tverrfaglige og praksisnære arenaer for offisersutvikling, der profesjonsrelevant kunnskap og praktiske ferdigheter tilføres gjennom en rekke varierte og kontekstrelevante utviklingserfaringer, som kombinerer både teori, praksis og personlig utvikling” (Krigsskolen, 2015, s.4).

Ovenfor ble det nevnt at erfaringslæring er viktig i konseptet for offisersutvikling og kadettene utvikling som ledere. Offisersutvikling skjer på bakgrunn av egne erfaringer

og erfaringslæring, men det er viktig å påpeke at ikke alle erfaringer fører til læring. “En forutsetning for hensiktsmessig erfaringslæring er at erfaringene er kontekstrelevante. Krigsskolen og kadettene selv skal derfor tilstrebe at alle praksisarenaer er relevante i forhold til den militære profesjon.” (Krigsskolen, 2015, s.21). Utviklingen av erfaringer er individuell, selv ved lik erfaring. For å utvikle seg kreves det varierte og relevante utviklingserfaringer og evne til å lære og reflektere rundt disse, uavhengig av om det er av egne eller andres erfaringer. “Fordi kadetter lærer av like erfaringer på forskjellige måter vil erfaringslæring forsterkes dersom den inneholder utviklingselementene *utfordring, støtte og vurdering*” (Krigsskolen, 2015, s.21). Til sammen danner offiserskompetansen og kadettens erfaringslæring grunnlag for en kontinuerlig utviklingsprosess på skolen.

Krigsskolens konsept for offisersutvikling setter rammene for hvordan offisersutviklingen foregår på Krigsskolen. Derfor er det viktig for studien å legge til grunn de ulike særpregene som finnes i profesjonen. Digitalisert fjernundervisning kan potensielt forsterke utviklingselementene i erfaringslæringen hvis det gjøres innenfor de kravene som Krigsskolen setter. Med denne konteksten lagt til grunn, vil studien presentere hva teorien sier om digitalisert fjernundervisning og erfaringslæring.

2.2 Hva er digitalisert undervisning

2.2.1 Digitalisert undervisning

“Digital informasjon er informasjon som blir lagret, behandlet og transportert som tallverdier.” (Dvergsdal, 2020). Ifølge Dvergsdal (2020) betyr digitalisering utfra dette å legge til rette for å generere digital informasjon (Dvergsdal, 2020). I dag har begrepet fått en videre betydning: “I tillegg til tallgenerering handler ‘digitalisering’ nå også om det å benytte informasjonsteknologi til å endre måten vi gjør ting på og til å skape helt nye fenomener.” (Dvergsdal, 2020). For undervisningen sin del vil dette si at det benyttes digitale ressurser. Disse kan komme i flere former, for eksempel digitale tekstbehandlere, digital presentasjon av lærematerialet, digitale plattformer for å notere og dele notater, digitale ukeplaner også videre.

2.2.2 Fjernundervisning

Fjernundervisning defineres som en undervisningsform hvor studenter og lærere er geografisk adskilt, men kommuniserer via brev, telefon, radio, videokonferanser,

datamaskin, utveksling av videokassetter, eller andre medier (Larsen, 2001, s.187). Fjernundervisning har eksistert i Norge i mange år i form av brevundervisning (Henriksen, 2020), men det var ikke før i starten av 1990-tallet institusjoner ved høyere utdanning begynte å ta i bruk informasjons- og kommunikasjonsteknologi i sine fjernundervisningstilbud (NOU 2014: 5, s.21). Internettet sitt gjennombrudd og den store interessen for kompetanseutvikling blant den voksne befolkningen i Norge, var to faktorer som bidro til utviklingen av fleksible utdanninger (NOU 2014: 5, s.21). “Med Internett kom de rene, nettbaserte studietilbudene, som i starten ofte bar preg av å være rene elektroniske brev-kurs.” (NOU 2014: 5, s.20).

Teknologiens utvikling har muliggjort fjernundervisning på en helt ny måte. Den har blant annet åpnet for digitaliserte og internettbaserte kurs, hvor både dataoverføring, lyd og videooverføringer muliggjøres på en mer effektiv måte enn tidligere (Henriksen, 2020). Dette indikerer viktigheten teknologiens utvikling har hatt på dagens mulighet for synkron fjernundervisning. Synkron fjernundervisning går ut på at lærer og student er til stedet samtidig, til tross for at de er adskilt geografisk (Henriksen, 2020). Dette muliggjør en toveisforbindelse mellom partene slik at læreren kan følge opp i sanntid, samtidig som studenten kan gi tilbakemeldinger og stille spørsmål (Henriksen, 2020).

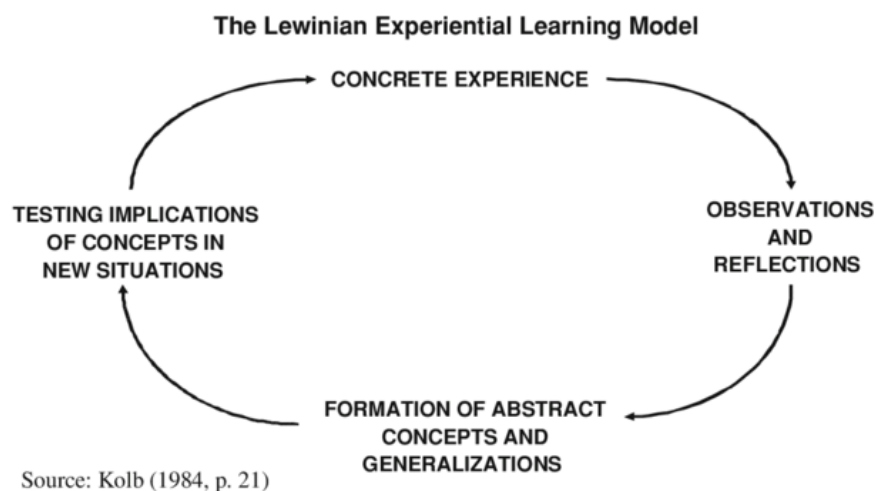
Asynkron fjernundervisning derimot, fjerner muligheten for toveis kommunikasjon mellom lærer og student. Denne undervisningsformen foregår ved at læreren sender ut eller publiserer dokumenter, oppgaver og videofilmer på forhånd. Dette gir studenten høyere fleksibilitet når det kommer til studiet (Hagelia, u.å.). En annen undervisningsform er “hybrid undervisning”. Undervisningen skjer da i sanntid hvor studentgrupper møter til undervisningen på ulike måter (Hagelia, u.å.). Med dette menes en tradisjonell klasseromsundervisning, hvor studentgruppene enten kan møtes i klasserommet fysisk eller ved hjelp av digitale hjelpemidler (Hagelia, u.å.).

2.3 Erfaringslæring

Allerede 500 år før vår tidsregning sa den kinesiske filosofen og læreren Confucius: “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand” (Gentry, 1990, s.9). Videre finner vi flere spor til erfaringslæring bare få hundre år senere i antikkens Hellas. Den greske forfatteren Sophocles sa: “One must

learn by doing the thing, for though you think you know it you have no certainty, until you try” (Gentry, 1990, s.9). I mer moderne tid har vi blant annet den spanske professoren og filosofen George Santayana som sa “The great difficulty of education is to get experience out of ideas” (Gentry, 1990, s.9). Som vi kan se så har tanken om å lære ved erfaringer, eksistert i lang tid. Dette tyder derfor på at erfaring fører til læring under riktige forhold. Feil forhold kan derimot føre til feillæring. Erfaringslæring blir definert som følgende: “experiential learning exists when a personally responsible, participant cognitively, affectively, and behaviorally processes knowledge, skills, and/or attitudes in a learning situation characterized by a high level of active involvement” (Hoover & Whitehead, 1975, s.25).

Amerikaneren David Allan Kolb er en pedagogisk teoretiker som er sentral når det kommer til erfaringslæring. Han påstår at læring innebærer tilegnelsen av et abstrakt konsept som kan bli brukt i en mengde situasjoner (Kolb, 1984, s.21). I Kolb (1984) sin teori er drivkraften for å tilegne ny læring lagt til rette av nye erfaringer. “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb, 1984, s.38). Kolb (1984) ser blant annet til John Deweys arbeid som teoriens opphav. Dewey skrev at man ikke lærer av erfaringer, men av å reflektere over erfaringer (Schapiro, 2009, s.103). Som illustrert i modellen under, viser Kolb (1984) samspillet mellom erfaringer og refleksjon, i en syklus bestående av fire steg.



Kolb (1984) sin læringssyklusmodell innebærer at læring skjer gjennom stegene vist i modellen over. Kolb (1984) starter å beskrive læringssyklusmodellen med at en konkret erfaring vil sette grunnlaget for å observere og reflektere over akkurat denne erfaringen. Videre skriver han at ved hjelp av kunnskapen og de erfaringer man tidligere har opparbeidet seg, vil disse observasjonene og refleksjonene formes til en teori. Han avslutter så med å skrive at teorien man danner seg vil fungere som veiledning i hvordan man skal reagere på nye erfaringer (Kolb, 1984, s.21).

2.4 Utviklingselementene

Erfaringslæringen forsterkes hvis utviklingselementene *vurdering*, *utfordring* og *støtte* er til stedet. Jefferey Yip (2010) beskriver det slik: "... all experiences are more developmental when the elements of assessment, challenge, and support are present" (Yip & Wilson, 2010, s.76). Disse elementene bidrar inn i erfaringslæringslæringen på to områder. Det første er at elementene gir informasjon om egne prestasjoner, som bidrar til vurdering og refleksjon rundt eget lederskap. Det andre området er at disse elementene bidrar til motivasjon for egen læring, vekst og endring. Utviklingselementene henger tett sammen med hverandre. Noe av grunnen til at vurdering er en stor kilde til utfordring er ifølge King & Santana (2010) at man blir evaluert og gransket av andre. Dette medfører en frykt for å bli gjennomskuet og eksponere svake sider av seg selv. For å utvikle seg som ledere, trenger man utfordringer, men for å gjøre erfaringer enda sterkere vil utviklingselementet *støtte* være viktig (King & Santana, 2010, s.109).

2.4.1 Vurdering

Vurdering er en viktig del av erfaringslæringen. Vurdering vil hjelpe med å kartlegge personers nåværende effektivitet, samtidig som det vil gi et utgangspunkt for utviklingsområder og potensial (King & Santana, 2010, s.101). For at vurdering skal gi best mulig effekt må vurderingene man får, komme fra flere forskjellige kilder, og gjennom forskjellige metoder for vurdering (King & Santana, 2010, s.102). Ved å integrere vurderinger fra flere hold, vil man få informasjon om de ulike persepsjonene som finnes av deg, enten de er positive eller negative. Resultatet kan hjelpe den enkelte til å forstå hva som trengs for å endre egen atferd, og vil hjelpe vedkommende med utvikling av eget lederskap. (King & Santana, 2010, s.105). Metodene man blant annet

kan bruke er: selvvurdering, 360-graders tilbakemelding og vurdering fra medstudenter.

2.4.1.1 Selvvurdering

Selvvurdering går ut på at man gjennom personlighetstester, kan tilegne seg informasjon for å forstå sine preferanser og personlighetstrekk og hvordan disse kan påvirke oppførsel og handlinger. Denne formen for vurdering er svært nyttig for å kunne belyse egne preferanser slik at man kan sammenligne og finne spriket mellom egne og gruppens preferanser (King & Santana, 2010, s.102).

2.4.1.2 360-graders tilbakemelding

360- graders tilbakemelding modellen går ut på at det ikke er kun sjefen som gir tilbakemeldinger, men også medarbeidere. Flere forskjellige synspunkt vil gjøre det lettere å vite hvordan man oppfattes. En medarbeider vil blant annet kunne se andre aspekter som sjefen ikke vil være i stand til å se (King & Santana, 2010, s.102).

2.4.1.3 Vurdering fra deltakere

En annen måte er å få vurderinger fra andre deltakere gjennom en lengre systematisk tilbakemeldingsprosess, slik at man kan kommunisere sine observasjoner (King & Santana, 2010, s.103). Tilbakemeldingene må være strukturerte slik at deltakeren lærer å gi konstruktive tilbakemeldinger som et utgangspunkt for utvikling (King & Santana, 2010, s.103). Slike tilbakemeldinger kan gi rom for læring, da man får et bredere bilde av medarbeidere og deltakere (King & Santana, 2010, s.103).

2.4.1.4 Andre metoder

Andre metoder som kan brukes til vurdering er individuelle refleksjoner, filming, debrief og deltakerobservasjoner av en gruppe. Alle disse metodene hjelper individer å se hva slags innvirkning deres oppførsel og handlinger har på andre. Dette betyr at de enklere kan forstå hva det betyr å være effektiv i en gruppe (King & Santana, 2010, s.103).

2.4.2 Utfordring

Ifølge Jeffery Yip og Meena S. Wilson (2010) er det de erfaringene som har utfordret lederne som har gitt de mest utvikling (Yip & Wilson, 2010, s.69). Undersøkelser fant

konsistent ut at det var likheter mellom hvilke hendelser som ledere syntes var utviklende, uavhengig av land og bransje, og det var hovedsakelig *utfordrende oppgaver* som ble henvist til. Lederne mente at erfaringene som utviklet lederskapet deres mest, kom fra utfordringer (Yip & Wilson, 2010, s.69).

King og Santana (2010) belyser at arbeid i varierte grupper er en god måte å utfordre seg selv som leder. Grunnen til dette er at variasjonen i gruppen kan medbringe andre perspektiver på problemer. Klarer man å benytte seg av disse vil man utvide eget perspektiv og bli mer nyansert, samt at man får en dypere innsikt i problemet (King & Santana, 2010, s.109). Strukturerte erfaringer kan bidra til å skape utfordringer gjennom hendelser i sanntid og oppgavebasert interaksjon som belyser styrker og svakheter. Tre ulike metoder for strukturerte erfaringer som vil gi utfordring er: simulering, målrettede øvelser og læringsprosjekter (King & Santana, 2010, s.106).

2.4.2.1 Simulering

“Simulations are exercises that in some way replicate aspects of people's jobs, situations, or environments.” (King & Santana, 2010, s.106). Simulering er utfordrende, fordi deltakerne blir observert i sanntid på hvor raskt de reagerer og prioriterer informasjon som blir gitt. Videre utfordrer simulering kommunikasjonskunnskapene og evnen til å ta gode beslutninger. Til slutt vil simuleringen kunne bidra til å sette deltakerne inn i situasjoner som er annerledes enn hva de er vant med. (King & Santana, 2010, s.107).

2.4.2.2 Målrettede øvelser

Målrettede øvelser gjør det mulig å jobbe med realistiske utfordringer og dilemmaer i sanntid. Disse øvelsene utføres ved å fokusere på en eller to aspekter ved lederens oppgaver. Eksempler kan være kommunikasjon eller innflytelse på de som ledes (King & Santana, 2010, s.107). Ved å bli presentert nye problemer utfordres man til å prøve ut nye oppførslar, teste kunnskap og erfaringer, være kritisk til tankegang, og jobbe utenfor egen komfortsone. Utfordring vil også finne sted når man lærer at tidligere løsninger nødvendigvis ikke vil fungere i alle situasjoner (King & Santana, 2010, s.108).

2.4.2.3 Læringsprosjekter

Læringsprosjekter går ut på hvordan en gruppe går frem for å oppnå mål i virkelig arbeid. Det blir ofte involvert en veileder som hjelper gruppemedlemmene ved å følge med på fremgangen, gruppedynamikken, beslutningstakingen, mellommenneskelige stiler og tillitsdannelse (King & Santana, 2010, s.108).

2.4.3 Støtte

Støtte vil være et viktig element for å fremme motivasjonen rundt læring og utvikling. Utfordringer vil kunne skape en frustrasjon rundt egen motivasjon for utvikling, og støtte vil kunne bidra til å balansere utfordringen i større grad. Støtten vil komplementere utfordringene, i stedet for å være overveldende og hemmende. Blir utfordringene for store og kommer ut av kontroll, kan tilbakemeldinger få dårligere effekt uten støtte (King & Santana, 2010, s.109).

Støtten som trengs, kan være varierende ut ifra hvem som skal utvikles. Ulike mennesker vil kreve ulike former for støtte. Menneskelig støtte er den viktigste støtten man får. Organisasjonskultur og systemer kan være andre former som tilrettelegger for støtte. Gjennom støtte i arbeidsgrupper kan man utvikle svært gode læringsmiljø, som utvikler seg ved gjentakende interaksjoner med hverandre. (King & Santana, 2010, s.109). Det finnes ulike metoder man kan benytte seg av når man legger til rette for støtte:

- Relatere til deltakerne med personlig autentisitet
- Være komfortabel med åpenhet
- Sett deltakerens behov først
- Forstå hver deltakers situasjon og perspektiv uten å dømme
- Støtt deltakerne uten å fortelle hva de skal gjøre

(King & Santana, 2010, s.110-111)

3. Metode

Metode er hvordan vi har gått frem for å svare på spørsmålet i studien. Dette i den hensikt å vise hva vi gjør, og for å øke validiteten på oppgaven vår som en helhet. Folk sine meninger kan være farget av ulike årsaker. For å redusere påvirkningen det har på studien vil det å gå systematisk frem være gunstig (Booth, Papaioannou & Sutton, 2012, s.2). Kapitlet om metode vil forklare hvordan denne studien har gått systematisk frem.

3.1 Valg av metode

For å svare på vår problemstilling har vi valgt litteraturstudie som metode.

Litteraturstudie er en kvalitativ metode og egner seg for å undersøke problemstillingen fordi det er behov for å utforske nøyere sammenhengen mellom det vi finner i de forskjellige tekstene, og for å se hvordan de kan påvirke hverandre (Booth et al., 2012, s.11). Litteraturstudie er ifølge Booth et al. (2012) en metode for å gjøre seg systematisk kjent med det som eksisterer av litteratur. Denne metoden kan benyttes for å skaffe oversikt over det som allerede er publisert, vite hva som ikke er blitt forsket på og validere funn i forskning ved å sammenligne de (Booth et al., 2012, s.12). Kort sagt summerer han opp litteraturstudier som følgende “Gathering the published research, getting rid of the rubbish, and summarizing the best of what remains characterizes the science of research synthesis.” (Booth et al., 2012, s.15).

3.2 Anvendt metode

I kvalitative oppgaver og i denne studien brukes en metode hvor: “Utvikling av problemstillingen, datainnsamling og analyse foregår dels samtidig, dels i sekvenser som gjentas flere ganger” (Hellevik, 2002, s.110). Dette gir grunnlag til å forstå hvorfor litterære oppgaver ikke anvender en bestemt metode, men beskriver fremgangsmåten (Dalland, 2013, s.228). Med dette lagt til grunn, vil studien innlede hvert kapittel med en kort forklaring for å tydeliggjøre sammenhengen.

Vi har valgt å benytte oss av snøballmetoden som relevant utvalgsstrategi. Metoden går ut på at forskeren oppsøker en fagkyndig person, som kan henviser til flere relevante personer, kilder og litteratur (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.109). I denne studien er dette gjort i form av personlige henvendelser fra forfattere, i henhold til metoden. To norske professorer innen digitalisering ble kontaktet per e-post. Rune

Johan Krumsvik og Marte Blikstad-Balas kom med forslag til litteratur som kunne være relevant. I tillegg har vi nyttet oss av samme prinsipp ved å selv gå inn i kildelister for å finne relevant litteratur. Ved endt litteratursøk satt vi igjen med både kvalitative og kvantitative artikler og litteratur, med forskjellige vinklinger.

3.2.1 Søkehistorikk og informasjonsinnhenting

Ettersom vi forsker på noe, er prinsippet om etterprøvbarhet viktig (Stordalen & Støren, 2010, s.67). Ved å benytte seg av den samme metoden, eller ved å bruke de søkestrategiene som forskeren oppgir i sitt prosjekt, skal leseren være i stand til å komme frem til det samme resultatet som forskeren (Stordalen & Støren, 2010, s.67). Søkehistorikken som ble brukt i forbindelsen med datainnsamlingen til denne studien vil derfor gjennomgå nedenfor.

3.2.2 Databaser

I forbindelse med denne litteraturstudien ble følgende databaser benyttet

- FHS Brage
- Google Scholar
- Google
- Oria – Forsvarets Høgskole
- ResearchGate

3.2.3 Søkeord

Nedenfor er det listet sentrale søkeord som har gitt grunnlag for å finne den litteraturen som har vært mest spisset inn mot det vi har forsket på i denne oppgaven. Ordene har både blitt brukt hver for seg, men også i kombinasjon med hverandre. Videre har resultatet gjennom å søke på både norsk og engelsk gitt flere treff, på relevante artikler og litteratur. For å finne ut av studiens problemstilling som omhandler digitalisert fjernundervisning, erfaringslæring og Krigsskolen, er følgende søkeordene som følger:

- Digitalisering/ Digitalization
- Fjernundervisning/ Distance learning
- Digitalisert fjernundervisning/ Digital Distance learning
- Erfaringslæring/ Experiential learning
- Krigsskolen
- Empiri/data

- Studie/study
- Utviklingsselementene/ Elements of development
- Vurdering/ Assessment
- Utfordring/ Challenge
- Støtte/ Support

3.2.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier er retningslinjer og krav som skal være til stedet for å bli tatt med i studien (Yale University, 2021). Eksklusjonskriterier er krav som diskvalifiserer litteratur fra å bli tatt med i studien (Yale, 2021). Ved å ha bestemte krav til litteraturen i form av inklusjons- og eksklusjonskriterier, gjorde dette filtreringsprosessen enklere. Vi stilte derfor følgende krav til litteraturen:

- Språk: Norsk eller Engelsk
- Litteraturen må ikke være gradert
- Litteratur og artikler skal ikke reklamere/promotere en tjeneste/vare.

I den hensikt å unngå misforståelser av innholdet, er norsk- og engelskspråklig litteratur benyttet til denne oppgaven. Det er et krav at litteraturen ikke er gradert fordi Krigsskolen ikke har en løsning som tillater å jobbe med gradert informasjon hjemmefra via digitale plattformer. Dette gjør det enklere for andre utenfor Forsvaret å benytte funnene vi har kommet frem til.

3.3 Metodekritikk

En svakhet i metoden vi har valgt er at “Litteraturstudium har posisjon som eit akseptert forskningsopplegg for master-oppgaver og doktoravhandlingar” (Befring, 2010, s.51). Siden studien vår er en bacheloroppgave som begrenses av tid og omfang, reduserer det kapasiteten og muligheten til å benytte alt som er publisert og relatert til problemstillingen. Booth et al. (2012) tar opp at litteraturstudier er ressurs- og kompetansekrevene. Flere viktige artikler/forskningsresultater ekskluderes dersom ikke forskningsspørsmålet er snevert nok, eller eksklusjons-/inklusionskriteriene mange og gode nok (Booth et al., 2012, s.135). Dermed er det mulig at studien har utelatt sentral litteratur uten å være klar over det.

Primært har snøballmetoden blitt benyttet gjennom å følge referanser som brukes i en

studie, for deretter å gå til de refererte tekstene for innhenting av informasjon. Fremgangsmåten er ikke helt slik metoden er tiltenkt, da det er forfatteren som ideelt sett skal henviser til videre litteratur. Det kan ses på som en metodisk svakhet at forfatteren ikke får mulighet til å henviser til relevant litteratur.

Sekundært har metoden blitt benyttet slik Johannessen et al. (2010) beskriver den, gjennom at vi har vært i direkte kontakt med enkelte fagkyndige og fått anbefalinger på litteratur som er relevant for vår problemstilling. Ulempen ved å gjøre det på denne måten er at forfatteren kan påvirke søket med sine synspunkter.

3.4 Forskerens forforståelse og eget ståsted

“Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss” (Johannessen et al, 2010, s.38). Dette er med på å påvirke hvordan vi tolker det vi finner i litteraturen og hvordan vi drøfter det. Her er det en stor fordel at vi er tre stykker, fordi vi da kan revidere hverandres tekster og diskutere funn. Dermed kan studien belyse ting fra forskjellige perspektiver. Derfor kan ett enkelt perspektiv eller forforståelse bli mindre fremtredende.

3.5 Kilder og Kildekritikk

“Ein veikskap ved eit tradisjonelt litteraturstudium er at det baserer seg på subjektivt skjønn, der vurderingane til den som gjennomfører arbeidet blir avgjerande” (Befring, 2007, s.52). Som forfattere av studien må vi forholde oss kritiske til kildematerialet i oppgaven (Dalland, 2013, s.72). For å best svare på problemstillingen har vi benyttet oss av prinsippene for kildekritikk: gyldighet, holdbarhet og relevans (Dalland, 2013, s.74).

Etttersom vi har avgrenset oss til å kun se på teorien Krigsskolen har brukt i sitt konsept for offisersutvikling vedrørende erfaringslæring, har vi begrenset oss til et bestemt utvalg kilder. Denne avgrensningen fører til at vi velger bort relevant litteratur som kan være med å styrke studien. På den andre siden gjøres dette for kunne sikre at studien er i samsvar med konsept for offisersutvikling, som Krigsskolen baserer sin ledelsesutvikling på. Studiens funn vil derfor være relevant for Krigsskolen da den allerede er basert på samme teori.

Høyback (2020) sin kronikk “I ferd med å bli umenneskelig”, er en kritikkverdig kilde som blir brukt i studien. Kronikken i seg selv har svak teoretisk troverdighet, ettersom den ikke oppgir kilder, forskning eller studie som understøtter argumentene. Artikkelen blir allikevel anvendt i studien ettersom dette er den eneste som tar for seg digitalisering sett opp imot militær profesjonsutdanning. Videre blir teksten validert gjennom å se den opp mot forskning og litteratur som bekrefter det Høyback (2020) skriver.

Sokolova et al. (2018) sin studie kan kritiseres på hvor holdbar den er. Den er skrevet på engelsk, men har flere russiske tekster i litteraturlisten. Det begrenser vår evne til å benytte snøballmetoden for å validere forskningen hun baserer sitt dokument på. For å redusere denne ulempen har vi benyttet oss av forskning og annen litteratur som bekrefter Sokolova et al. (2018) sine funn.

4 Analyse og drøfting

For å analysere digitalisert fjernundervisning tar studien for seg den mest sentrale litteraturen mot temaet. Studien har analysert mulighetene og begrensningene innenfor digitalisert fjernundervisning. Funnene som er gjort i studien vil kategoriseres i fordeler og ulemper ved digitalisert fjernundervisning. Når funnene er kategorisert vil disse bli drøftet opp imot erfaringslæring og utviklingselementene presentert i teorien, sett i lys av Krigsskolens konsept for offisersutvikling. Drøftingen vil bidra til å skape en forståelse for hvordan digitalisert fjernundervisning kan påvirke utviklingselementene og derav erfaringslæringen. Etter drøftingen av hvert utviklingselement kommer studien til å trekke en kort konklusjon.

4.1 Funn

4.1.1 Fordeler med digitalisert fjernundervisning

Teknologi åpner opp for muligheter som ellers ikke ville være mulig. Tidligere ble det nevnt at fjernundervisning tillater at man ikke fysisk er til stedet i undervisningslokalet. Dette betyr at man blant annet kan jobbe hjemmefra og samtidig samarbeide på tvers av land. Digitalisert fjernundervisning er en gunstig måte å undervise på når situasjonen ikke tillater fysisk oppmøte eller ved lang reisevei. Fjernundervisning over nett er også en økonomisk gunstig undervisningsform, da man slipper å betale for reise og opphold samt tiden og energien det tar å reise. (Larsen, 2001, s.187; Sadeghi, 2019, s.83; Valentine, 2002)

Fjernundervisning muliggjør praktiske måter å utnytte knappe ressurser på. Blant annet lærerkrefter og ekspertise (Larsen, 2001, s.187). I tillegg til de lærerkreftene man selv sitter på kan man også utnytte eksterne forelesere og lærere. Digitaliseringen muliggjør at man kan kommunisere enklere over nett, noe som betyr at de beste innen fagfeltet slipper å møte opp fysisk. "The possibility of attracting the most professional lecturers, or simply well-known people, to work in the framework of the distance education in an interactive educational process" (Khuziakhmetov & Nasibullov, 2012, s.72; Sokolova, Pylkin, Stroganova & Antanian, 2018, s.1481). Forsvaret er spredd utover hele landet og derav er ekspertisen innenfor ulike fagfelt spredd. Digitalisert fjernundervisning muliggjør på en svært enkel måte tilgang til ulike eksperter.

Noe annet som er positivt med fjernundervisningen er muligheten for å oppklare

spørsmål og svar en-til-en med foreleser. Dette kan være til stor hjelp for studenter som ikke er komfortable med å stille spørsmålet høyt foran resten av klassen slik det ville vært i et tradisjonelt klasserom (Sokolova et al., 2018, s.1482). Ved fjernundervisning kan man sende spørsmål skriftlig, noe som kan gjøre det lettere å stille spørsmålet.

Mennesker plukker opp informasjon forskjellig. Noen studenter trenger mer tid til å fordøye informasjonen, mens andre arbeider seg effektivt gjennom stoffet.

Undervisning kan enklere bli tatt opp, slik at den er tilgjengelig for studentene til enhver tid. Studenter som trenger mer tid til å lære kan dermed gå tilbake i undervisningen og leksjonene som er holdt. Dette gjør at studenter kan reflektere mer over materialet, ettersom personen selv kan styre tempo på undervisningen. Ting som ennå vil være uklart kan noteres ned og enten bli sendt, eller tatt opp med foreleseren ved nærmeste anledning (Sokolova et al., 2018, s.1482). Eventuelt kan studenten spesifikt velge hvilke forelesninger de vil delta på og om mulig bruke forskjellige leksjoner fra flere forskjellige forelesere. Videre kan studenter som har et program som ikke passer med standard undervisning, mer fleksibelt få det til å passe med egen hverdag (Sadeghi, 2019, s.83).

Det å følge med studentenes tilfredshet rundt utdanning er en sentral del av utdanningsprosesser på flere universiteter. Nettbasert fjernundervisning forenkler prosessen ved at den tillater at man kan få tilbakemeldinger fra en større mengde studenter over kortere tid i form av elektroniske spørreundersøkelser (Sokolova et al., 2018, s.1482).

I en studie gjennomført av Mohammad Alawamleh, Lana Mohannad Al-Twait og Gharam Raafat Al-Saht, (2020) spurte de et utvalg av studenter hvordan de opplevde digitalisert fjernundervisning. Flesteparten svarte at de var fornøyde med undervisningsformen (Alawamleh et al., 2020, s.11). En student i studien forklarer dette med følgende ord: "It's saving a lot of time from transportation and dressing up for university" (Alawamleh et al., 2020, s.13). Videre melder 71% av studentene at de opplever at lærerne er mer hjelpsomme og forståelsesfulle for situasjonen de er i (Alawamleh et al., 2020, s.15).

4.1.2 Ulemper ved fjernundervisning

Undervisning over nett medfører også noen ulemper. For det første vil man miste kommunikasjonen som skjer i fellesskap. Dette gjelder særlig de gode gruppespørsmålene og diskusjonene, som kan bli redusert når man prater en av gangen over mikrofon. Når man digitaliserer og sender lyd og video over nett, kan kvaliteten forringes. I tillegg kan digitaliseringen medføre at foredragsholder mister noe av muligheten til å løpende kunne vurdere klassens progresjon basert på en vurdering av studentenes kroppsspråk. Dersom det ikke benyttes kamera, vil ikke læreren få mulighet til å se studentene. Ifølge Sokolova et al. (2018) vil dette kunne medføre at læreren blir mindre engasjert fordi han/hun kun ser i kamera. Dette er noen av aspektene på hvordan den digitale verden er forskjellig fra den virkelige verden, særlig med tanke på kommunikasjon (Sokolova et al., 2018, s.1483). Utfordringene med kommunikasjon blir forsterket av funn gjort i studien til Alawamleh et al., der flesteparten av studentene opplever at digitaliseringen har gjort det vanskeligere å kommunisere med læreren. De savner i tillegg flere og mer moderne kanaler hvor de kan kommunisere med læreren. (Alawamleh et al., 2020, s.15, s.16)

I forlengelsen av punktet om at kommunikasjon over digitale plattformer har forringet kvalitet, tar Høiback (2020) i sin kronikk opp at digitalisert undervisning ikke tilrettelegger for den kunnskapen som utveksles mellom studenter. Da særlig den uformelle kunnskapen om hvordan ting egentlig gjøres. Denne delingen av bransjehemmeligheter er noe som ifølge Høiback (2020) krever en grad av tillit mellom studentene. Tillitten må bygges opp over tid gjennom felles fysisk samvær. Et annet aspekt som kan gå tapt via digitalisering, er utviklingen av holdninger hos studenten. Holdninger kan ifølge Høiback (2020) ikke læres bort. (Høiback, 2020)

“Det byr oss imot å bli fortalt hvordan vi skal oppføre oss, og hva vi bør mene og føle. Holdninger må utvikles og modnes i den enkelte, og pedagogikken kan ikke være for direkte uten å frembringe brekningsfølelser og andre frastøtningsmekanismer. Man må gå mer indirekte til verks.” (Høiback, 2020)

Ifølge Høiback (2020) er delen om å gå indirekte til verks det som hindres av digitalisert fjernundervisning. Grunnen til dette er at foreleser må kunne tolke studenten og stemningen for å kunne tilpasse metodene. Indirekte pedagogikk er når læreren

skaper interesse og engasjement, uten å fortelle hva som er galt eller riktig. På denne måten utfordres studenten på egne handlinger, holdninger og tenkemåter (Herner Sæverot, 2010). Sokolova et al. (2018) beskriver måten studenter kommuniserer med hverandre over internett som spesifikk og at evnen til å jobbe i team blir svekket. Videre vil studentene som er mer stille av seg ikke få muligheten til å bli eksponert for å prate fysisk foran klassen. Dette gjør at de mister en arena de kan utvikle seg på for å bli komfortabel med å prate foran medstudenter. (Sokolova et al., 2018, s.1483)

En annen utfordring er at foreleser ofte må komprimere leksjoner, slik at videoer ikke blir for lange og studentene mister interessen (Sokolova et al., 2018, s.1483). Kortere videoer med mindre innhold kan kompenseres med ekstra litteratur. For mye litteratur medfører en risiko for hvorvidt studentene leser det som blir gitt (Sokolova et al., 2018, s.1484). Når studentene ble spurt i studien til Alawamleh et al. (2020) rapporterte halvparten at de forstår litteratur dårligere over nett, og at de får for mange oppgaver (Alawamleh et al., 2020, s.13, s.15). Over halvparten følte at de var mindre motivert til å bidra i timene og at produktiviteten hadde sunket (Alawamleh et al., 2020, s.13-14). En utfordring Høiback (2020) tar opp med den digitaliserte undervisningen er at det blir for stort fokus på pensum. Fallgraven er at dette hindrer studentene til å effektivt komme gjennom pensum og læringsmål. Dermed vil det ikke alltid være tilstrekkelig med tid til “utenomstakk, ikke-eksamensrelevante grublerier og personlig vekst.” (Høiback, 2020).

Den sosiale dimensjonen av å gå på skole er noe som Sadeghi (2019) tar opp. Først og fremst vises det til at mangelen på sosial interaksjon kan gå negativt utover den mentale helsen til studentene. Gjennom å være på rommet sitt hele tiden kan studentene få en følelse av isolasjon (Sadeghi, 2019, s.84). Studien til Alawamleh et al. (2020) viser at flere studenter rapporterte at de følte seg mindre knyttet til både læreren, innholdet i leksjonene og medstudentene sine. Mangelen på tilknytning gjorde og at studentene følte seg “... more isolated, dominated by others, and anxious about presenting their ideas publicly” (Alawamleh et al., 2020, s.16). Videre vil mangelen på interaksjon stille høyere krav til studentens egendisiplin og kontroll. Dette vil i mindre grad gi mulighet til å bli mint på frister, innleveringer og lignende av medstudenter (Sadeghi, 2019, s.84). Kravene til personlige egenskaper er også noe studentene selv bekymret seg over.

De fryktet at digital fjernundervisning ville kreve at man var moden, selvstendig, fleksibel, mer fokusert, bedre på å styre egen tid og kunne jobbe selvstendig både alene og i grupper. De fryktet at digital fjernundervisning ville slå særlig negativt utover de studentene som ikke hadde disse egenskapene fra før. (Sadeghi, 2019, s.84; Valentine, 2002)

Et annet tema som er utfordrende med digital fjernundervisning er kontrollering av hva som er blitt lært. Det er vanskelig å gjennomføre prøver på en tilstrekkelig måte, fordi man ikke har kontroll over hvilke hjelpemidler studenten kan benytte. Eksempler på hjelpemidler kan være å ha en telefon for å søke opp svar, eller få hjelp av andre. Muligheten for å teste studentenes kunnskap over fjernundervisning blir derfor redusert og begrenser hvilke typer vurderinger som er mulig å gjennomføre (Sokolova et al., 2018, s.1482).

Det teknologiske aspektet løfter opp flere ulemper med digitalisert fjernundervisning. For det første er digital fjernundervisning helt avhengig av at teknologien fungerer. Ved normal klasseromsundervisning kan læreren fortsette undervisningen på tross av teknologiske utfordringer. Siden all kommunikasjon går gjennom en digital plattform, vil alle mindre forstyrrelser være hemmende. Det vil da ikke være mulig å fortsette undervisningen før det er utbedret for alle parter (Sadeghi, 2019, s.84; Valentine, 2002). Videre vil det være behov for å ansette teknikere for å drifte og vedlikeholde systemene. Ansettelse og lønning av teknikere er ofte en skjult kostnad (Valentine, 2002). En annen utfordring er ifølge Valentine (2002), at samarbeidet mellom foreleser og teknikker sjeldent er godt. Teknikeren kan i de fleste tilfeller støtte læreren i veiledning i bruk av systemene og opplæring, samt gi anbefalinger på teknikker som kan anvendes. Dette avhenger i stor grad av hvilken holdning læreren har til teknikeren og digital fjernundervisning generelt. (Valentine, 2002)

En bekymring ved digital fjernundervisning fra læreren sin side er når en leksjon først er tatt opp digitalt, er det ikke læreren som eier eller styrer materialet lenger. Denne situasjonen kan da utnyttes fra skoleadministrasjonens side ved at behovet for lærere synker. Grunnen til dette er at materialet allerede er laget og kan brukes igjen år etter år. En annen bekymring er at både positive, men også negative karaktertrekk ved læreren forsterkes over digitale plattformen (Valentine, 2002). Videre finnes det to skoler med

tanke på hvordan man ser på digital fjernundervisning. Den ene søker å replisere vanlig undervisning i den grad det er mulig, mens den andre søker å utvikle fjernundervisningen til noe mer eget og bruke det for å forbedre undervisningen. (Valentine, 2002)

Samlet gjør de forskjellige negative sidene som er belyst at flesteparten av studentene i studien foretrekker den tradisjonelle klasseromsundervisningen over digitalisert fjernundervisning (Alawamleh et al., 2020, s.12). Videre svarer studentene at de har redusert produktivitet og engasjement for pensum, samtidig som forståelsen for pensumet er lavere (Alawamleh et al., 2020, s.16).

En sentral utfordring, som er spesiell ved FHS, er behandling av gradert informasjon. Det er ikke til å komme utenom at noe av utdanningen inkluderer elementer av gradert informasjon. “For behandling av gradert informasjon utenfor beskyttet og sperret sone etter forskriftens § 42 annet og tredje ledd, anbefaler NSM at det så langt det lar seg gjøre, tilstrebes å etablere en beskyttelse av informasjonen som i en beskyttet sone, for at kravet til forsvarlig sikkerhetsnivå i §§ 22 og 34 skal kunne oppnås.” (Nasjonal sikkerhetsmyndighet, 2020. s.14). I skrivende stund er det ikke noe løsning som gjør at man kan jobbe med gradert informasjon som digitalisert fjernundervisning. Dermed er det potensielt deler av utdanningen man ikke får gjennomført digitalt.

4.2 Drøfting

4.2.1 Digitalisert fjernundervisning og erfaringslæring

Krigsskolen tar som nevnt “utgangspunkt i at offiserskompetanse kan utvikles gjennom en vekselvirkning mellom teori og praksis, og erfaringslæring på en rekke ulike praksisarenaer” (Krigsskolen, 2015, s.20). Samtidig skal kadetten og Krigsskolen “... tilstrebe at alle praksisarenaer er relevante i forhold til den militære profesjon” (Krigsskolen, 2015, s.21). Larsen (2001), Sadeghi (2019) og Valentine (2002) skriver at det er mulig å gjennomføre utdanning til tross for geografiske avstander (Larsen, 2001, s. 187; Sadeghi, 2019, s.83; Valentine, 2002). På andre siden skriver Sokolova et al. (2018) at digitaliseringen fører til at oppfattelsen forringes (Alawamleh et al., 2020, s.16; Sokolova et al., 2018, s.1483). Den åpenbare ulempen av den digitaliserte fjernundervisningen er at den ikke vil kunne erstatte de fysiske praksisarenaer som for eksempel Stridskurs og marsjen over Hardangervidda på en hensiktsmessig måte. Disse

praksisarenaene spiller en sentral del av erfaringene man vil gjøre seg på Krigsskolen, og vil ikke oppnå sin effekt gjennom digitalisert fjernundervisning. Likevel er det store mengder med teori fra litteratur, forelesninger og presentasjoner gjennom årene på Krigsskolen som i stor grad kan gjennomføres over nett.

Dette betyr derimot ikke at den digitaliserte fjernundervisningen ikke er et godt hjelpemiddel når det kommer til den teoretiske delen av offisersutviklingen. Ved hjelp av læringssyklusmodellen til Kolb (1984), mener Krigsskolen at kadetten er i stand til å oppnå erfaringslæring (Krigsskolen, 2015, s.20). Dette innebærer at kadetten må kunne anvende læringssyklusmodellen i relevante situasjoner opp mot den militære profesjon. Det vil fortsatt være mulig å anvende læringssyklusmodellen til tross for at undervisningen vil bli gjennomført digitalt. Teoretiske leksjoner, presentasjoner og kurs kan gjennomføres over digitale plattformer, noe som betyr at kadettene fortsatt vil gjøre seg erfaringer knyttet opp mot den militære profesjon. Med andre ord vil erfaringslæring fortsatt kunne finne sted ved digitalisert fjernundervisning.

Et problem som er viktig å kaste lys over når det kommer til digitalisert fjernundervisning ved en høyskole som Krigsskolen, er behandlingen av gradert informasjon. Per dags dato finnes det ikke løsninger som gjør at kadettene får jobbet med gradert informasjon på andre digitale kommunikasjonsmidler enn de graderte som finnes på Krigsskolen. Siden noe av undervisningen er gradert vil det ved en digitalisert fjernundervisning forekomme glipper i utdanningen. Vi mangler en plattform der man kan kommunisere hjemmefra med denne graderte informasjonen. Erfaringslæring som er knyttet til gradert informasjon vil dermed ikke kunne finne sted gjennom digitalisert fjernundervisning. Ved utdanning som krever å dele denne sensitive informasjonen er FHS nødt til å komme opp med løsninger, hvis denne skal kunne holdes som fjernundervisning. Inntil en løsning er å finne, må man planlegge utenom denne graderte informasjonen.

4.2.2 Digitalisert fjernundervisning og vurdering

Læringsutbyttene som er lagt opp for å vurdere og utvikle de beste offiserene er delt inn i tre kategorier: Kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Kadettene skal tilegne seg kunnskap og videreutvikle disse etter endt utdanning på Krigsskolen. Ferdigheter og generell kompetanse er noe kadettene skal kunne anvende og være i stand til å

gjøre. Forsvarets internettsider har satt opp konkrete punkter som skal læres inn under kategoriene. Ved å skille på disse kategoriene vil det bli enklere å se hvor den digitaliserte fjernundervisningen kan bidra til å skape best mulig utdanning på Krigsskolen. I denne delen skal studien se på *vurdering* knyttet opp mot digitalisert fjernundervisning.

En fordel med digitalisert fjernundervisning er å kunne gjennomføre vurdering av kadettene hvor som helst. I tillegg har flere kadetter, instruktører og eksterne mulighet til å bli involvert i vurderingen. Hvis det trengs kunnskaper utover det man allerede har innad på Krigsskolen, kan spesialisert kompetanse være med i vurderingen. (Larsen, 2001, s.187; Sadeghi, 2019, s.83; Valentine, 2002)

Videre er elektroniske skjemaer av natur raske å dele ut til et stort antall kadetter. Når prøven først er lagd vil den kunne gjenbrukes og holdes oppdatert, noe som sparer tid for instruktøren. Videre vil og elektroniske prøver være hurtige å rette, fordi de kan rettes automatisk av programmer og gi umiddelbar tilbakemelding (Sokolova et al., 2018, s.1482). Når det kommer til utformingen av prøver, vil overgangen til en digitalisert plattform være en mulighet for å revidere hvordan man vurderer kadetter. På grunn av endrede muligheter og begrensninger kan man finne nye og ukjente metoder for hvordan man gjennomfører vurderingen. (Bolstad, 2020)

På den andre siden vil vurderinger som skjer ved hjelp av digitalisert fjernundervisning være annerledes, fordi kadettene kan ha alle hjelpemidler tilgjengelig. Sokolova et al. (2018) beskriver det slik: Det er vanskeligere å gjennomføre en prøve over nett fordi man ikke har kontroll på hvilke hjelpemidler studenten kan bruke. De tradisjonelle klasseroms eksamenene uten hjelpemidler, vil derfor ikke være valide måter å vurdere studentene på (Sokolova et al., 2018, s.1482). Vurderinger kan miste sin effekt hvis kadettene bruker hjelpemidler som ikke er tillatt til å besvare de. For å kontre dette må vurderingene legges opp til at kadettene har alle slags hjelpemidler tilgjengelig. Man må utvikle vurderingssituasjoner der man vurderer kadettene helhetlige kompetanse, selv der de får brukt hjelpemidler. I dag gjennomføres en rekke vurderinger som arbeidskrav og eksamener allerede digitalt. Dette belyser at disse vurderingene allerede finnes, og at det kanskje kun er oppsettingen av vurderingen som må gjøres annerledes.

Ettersom den digitaliserte fjernundervisningen primært skjer over videokonferanser, vil følelsen av å interagere med andre mennesker oppleves kunstig. Mangelen på virkelig kommunikasjon reduserer kadettene sin motivasjon til å være delaktig over den digitaliserte plattformen. Den reduserte motivasjonen kan føre til at kadetter i mindre grad ønsker å delta med å vurdere hverandre (Valentine, 2002). Det at kadettene er mindre engasjert i å interagere med hverandre kan gå negativt utover deres evne til å samarbeide i team og fellesskap generelt (Sokolova et al., 2018, s.1483). Hvis kadetter mister en arena for å samarbeide fysisk, kan dette føre til at de går glipp av ikke-verbale tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene kommer gjennom hvordan andre forholder seg og reagerer på din adferd. Dette er endringer i kroppsspråk som er vanskeligere å plukke opp over video og dermed ikke blir kommunisert. Kadettene mister derfor verdifull feedback på hvordan man oppfattes av andre rundt seg. (Sadeghi, 2019, s.84; Valentine, 2002)

Sett opp imot vurderingsmetodene som finnes i utviklingselementet om vurdering, vil det fortsatt være mulig å gjennomføre disse over digitalisert fjernundervisning. Et eksempel på dette er at man kan få tilbakemeldinger av både sjef og medkadetter, tross digital plattform, slik "360-graders tilbakemelding" presenteres tidligere. En klar ulempe ved å benytte vurderingsmetodene digitalisert, er slik Sadeghi (2019) nevner, at kroppsspråk er vanskeligere å gi tilbakemeldinger på. Dermed mister kadettene noe av vurderingsgrunnlaget til å benytte i metodene, hvis deler av undervisningen holdes som digitalisert fjernundervisning (Sadeghi, 2019, s.84).

4.2.2.1 Delkonklusjon Vurdering

Utviklingselementet vurdering er svært viktig for å kunne få informasjonen man trenger for å oppnå størst mulig erfaringslæring. Drøftingen viser at vurdering slik vi er kjent med i dag, ikke er like ideelt over digital fjernundervisning. Litteraturen peker på både muligheter og utfordringer, hvor de fleste fordelene kommer av at man kan vurderes hvor som helst, av hvem som helst og at det kan i enkelte tilfeller gjøres raskere. Det litteraturen peker på som utfordringer, er todelt. Hovedsakelig er det ene elementet kvalitet og det andre sosialt. Elementet av kvalitet begrenser i hvilke former man kan vurdere kadettene. Det sosiale elementet går ut på at man ikke interagerer på samme måte over video, og at man dermed mister ikke-verbal kommunikasjon

og tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger som går på fysisk adferd, kan være like viktig som tilbakemeldinger på det man sier.

Vurdering som en del av erfaringslæringen vil ifølge litteraturen, miste noe av sin kvalitet når den flyttes over på digitale plattformer. Som vi har sett kommer det av at kommunikasjonen sine rammer er endret, og at man må tenke nytt omkrig hvordan man gjennomfører vurderingen. Det kan hende at det finnes metoder eller teknikker som fungerer bedre enn de vi har i dag. Digitalisert fjernundervisning er et relativt nytt felt og videre forskning på både gjennomføringsmetoder for undervisningen, samt resultatet av forskningen vil være nyttig. Resultatene vil bidra til å forstå hvordan vurdering gjennom digitalisert fjernundervisning kan øke erfaringslæring blant kadettene.

4.2.3 Digitalisert fjernundervisning og utfordring

Som nevnt ønsker Krigsskolen å “Gi kadettene erfaringer som gir dem opplevelse av utfordring” (Krigsskolen, 2015, s.21). I denne delen skal studien se på *utfordring* knyttet opp mot digitalisert fjernundervisning.

En av de mest sentrale fordelene ved å gjennomføre digitalisert fjernundervisning som en undervisningsmetode er som tidligere nevnt, muligheten til å undervise til tross for at kadetter og instruktører er geografisk adskilt. Dette betyr at kadetten i større grad er nødt til å ta ansvar for egen læring, ved å møte i tide, lese pensum, og se videoleksjoner til riktig tid. I seg selv kan dette sees på som en positiv måte å utfordre kadetten til å ta ansvar for egen læring. I utgangspunktet oppfordres den enkelte kadett til dette uavhengig av undervisningsform. Digitalisert fjernundervisning stiller større krav til selvdisciplin ifølge Sadeghi (2019) og Valentine (2002). De belyser at den enkelte student må være moden, selvstendig, fleksibel og fokusert, for å kunne være i stand til å få utbytte av digitalisert fjernundervisning. (Sadeghi, 2019, s.84; Valentine, 2002). Dette betyr blant annet at den enkelte kadett i større grad må disponere tiden selv, slik at kadetten oppnår de læringsmålene som er satt.

Det kan i noen tilfeller argumenteres mot digitalisert fjernundervisning, ved at noen kadetter ennå ikke har etablert de personlige egenskapene som kreves for å kunne oppnå læring av å bli utfordret på denne måten. Dette kan føre til at forsøket på å utfordre kadettene selvstendighet kun vil være destruktivt, ved at kadetten ikke er i stand til å

gjennomføre utdanningen til riktig tid, og dermed ikke få utbytte av utdanningsmetoden.

Ved å gjennomføre digital fjernundervisning påpeker Sokolova et al. (2018) at kommunikasjon over internett er spesifikk, noe som betyr at det å jobbe i team kan være en utfordring (Sokolova et al., 2018, s.1483). Det å kommunisere og utføre gruppearbeid som ellers ville vært gjort fysisk, har den siste tiden blitt gjort som digitalisert fjernundervisning. Den nye arbeidsmåten utfordrer kadettene til å løse de samme arbeidsoppgavene, men på en ny måte. På den måten vil utviklingsselementet om utfordring være relevant, der kadettene selv og kanskje spesielt lederne må finne nye strategier for meningsdannelse i arbeidet. I tillegg argumenterer Sokolova et al. (2018) for at enkelte som ikke vanligvis er aktive, foretrekker digitalisert fjernundervisning. Dette kan føre til at de ulike arbeidsgruppene får med seg flere deltakere og dermed flere synspunkt rundt arbeidet. Effekten vil kunne skape en bedre læringssituasjon der de kan utfordre hverandre i gruppen.

På den andre siden løfter Valentine (2002) opp flere teknologiske begrensinger med digitalisert fjernundervisning. Blant disse er avhengigheten av at de teknologiske hjelpemidlene fungerer som de skal. Ettersom de teknologiske hjelpemidlene har en sentral del i arbeidet til kadetten, vil oppdukkende feil på det teknologiske ha større innvirkninger enn det ellers ville ha hatt (Valentine, 2002). Eksempler på feil som kan dukke opp er blant annet digitale møteplattformer som er under vedlikehold. Det betyr at gruppen ikke er i stand til å møtes på den bestemte plattformen. Feil ved enkelte maskiner eller noe enkelt som mangel på internetttilkobling, kan føre til at kadetter ikke får deltatt i arbeidet. Dette er i utgangspunktet begrensinger som kun vil oppstå ved digitalisert fjernundervisning og påvirker gruppearbeidet og derav utfordring på en negativ måte. Grunnen til dette er at avhengigheten av disse teknologiske komponentene ikke vil være like stor ved å møtes i virkeligheten.

Digitalisert fjernundervisning muliggjør det å gå tilbake i leksjoner siden de lett kan lagres som opptak, noe som gjør at den enkelte kadett kan styre sin egen utfordring og progresjon. Dette muliggjør derfor at studenter i et eget tempo kan utfordre seg selv og repetere stoffet (Sokolova et al., 2018, s.1482). Samtidig kan blant annet forhåndsinnspilte forelesninger utbedres til den grad instruktøren ønsker å gjøre det.

Eksempelvis kan dette gjøres ved å redigere leksjonen før den publiseres, få eksterne instruktører til å se gjennom videoen, eller bruke andre leksjoner fra tidligere og utbedre basert på tilbakemeldinger. En bedre video vil føre til at den ideelt treffer kadettmassen og gir en større utfordring.

Høiback (2020) trekker frem faren av at studenter i større grad vil få et pensumfokusert syn ved å digitalisere utdanningen (Høiback, 2020). Han frykter at studenten i mye større grad vil ønske å fokusere på effektive måter å komme seg gjennom pensum og læringsmål. Han nevner deretter at det ikke lenger vil settes av tid til å de uformelle settingene (Høiback, 2020). Videre belyser King & Santana (2010) at det å gi tilpasset undervisning ikke bare handler om hvor ofte eller når man inntar læring, men hvordan læringen foregår. “To be most effective, an FIP needs to provide all types of learning opportunities so that participants can work within their preferred style and try new ones.” (King & Santana, 2010, s.112). Digitalisert fjernundervisning er begrenset i metoder, fordi alt foregår over en skjerm. Mulighetene for å være i samme rom, rundt et kart, modellbord eller ute i felten bortfaller. Dette kan gjøre at undervisningen ikke treffer kadettene like godt.

En fordel med digitalisert fjernundervisning er muligheten til å kunne utnytte knappe lærerkrefter og ekspertise (Larsen, 2001, s.187). Denne utnyttelsen kan optimaliseres ved riktig bruk av digitale hjelpemidler. Instruktører vil kunne holde leksjoner for et tilnærmet ubegrenset antall, uavhengig av geografisk plassering og størrelse på klasserom. Samtidig vil det åpnes en god del muligheter som ellers ikke ville ha vært der, ved å implementere digitalisert undervisning. En av disse mulighetene er blant annet tilgjengeligheten på ekspertise. Khuziakhmetov & Nasibullov (2012) tar opp muligheten til å kunne hyre inn de mest erfarne og profesjonelle menneskene innen et fagfelt (Khuziakhmetov & Nasibullov, 2012, s.72). Denne muligheten fører til at man blir utfordret av de beste innenfor ulike fagfelt, som gjør at kadettene i en større grad kan tilegne seg kompetanse utover deres daværende kapasitet. Fagekspertisen kan blant annet være med på å gi et bredere perspektiv, samtidig kan det gi alternative og kreative måter å undervise på, som igjen er med på å utfordre kadettene.

Sokolova et al. (2018) tar derimot videre opp problematikken med at den digitaliserte fjernundervisningen ikke vil kunne erstatte klasseromsundervisning av flere grunner. En

av de mest sentrale er instruktørens mulighet til å kun vurdere klassens progresjon underveis, ved hjelp av kroppsspråk og fysisk tilstedeværelse (Sokolova et al., 2018, s.1483). Dette kommer av de begrensningene som blant annet kameraer, mikrofoner og lignende har. Høiback (2020) understøtter dette argumentet og mener at det setter begrensninger på lærerens muligheter til å kunne tolke studenten og stemningen, noe som fører til en nedsatt mulighet for å kunne utfordre studentene (Høiback, 2020). Dette vil for det første ta fra instruktøren muligheten til å vurdere den enkelte kadett underveis, samtidig som det kan føre til et lavere engasjement blant instruktører og kadetter (Alawamleh et al., 2020, s.16; Sadeghi, 2019, s.84). Videre vil det frata instruktøren muligheten til å tilpasse utfordringen til kadetten underveis i leksjonen.

Sett opp imot vurderingsmetodene som finnes i utviklingselementet om utfordring, vil det fortsatt være mulig å gjennomføre simuleringer og læringsprosjekter over digitalisert fjernundervisning. Simulering kan for eksempel gjennomføres ved å ha en digital øvelse som fokuserer på å teste kadettens kognitive evner. Læringsprosjekter kan for eksempel gjennomføres som en gruppeoppgave over nett, der man har en fast veileder. Målrettede øvelser vil derimot være vanskeligere å gjennomføre via digitale plattformer. Grunnen er at man ikke vil kunne gi realistiske utfordringer, slik King & Santana (2010) beskriver (King & Santana, 2010, s.106). Aspektet av profesjonen som omhandler det å være i fysisk krevende miljøer faller bort når kadetten er på sitt eget rom på en digital plattform.

4.2.3.1 Delkonklusjon utfordring

Utviklingselementet utfordring trekker frem både muligheter og begrensinger gjennom digitalisert fjernundervisning, som må veies opp mot hverandre sett i lys av ønsket effekt. Det trekkes flere ganger frem at bruken av digitalisert fjernundervisning i større grad kan utfordre kadettens personlige egenskaper som selvstendighet og disiplin. I tillegg til dette vil bruken av digitalisert fjernundervisning i seg selv fungere som en utfordring, da det er en ny måte å drive arbeid på. Det å kunne utnytte ekspertise til tross for geografiske distanser trekkes også frem som en mulighet. På denne måten vil det være mulig å tilegne seg den beste teoretiske kunnskapen til tross for distansene. På den andre siden ser vi at teknologien i flere situasjoner vil kunne begrense mulighetene for å oppnå utfordring på ønsket nivå blant kadettene. Den digitaliserte fjernundervisningen vil også være begrenset til datamaskinen, noe som fører til at man

mister de fysiske utfordringer instruktører kan tilby gjennom klasseromsundervisninger og øvelser.

Det vi kan se av litteraturen når det gjelder utfordring, er at man vil kunne utfordre kadettene over digitalisert fjernundervisning. Likevel finnes det begrensninger som gjør at kadettene ikke vil bli utfordret tilstrekkelig. Oppfølging og veiledning vil være vanskeligere fordi instruktøren ikke er til stede og kan følge med progresjonen i like stor grad. Dette begrenser muligheten instruktøren har til å tilpasse utfordringene. For å skape de beste utfordringene vedrørende erfaringslæring, vil det være et behov for å benytte andre undervisningsformer i tillegg. Disse vil kunne dekke over de utfordringene som ikke kan gis over digitalisert fjernundervisning.

4.2.4 Digitalisert fjernundervisning og støtte

I denne delen skal studien se på *støtte* knyttet opp mot digitalisert fjernundervisning.

Den første utfordringen utviklingselementet møter på når undervisningen holdes som digital fjernundervisning, er at instruktøren ikke er i stand til å følge opp kadettene like godt. Det er flere grunner til at det blir mer utfordrende som instruktør å gi adekvat støtte til kadettene.

Det positive med digital fjernundervisning når det angår støtte er at det mulig for kadettene å sende oppklarende spørsmål til enhver tid, enten over e-post, melding, eller andre kanaler. Dette tillater instruktøren å svare når han eller hun har tid. Det at spørsmålet får tid til å skrives ned og raffineres gjør det sannsynligvis mer presist. På samme måte kan svaret bli bedre da det ikke må tas på sparket. Kadettene kan selv søke den støtten de trenger gjennom denne undervisningsformen.

På lik linje med den tradisjonelle klasseromsundervisningen vil det fortsatt være mulig å stille spørsmål under leksjoner som går i sanntid, selv under digitalisert fjernundervisning. Eksempler på dette er blant annet løsningen med håndopprekning som brukes på plattformen Teams. Dette vil gi en mer realistisk opplevelse for både studenter og instruktører når det kommer til spørsmål og svar. Studenter har ifølge en undersøkelse opplevd at instruktører har større forståelse og er hjelpsomme i å overkomme de utfordringene studentene har (Alawamleh et al., 2020, s.14). Med forhåndsinnspilte videoer er det mulig å ha satt av seanser for å samle opp og svare på

spørsmål i plenum etter at folk har fått prosessert innholdet i videoleksjonene. Ifølge Sokolova et al. (2018) vil det også være en lavere terskel for de mest sjenerte studentene å stille spørsmål over digitale plattformer (Sokolova et al., 2018, s.1482).

Da hovedformen for kommunikasjon går over mikrofon eller kamera, mister instruktøren noe av mulighetene til å plukke opp nyanser i kommunikasjonen som de ellers ville ha plukket opp i et klasserom. Undervisningsopplegget blir da vanskeligere å regulere og tilpasse, med mindre kadettene eksplisitt gir beskjed dersom noe må justeres. Redusert evne til å lese hvordan kadettmassen henger med i opplegget fører til at det blir vanskeligere å støtte underveis og at studentene føler seg mindre engasjert i pensum. (Alawamleh et al., 2020, s.16; Sæverot, 2010; Sokolova et al., 2018, s.1483)

Ved forhåndsinnspilte undervisninger som er blitt distribuert, så har man ikke mulighet til å løpende tilpasse opplegget etter kadettens behov. Tilpasninger må da gjøres enten som vedlegg eller som korreksjoner som kommer senere. Dette svekker aspektet av støtte kadetten får siden det da blir opp til den enkelte å justere tempo for å dekke egne behov. Videoen i seg selv gir ikke noen form for støtte underveis, og det må da hentes igjen senere. Videre vil følelsen av støtte være lavere siden det ikke er en instruktør som kan gi bekræftende blikk og støttende kroppsspråk. (Sadeghi, 2019, s.84; Valentine, 2002)

Et aspekt av støtte som digitalisert fjernundervisning gjør det særlig svakt på, er å legge til rette for støtten som finnes blant studenter. Høiback (2020) belyser at hvis en student ved stabsskolen skal dele på uformell og svært viktig kunnskap om hvordan ting egentlig gjøres på tvers av grener, krever det et visst nivå av tillit mellom studentene. Denne tilliten er noe man får gjennom å tilbringe tid sammen utenfor leksjonene. I garderoben, i messa, på trening og lignende, vil man bli bedre kjent med medstudentene og få tillit nok til å åpne opp om egne bekymringer og tanker. Dette er noe man ikke får over digitalisert fjernundervisning, da man sitter man adskilt og ikke får vært med medstudentene på samme måte eller benytter de samme fasilitetene (Alawamleh et al., 2020, s.16; Høiback, 2020). Hvis ikke instruktøren legger til rette for at det dannes samhold blant kadettene, vil det føre til at gruppen ikke har en forpliktelse

til hverandre og involveringen fra kadettene vil være lav med manglende dialog. (Alawamleh et al., 2020, s.16; Valentine, 2002)

En annen ulempe ifølge Sadeghi (2019) er at man vil få en større følelse av isolasjon siden man ikke tilbringer tid utenfor leksjoner på samme måte. Dette kan i noen grad forebygges gjennom at man legger til rette for digitaliserte sosiale stevner, slik at man kan prate med folk og se ansikter over kamera som ikke er i en læringssituasjon (Sadeghi, 2019, s.84). En annen dimensjon av støtte mellom studentene som faller bort er den ikke-faglige utenomsnakken, andre grublerier og samtaler som ifølge Høiback (2020) fører til personlig vekst. Disse er og vanskelige å få til over nett fordi de krever en grad av tillit og skjer som regel dynamisk og spontant. Derfor er de vanskelige å få til i en strukturert form. (Høiback 2020; Sadeghi, 2019, s.84)

På det personlige plan stiller digitalisert fjernundervisning en del krav til egenskaper. Blant disse er det å ha god selvdisciplin, modenhet, fokus, fleksibilitet, god på å styre egen tid og jobbe selvstendig alene og i grupper (Sadeghi, 2019, s.84; Sokolova et al., 2018, s.1483). Dette er egenskaper som gjør det lettere for studenten å identifisere og be om hjelp når de trenger støtte. Ulempen her er at de som sliter på disse punktene kan ha det største behovet for støtte og er ofte de som har det vanskeligst. Dette fører til en selvforsterkende negativ spiral hvor det er vanskelig for instruktør å plukke opp at noen trenger hjelp, fordi det ikke er like synlig over kamera. Summen av disse faktorene viser at det er de som er mest utsatt, som havner utenfor og dermed ikke greier å henge med i leksjonene eller den faglige progresjonen. (Sadeghi, 2019, s.84; Sokolova et al., 2018, s.1983)

Sett opp imot vurderingsmetodene som finnes i utviklingselementet om støtte, vil det fortsatt være mulig å gjennomføre disse over digitalisert fjernundervisning. Fordelene med digitalisert fjernundervisning vedrørende metodene, er at de fortsatt kan anvendes og gi støtte der det er behov. Derimot blir det vanskeligere å gi støtte som oppleves personlig og nær (Sokolova et al., 2018, s.1483).

4.2.4.1 Delkonklusjon støtte

Gjennom digitalisert fjernundervisning viser litteraturen at det blir vanskeligere å opprettholde utviklingselementet om støtte. Støtten vil være mindre, siden digitalisert

fjernundervisning ikke tillater like god kommunikasjon som man ville oppnådd om man pratet ansikt til ansikt. Videre vil det at studentene er adskilt føre til at man i større grad har en følelse av isolasjon, enn om man var omringet av kadetter og instruktører. Dette kan også redusere støtten kadetter opplever at de får, noe som gjør det vanskeligere å møte utfordringer. Videre vil den sosiale støtten man opplever gjennom å tilbringe tid med kadetter falle bort fordi man i utgangspunktet ikke ser hverandre etter at man avslutter videosamtalen, eller på annen måte avslutter fjernundervisningen for dagen. Det som trekkes frem som positivt med digitalisert fjernundervisning er at terskelen for å stille spørsmål er lavere fordi man har flere kanaler å gjøre det gjennom, og kan velge den mest hensiktsmessige.

Litteraturen peker i stor grad i samme retning når det kommer til støtte og digitalisert fjernundervisning. Det vil gå negativt utover den støtten kadetten opplever at han eller hun får. Som instruktør bør man være veldig bevisst på dette, samt gjøre andre tiltak som sikrer at man ivaretar kadettene og gir dem den støtten som trengs for å møte utfordringene i utdanningen. Hvis man ikke gjør det, vil mestringsfølelsen og læringsutbyttet bli lavere. Får ikke kadetten riktig støtte vil det føre til mindre utbytte av erfaringslæringen.

5 Konklusjon

Studien har sett på følgende problemstilling: *Hvordan kan bruk av digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen påvirke utviklingselementene i erfaringslæring?*

Studien viser helt klart at digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen påvirker utviklingselementene i erfaringslæring. Det er både fordeler og ulemper ved å benytte denne undervisningsformen for å danne erfaringer som skal utvikle kadettene. Studien viser generelt at digitalisert fjernundervisning kan benyttes på Krigsskolen for å tilegne seg erfaringer som er relevant for profesjonen og offisersutdanningen. Likevel fremkommer det utfordringer som vil sette begrensninger på hvor god erfaringslæringen vil være. Drøftingen skaper en større forståelse for hvordan digitalisert fjernundervisning kan forsterke utviklingselementene, slik at erfaringene man gjør seg får størst mulig effekt.

Det er en rekke argumenter for at digitalisert fjernundervisning kan forsterke erfaringslæringen. Et av hovedargumentene er muligheten til læring, selv ved geografisk adskillelse. Denne metoden tilrettelegger for å kunne utnytte ekspertisen som ellers ikke ville vært tilgjengelig, og vil være med på å gi grunnlag for erfaringslæring. Den digitaliserte fjernundervisningen tilrettelegger også for muligheten til å utnytte knappe ressurser på skolen. Dette betyr at instruktører, veiledere og kadetter fortsatt vil kunne være i stand til å samhandle med hverandre og bidra inn i hverandres erfaringer. Utviklingselementene kan, tross digitalisert fjernundervisning, forsterke erfaringslæringen kadettene gjør seg på Krigsskolen og bidra inn i deres offisersutvikling.

Selv om digitalisert fjernundervisning kan forsterke erfaringslæringen, er det viktig å se på begrensningene den medbringer. Hovedutfordringen med digitalisert fjernundervisning er at kommunikasjonen blir dårligere. Dette får flere negative ringvirkninger. Det reduserer kadettene utbytte og motivasjon, instruktørens evne til å følge opp og vurdere progresjon, og reduserer muligheten til å få og gi tilbakemeldinger. En annen sentral utfordring er at undervisningsformen kan påvirke samholdet, gi en følelse av isolasjon og manglende støtte. Det vil derfor stilles høyere krav til de personlige egenskapene for å kunne oppnå utbytte av erfaringene som tiltenkt.

Selv om studien sine funn har belyst både fordeler og ulemper ved bruk av digitalisert fjernundervisning, vil man være nødt til å se dette i lys av ønsket effekt. Digitalisert fjernundervisning er en undervisningsform som vil kunne passe i enkelte situasjoner på Krigsskolen. Det er derfor viktig å ha et bevisst forhold til egenskapene med digitalisert fjernundervisning. Slik vil man kunne dra nytte av de klare fordelene den medfører, samt være bevisst på, og redusere ulempene som hører med. På denne måten kan utdanningen legge til rette for en økt erfaringslæring, ved å bruke den mest hensiktsmessige undervisningsformen til enhver tid.

For å kunne benytte digitalisert fjernundervisning på Krigsskolen er det likevel en del forutsetninger som være på plass. Instruktører og kadetter må inneha et minimumsnivå av ferdigheter innenfor det digitale domenet, for å forstå hvordan det kan brukes. Dersom det mangler kunnskap, vil opplæring være nødvendig. En annen åpenbar forutsetning er at Krigsskolen er nødt til å sikre at alle instruktørene og kadetter har en digital plattform å bruke. For å inkludere utdanningen Krigsskolen gjør med gradert informasjon, må skolen tilrettelegge for dette.

Studien viser at digitalisert fjernundervisning potensielt kan ha en fremtid på Krigsskolen som en forsterkende undervisningsform. Det er viktig å merke seg at digitalisert fjernundervisning ikke kan erstatte all form for undervisning på Krigsskolen, men kan være med som et supplement til eksisterende metoder. Studien konkluderer dermed at digitalisert fjernundervisning, kan ha en positiv påvirkning på utviklingselementene i erfaringslæringen på Krigsskolen.

6 Videre Forskning

Studien vår har dekket sammenhengen mellom digitalisering og erfaringslæring. Fremtidig forskning kan forsøke å utdype og forsterke funnene i denne studien ved å gjennomføre en undersøkelse på Krigsskolen. I undersøkelsen kan kadetter og instruktører involveres angående fordeler og ulemper med digitalisert fjernundervisning i forhold til tradisjonell klasseromsundervisning. Gjennomførelsen av digitale militære øvelser er også noe som kan forskes videre på. Denne forskningen vil gi en bedre forståelse for hvordan funnene i denne studien kan bli gjennomført i praksis på Krigsskolen.

I fremtiden vil det foreligge et større informasjonsgrunnlag for videre forskning innenfor dette området. Covid-19 har ført til en økning av studenter som deltar på digitalisert fjernundervisning. Denne studien bærer preg av at det er gjennomført lite forskning på dette området tidligere, da det er et relativt nytt felt. Et annet aspekt videre forskning kan dra nytte av, er å se på hvorvidt funnene er generaliserbare og kan implementeres på andre utdanningsinstitusjoner og utdanningsnivåer. Det ville vært gunstig at denne studien ble replisert på et høyere nivå for å bedre kunne gjennomføre metoden med det omfanget av ressurser litteraturstudiet ideelt sett krever.

7 Referanser

Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 10(2). <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. Utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Bolstd, B. (2020, 26. Mars). KORONA-SKOLE: MÅ FORELDRE PASSE PÅ AT ELEVENE IKKE JUKSER? Hentet fra [Korona-skole: Må foreldre passe på at elevene ikke jukser? | EN \(forhenværende\) REKTORS BEKJENNELSER \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/korona-skole-ma-foreldre-passe-pa-at-elevener-ikke-jukser-en-forhenvaerende-rektors-bekjennelser/)

Booth, A., Papaioannou, D., Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. (2. utg.). Los Angeles: Sage Publications.

Dalland, O. (2013) *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dvergsdal, H., (2019, 28. oktober). Digitalisering. Hentet fra [digitalisering – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/digitalisering)

Forsvarets høgskole. (2014). *Reglement for utdanning i Forsvaret*. Hentet fra [Reglement for utdanning i Forsvaret \(nof.no\)](https://www.nof.no/reglement-for-utdanning-i-forsvaret/)

Forsvarets høgskole. (2018). *STRATEGI FOR FORSVARETS HØGSKOLE 2019 – 2022*. Hentet fra [FHS strategi 2019-2022.pdf \(sharepoint.com\)](https://www.sharepoint.com/FHS-strategi-2019-2022.pdf)

Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Hentet fra [Forsvarets grunnsyn på ledelse.pdf](https://www.forsvaret.no/forsvarets-grunnsyn-pa-ledelse.pdf)

Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Hentet fra [FFOD.pdf \(unit.no\)](https://www.unit.no/ffod.pdf)

Forsvarsstaben. (2012). *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. Hentet fra [Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret \(uit.no\)](https://www.unit.no/forsvarssjefens-grunnsyn-pa-ledelse-i-forsvaret)

Forsvarsstaben. (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Hentet fra [FFOD 2014.pdf \(unit.no\)](https://www.unit.no/ffod-2014.pdf)

Gentry, J. W. (1990). *Guide to business gaming and experiential learning-* (1. Utg.). London: Kogan Page.

- Hagelia, M., (u.å.) Nettundervisning. Hentet fra <https://edu.usn.no/nettundervisning/>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap (7. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Ø. (2020, 9. September). Fjernundervisning. Hentet fra [fjernundervisning – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Hoover, J. & Whitehead, C. J. (1975) An Experiential-Cognitive Methodology in the First Course in Management: Some Preliminary Results. *Simulation Games and Experiential Learning in Action, 1975 (2)*. s.25-30.
- Høiback, H. (2020, 15. November). Umenneskelig pedagogikk. Hentet fra [Umenneskelig pedagogikk \(stratagem.no\)](#)
- Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Khuziakhmetov, A. N. & Nasibullov, R. R. (2012). Uchebnaya deyatel'nost' studentov VUZa na ehtape perekhoda k distantsionnomu obrazovaniyu [Academic activity of higher school students and the transition to distance education]. *Obrazovanie i Samorazvitie [Education and Self-development]*. 1. (29). 44-50.
- King, S. N. & Santana, L. C. (2010). Learning from Experience. McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Velsor, E. V. (Red.), *Handbook of Leadership Development*. (3. Utg., s.63-95). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. (1. Utg.). New Jersey: Prentice Hall.
- Krigsskolen. (2015). Krigsskolens konsept for offisersutvikling. Oslo: Krigsskolen.
- Larsen, R. (2001). *Praktisk undervisningslære*. (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nasjonalt sikkerhetsmyndighet. (2020) Veileder i håndtering og beskyttelse av sikkerhetsgradert informasjon. Hentet fra [veileder-i-handtering-og-beskyttelse-av-sikkerhetsgradert-informasjon.pdf \(nsm.no\)](#)
- NOU 2014:5. (2014). *MOOC til Norge — Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [NOU 2014: 5 - regjeringen.no](#)

Sadegi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*. 2019 (4:1), 80-88.
<http://dx.doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>

Schapiro, S. A. (2009). Chapter 5: A Crucible for Transformation: The Alchemy of Student-Centered Education for Adults at Midlife. *Counterpoints*. 2009. s.87-109.
Hentet fra [Chapter 5: A Crucible for Transformation: The Alchemy of Student-Centered Education for Adults at Midlife on JSTOR](#)

Sokolova, N. A., Pylkin, A. A., Stroganova, O. A., Antanian, K. G., (2018). THE PROS AND CONS OF DISTANCE LEARNING. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 18, s. 1479-1486.
<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.157>

Stordalen, J. & Støren, I. (2010). *BARE SKRIV!* (2. Utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Sæverot, H. (2010) *Indirekte kommunikasjon og pedagogikk (1. utg.)*. Oslo: Læringsforlaget

Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. Hentet fra Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities (westga.edu)

Yale University. (2021). *Protocol Design - Inclusion and Exclusion Criteria*. Hentet fra <https://assessment-module.yale.edu/human-subjects-protection/protocol-design-inclusion-and-exclusion-criteria>

Yip, J. & Wilson, M. S. (2010). Learning from Experience. McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Velsor, E. V. (Red.), *Handbook of Leadership Development*. (3. Utg., s.63-95). New Jersey: John Wiley & Sons.