



BACHELOROPPGAVE

«Læring i baseforsvarsmiljøet etter internasjonale operasjoner»

av

Kadett Martin Gaard Grunne & Kadett Christian Robbins

Kull Mohr (69) Luftkrigsskolen 2021

Antall ord: 13950

(Ekskludert forside, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg)

Godkjent for offentlig publisering

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

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: 30 – 04- 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Problemstilling	5
1.2 Avgrensning	5
1.3 Struktur	6
2.0 Teori	6
2.1 Læring som begrep	7
2.2 Læringsteori	8
2.2.1 Mesterlære	8
2.2.2 Enkelkrets- og dobbeltkrets læring	9
2.2.3 Kolbs lærings sirkel - erfaring og refleksjon	10
2.2.4 Taus kunnskap	11
2.3 Læringsprosesser	13
2.3.1 Formell og uformell læring	13
2.3.2 Helhetlig Debrief	13
2.3.3 Communities of practice.....	15
3.0 Metode	17
3.1 Forskningsdesign	17
3.2 Datainnsamling	18
3.2.1 Kvalitativt intervju	18
3.2.2 Utvalg	19
3.2.3 Intervjuguide	19
3.3 Dataanalyse	20
3.4 Metodiske betraktninger	21
3.4.1 Forfatterens rolle.....	21
3.4.2 Andre vurderinger	21
4.0 Presentasjon av resultater	22
5.0 Drøfting	23
5.1 Formell ferdighetslæring	23

5.1.1 Deloppsummering	27
5.2 Læring gjennom praksisfellesskap.....	28
5.2.1 Deloppsummering	33
5.3 «Skippertakslæring»	34
5.3.1 Deloppsummering	40
6.0 Oppsummering	41
7.0 Videre forskning	43
8.0 Litteraturliste.....	44

1.0 Innledning

Sjef Luftforsvaret, Tonje Skinnarland (2017), mener “Vi må legge gode planer og finne smarte løsninger for hvordan vi beholder, utvikler og rekrutterer den kompetansen som trengs i dagens og framtidens luftforsvar.” (Skinnarland, 2017, s.8). Luftforsvaret kan hevdes å være en svært dynamisk organisasjon, som forutsetter stadig endring og utvikling for å holde seg relevant opp imot det sikkerhetspolitiske verdensbildet. Dette innebærer blant annet evnen til å lære og utvikle seg som organisasjon, men også Luftforsvarets deltakelse i internasjonale operasjoner. Det kan derfor være viktig for Luftforsvaret å utvikle kompetanse gjennom å vektlegge læring og forstå læringsutbyttet av operasjonene Norge er en del av. Likeså viktig er det å ivareta og videreutvikle denne kompetansen etter endt oppdrag. Imidlertid er dette lettere sagt enn gjort, fordi utfordringen er å klare å ta vare på kompetanse samtidig som man løser nye og komplekse oppdrag (Skinnarland, 2017). Luftforsvarets siste oppdrag i Mali gjenspeiler kontinuerlig deltakelse i internasjonale operasjoner. I disse bidragene er det et potensial til å belyse hva som skjer med erfaringer og kunnskap etter endt oppdrag.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i dette ønsker vi i denne bacheloroppgaven å se nærmere på følgende problemstilling: *Hvordan lærer baseforsvarsgruppen på Ørland i etterkant av NORTAD 2?* Herunder vil vi undersøke hvilke læringsprosesser som kommer til uttrykk i etterkant av en konkret internasjonal operasjon i Mali 2019.

1.2 Avgrensning

For det første er oppgaven avgrenset til NORTAD 2¹ fordi dette oppdraget er blant de seneste internasjonale operasjonene Luftforsvaret har deltatt i. For det andre er NORTAD 2 en del av operasjonen kalt MINUSMA² utledet av FN, og har til nå bestått av en form for kontinuitet gjennom rotasjon av styrker. Det vil si at Norge har hatt pulserende styrkebidrag siden 2013 der blant annet baseforsvarsgruppen har vært inkludert gjennom NORTAD 1 i 2016, NORTAD 2 i 2019 og NORTAD 3 i 2021. Dette er en motivasjon i seg selv for avgrensningen, fordi læring i baseforsvarsgruppen kan få en økt betydning da det kan fremstå som mer sentralt i en operasjon av et slikt omfang fremfor ett enkelt bidrag. Oppgaven vil riktig nok ikke se på læring under selve operasjonen. Den vil heller ikke

¹ Norwegian Tactical Airlift Detachment (Leraand, 2020)

² Mission Multidimensionnelle Intégrée des Nations Unies pour la Stabilisation au Mali (United Nations Multidimensional Integrated Stabilization mission in Mali) (Leraand, 2020)

se på det luftoperative bidraget til operasjonen, men derimot vektlegge læring i baseforsvarsgruppen i etterkant av den.

1.3 Struktur

Innledningsvis vil det bli redegjort for læringsteori som har vist seg relevant for dataanalysen. Videre vil det foreligge en gjennomgang av forskningsmetode for oppgaven der det vil bli belyst hvordan ulike empiriske resultater er blitt identifisert. Her beskrives forskningsmetoden i detalj og legger grunnlaget for drøftingsdelen av oppgaven før resultatene fra undersøkelsen presenteres kort. Deretter vil de empiriske resultatene drøftes og sammenlignes med teori for å identifisere og forstå hvilke læringsprosesser som kommer til uttrykk i baseforsvarsgruppen. Avslutningsvis vil de mest relevante resultatene oppsummeres og konkluderes.

2.0 Teori

Å lære i en organisasjon forekommer ofte naturlig (Heier, 2015) og det vil derfor være viktig å utvikle felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er. For å forstå hvordan det er mulig for baseforsvarsgruppen å lære etter NORTAD 2 skal vi derfor i dette kapittelet redegjøre for generell teori om læring. Videre ønsker vi å ha et gjennomgående fokus på organisatorisk læring, men vil gjennom dette også berøre teori tilknyttet individuell læring. I den forbindelse vil oppgaven se på to tilnærminger for læring gjennom en individuell kognitiv prosess, og læring som sosial deltakelse og praksis (Filstad, 2017). Her vil oppgaven i stor grad benytte seg av læringsteori redegjort av Cathrine Filstad i boken *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (2010), og hennes kapittel Ledelse for kompetanse og kompetent ledelse i boken *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (2017) av Tormod Heier. Annen relevant læringsteori er hentet fra *Psykologi i organisasjon og ledelse* (2015) av Kaufmann & Kaufmann, *Dynamiske og lærende organisasjoner* (2011) skrevet av Eirik J. Irgens, og et utvalg av anerkjente læringsteoretikers egne verk. For å videre se på hvilke læringsprosesser som skjer i organisasjoner, vil oppgaven se på teori fra boken *Communities of Practice* (1998) av Etienne Wenger. Den vil i tillegg se på konseptet Helhetlig Debrief som en læringsprosess i Luftforsvaret hentet fra *Liv og lære i operative miljøer - "Tøffe menn gråter!"* (2008) skrevet av blant annet Christian Moldjord, samt Moldjords & Pål Kristian Fredriksens kapittel Debriefing – strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner i *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (2017). Bakgrunnen for valgt teori er basert på et vidt

spekter av læringsteori for å forstå hva læring som begrep er. Videre har vi i kjølvannet av den empiriske analysen, gjort en overveid utvelgelse av læringsteorier som er relevante opp imot våre resultater, og som dekker de fenomenene vi ønsker å se nærmere på.

2.1 Læring som begrep

I psykologien definerer Geir og Astrid Kaufmann læring som: “Erverving og utvikling av kunnskaper og ferdigheter som er relativt permanente, og som har sitt utgangspunkt i erfaring.” (2015, s. 247). En annen måte å forstå læring på er at det inkluderer både det individuelle og det sosiale aspektet. Det kan altså defineres slik: “Enhver prosess som fører til varig kapasitetsendring hos levende organismer, og som ikke bare er et resultat av hukommelsestap, biologisk modning eller aldring.” (Filstad, 2010, s. 39). Peter Senge er av mange sett på som organisasjonslæringens far, og hans definisjon på lærende organisasjoner er: “... Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.” (Senge, 1991, s. 9). Videre sier han: “Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring.” (s. 145). Nick Milton stiller også sentrale spørsmål til forholdet mellom individuell læring og organisatorisk læring. Han sier at selv om læring er beskrevet som en naturlig prosess hos individet, vil det ikke falle like naturlig for organisasjoner (Milton, 2010). Derfor understreker han at organisatorisk læring først og fremst fremkommer i den individuelle prosessen med å tilegne seg kunnskap og i prosessene som skapes for å dele denne kunnskapen (Milton, 2010). På bakgrunn av at det er flere mulige definisjoner, vil ikke oppgaven skille ytterligere mellom begrepene.

Læring kan forbindes med endring. For en lærende organisasjon kan dette innebære å være forberedt på kontinuerlige endringsprosesser fordi endringsvillighet regnes som avgjørende for at organisasjoner skal være levedyktige. Dette betyr at endring ofte er integrert i læring, men at endring og læring ikke er det samme (Filstad, 2010). Videre kan en beskrivelse av en lærende organisasjon være en organisasjon der opplæring og personlig utvikling er integrert i organisasjonen, og hvor læring er en kontinuerlig prosess (Filstad, 2010).

Læring er ofte beskrevet gjennom to hovedtilnærminger for å tilegne seg læring. Den første er forankret i individuell kognitiv læringsteori, der læring i stor grad skjer som en individuell

kognitiv informasjonsbehandlingsprosess som bidrar til å lagre ny kunnskap eller andre former for endring i hukommelsen for fremtidig bruk. Det sosiale og det kulturelle aspektet, samt situasjonen blir sett på som rammen rundt individet, mens oppmerksomheten er på individet som den lærende (Filstad, 2017). Dette er den tilnærmingen som i størst grad er forankret i læringsteori fra litteraturen. Den andre hovedtilnærmingen ser på læring gjennom praksis og deltakelse i sosiale og kulturelle relasjoner forankret i den konkrete situasjonen (Filstad, 2017).

2.2 Læringsteori

2.2.1 Mesterlære

I boken *Mesterlære* av Klaus Nielsen & Steinar Kvale (2009) presenteres en definisjon av mesterlære som: “Utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser.” (2009, s. 18). Den tradisjonelle formen for dette har primært vært gjennom lovfestede institusjonelle strukturer gjennom en skriftlig avtale mellom en lærling og en mester, ofte referert til som håndverkslæren (Nielsen & Kvale, 2009). Likevel kommer det frem at mesterlære ikke kan forstås slik i alle sammenhenger. De understreker at det finnes ulike former for mesterlære, der denne definisjonen i stor grad tar en historisk tilnærming til begrepet.

Hubert & Stuart Dreyfus har utviklet en teori for mesterlære bestående av en modell for ferdighetstilegnelse, der de viser en *novises* vei til å bli en *ekspert*. Det kan visualiseres gjennom en trapp bestående av 5 trinn for ferdighetstilegnelse: Novise, viderekommen begynner, kompetanse, dyktighet og ekspertise. Dreyfus & Dreyfus forteller at denne måten å se mesterlære på: «... oppfatter eleven som et ensomt individ isolert fra den sosiale konteksten.» (2009, s. 71). Likevel mener de at «Selv om enhver læring selvsagt alltid finner sted i en sosial situasjon, spiller situasjonen etter vår oppfatning ikke nødvendigvis noen rolle for hva som læres.» (Dreyfus & Dreyfus, 2009, s. 72). Selv om dette ikke utelukker for eksempel prøve-og-feile eller imitasjon som måter å tilegne seg nye kunnskaper på, tar modellen utgangspunkt i formell undervisning for å gjøre ferdighetsutvikling så eksplisitt som mulig (Dreyfus & Dreyfus, 2009).

Jean Lave lagde en teori om mesterlære der læring er sosialt situert (Nielsen & Kvale, 2009). Den tar utgangspunkt i mesterlære gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap, der taus kunnskap også blir en faktor for læring (Filstad, 2017). Dermed blir ikke mesterlære

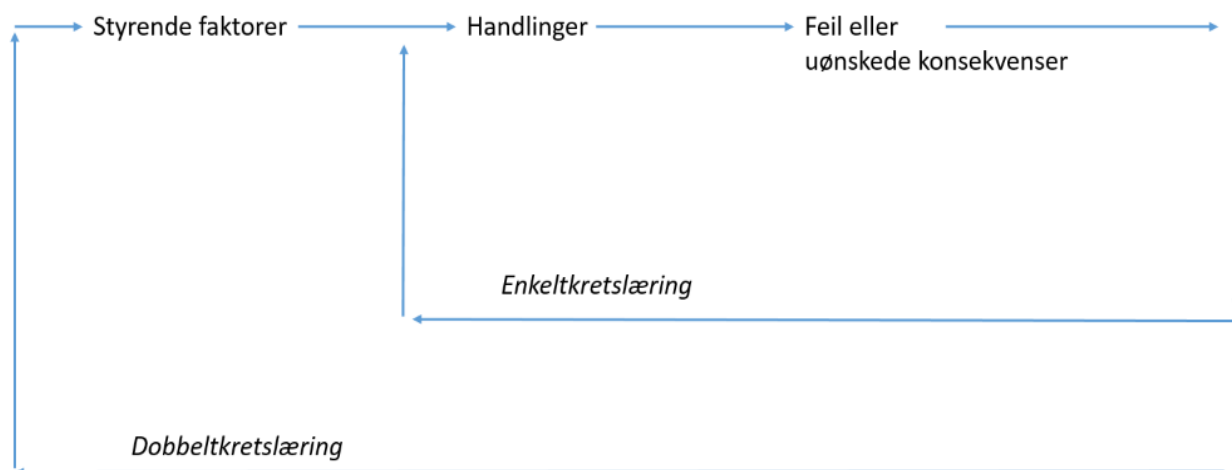
betinget til isolerte utdanningsinstitusjoner, men derimot innvevd i hverdagens praksis. På den måten beskrives den virkelige læringen i mesterlæren som de sosiale og kroppslige aktivitetene som foregår i partikulære organiserte praksiser (Nielsen & Kvale, 2009). Mesterlære forstås her som desentrert fremfor personsentrert, da praksisfellesskapet og legitim perifer deltakelse i dette spiller inn på læring også i en “mester-lærling” relasjon (Nielsen & Kvale, 2009).

2.2.2 Enkelkrets- og dobbelkrets læring

Teoriene om enkelkrets- og dobbelkretslæring tar utgangspunkt i at organisasjonslæring er en kumulativ prosess som reflekterer organisasjonens tilegnelse av egenskaper og kunnskap, samtidig som det fremhever at læring er en individuell prosess (Filstad, 2010). Argyris & Schön ser på hvordan organisatoriske handlingsteorier kan deles opp i bruksteori, som blir de grunnleggende verdiene i organisasjonen, og uttrykte teorier som er de verdier en organisasjon viser til (Filstad, 2010).

I enkelkretslæring vil fokuset primært ligge på konkret måloppnåelse og dermed i større grad se på øyeblikkelige tiltak for å rette opp et konkret resultat. Konkrete tilpasninger kan bli korrigert ved at den uhensiktsmessige atferden endres, men årsakene til denne atferden blir ikke vurdert (Irgens, 2011). Dobbeltkretslæring på den andre siden utfordrer grunnleggende verdier og antakelser som er de grunnleggende forutsetningene for at handling skjer. Der enkelkretslæring i hovedsak fokuserer på effektivitet i tilknytning til eksisterende mål, vil dobbeltkretslæring forsøke å vurdere organisasjonens normer, og endre disse for å tilrettelegge for innovasjon og nytenkning (Irgens, 2011). Her går det en ekstra krets tilbake til de grunnleggende forutsetningene for atferd, som endres hvis det er behov for det. Dette vil kunne føre til permanente endringer, og være grobunn for læring i organisasjoner (Irgens, 2011).

Samtidig hevder Argyris & Schön at en lærende organisasjon antagelig aldri vil kunne oppnå et mål om deuterolæring (organisasjonen lærer å lære). Målet må derfor bli dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). De påpeker likevel at de fleste organisasjoner praktiserer enkelkretslæring.

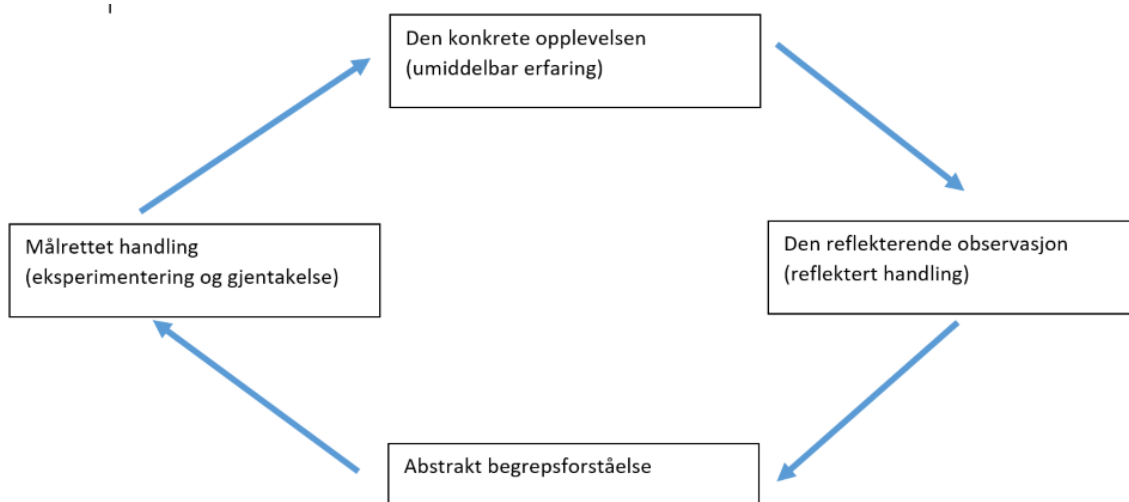


Figur (1) Argyris & Schön: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Irgens, 2011, s. 98)

2.2.3 Kolbs læringssirkel - erfaring og refleksjon

Kolbs læringssirkel fokuserer i all hovedsak på individets læring gjennom praksis, og teorien er omtalt som en erfaringsbasert læringssyklus. På denne måten kan læringssirkelen direkte knyttes til erfaringslæring. “Den fokuserer på at menneskelig læring oppstår som refleksjon over egne problemløsende og eksperimenterende handlinger” (Filstad, 2010, s. 42). Kolbs læringssirkel vektlegger læring som en prosess som gjennom transformering av erfaring skaper kunnskap (Kolb, 1983).

Han peker på dette som en sirkulær prosess som omfatter fire stadier for læring. Det første stadiet er læring gjennom en konkret opplevelse. Det neste stadiet er reflekterende observasjon, der den lærende ser tilbake på sin egen opplevelse og trekker ut lærdom. Det den lærende gjennom reflekterende observasjon avdekker hos seg selv og situasjonen brukes som utgangspunkt for abstrakt begrepsliggjørelse. Her forsøker den lærende å strukturere og abstrahere sine egne erfaringer til relevant teori for læring. Dette legger til rette for den siste og kanskje viktigste fasen av læringssirkelen: Aktiv eksperimentering. Gjennom dette kan den lærende prøve seg frem med andre innfallsvinkler enn tidligere og starter i kjølvannet av dette en ny læringsprosess (Kolb, 1983).



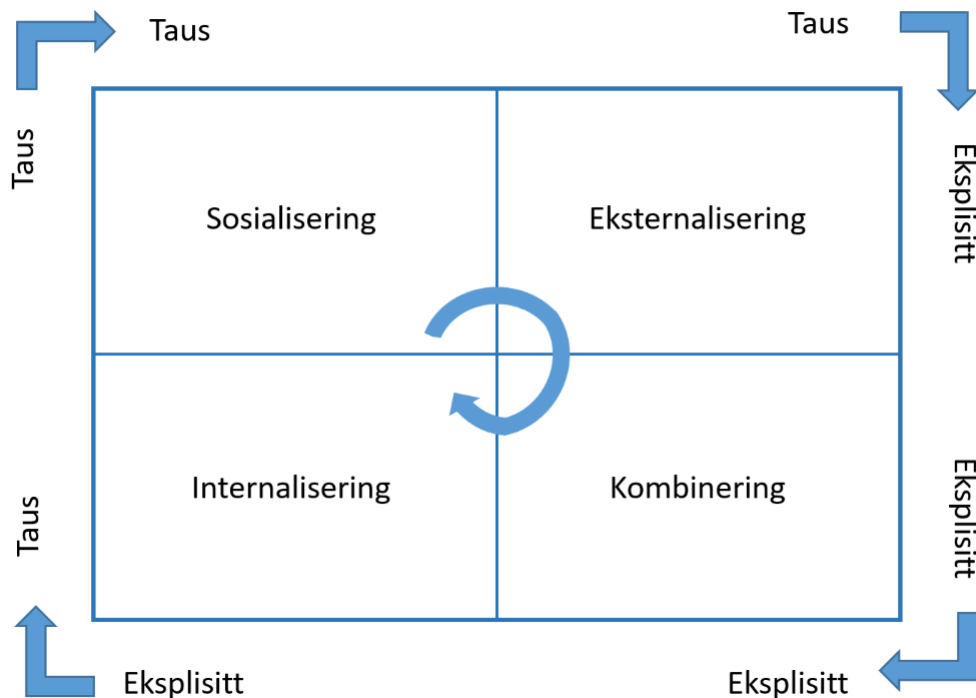
Figur (2) Kolbs teori om lærings sirkelen (Filstad, 2010, s.42)

2.2.4 Taus kunnskap

“...we know more than we can tell.” (Polanyi, 1966, s.4). Slik introduserte Michael Polanyi begrepet “tacit knowledge”, eller taus kunnskap – den kunnskapen du ikke kan uttrykke gjennom språk. Dette står i kontrast til eksplisitt kunnskap som kan overføres gjennom formelt (ord) og systematisk (tall) språk (Nonaka & Takeuchi, 1995). Videre deler Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi (1995) taus kunnskap inn i tekniske og kognitive elementer. De tekniske elementene sikter på konkret kunnskap gjennom ferdigheter og handlinger (Nonaka & Takeuchi, 1995). De kognitive elementene sikter derimot på mentale modeller, skjemaer, paradigmer, perspektiver og vinklinger for å hjelpe oss mennesker å oppfatte og definere fenomener. Den kognitive tilnærmingen kan eksempelvis involvere sosiale aktiviteter og uformelle diskusjoner, og det er på bakgrunn av dette at Nonaka & Takeuchi hevder at taus kunnskap kan uttrykkes og overføres gjennom kommunikasjon, og på denne måten gjøres eksplisitt (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Samtidig poengterer de at taus og eksplisitt kunnskap ikke nødvendigvis er helt atskilt, men heller gjensidig utfyllende enheter (Filstad, 2010). Det finnes en interaksjon mellom disse to formene for kunnskap, som skjer gjennom menneskelige kreative aktiviteter og kalles for en kunnskapssamtaleprosess. SEKI-modellen (Nonaka, Toyoma & Konno, 2000) er et forsøk på å forstå denne interaksjonen: (S) *Sosialisering* - overføring av taus kunnskap (E) *eksternalisering* – konvertering av taus til eksplisitt kunnskap, (K) *kombinering* - overføring av eksplisitt kunnskap og (I) *internalisering* - konvertering av eksplisitt til taus kunnskap. Denne

modellen beskriver hvordan ulike kunnskapsoverføringer kommer til uttrykk basert på antagelsen om at kunnskap skapes gjennom kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap (Filstad, 2010). Kunnskapsprosessene deles inn i fire former for overføring eller konvertering av taus og eksplisitt kunnskap og er illustrert i figuren nedenfor:



Figur (3) SEKI-modellen (Nonaka et. al, 2000, s.12).

Det er gjennom sosialisering med andre man utvikler taus kunnskap, som gjerne er basert på allerede eksisterende taus kunnskap et individ har. Ved å kommunisere denne kunnskapen ved eksternalisering kan kunnskapen bli eksplisitt, og når denne kunnskapen er eksternt tilgjengelig for andre kan den bli kombinert med annen kunnskap (Filstad, 2010). På denne måten kan ny kunnskap utvikle seg eksplisitt. Den nye kunnskapen kan individ tilegne seg gjennom internalisering. Denne spiralen av kunnskap starter altså på et individnivå og beveger seg opp gjennom et ekspanderende og utviklende fellesskap gjennom sosial interaksjon i en organisasjon (Filstad, 2010).

2.3 Læringsprosesser

2.3.1 Formell og uformell læring

For å beskrive hvordan læring skjer, spesielt i organisatorisk kontekst, er begrepene formell og uformell læring ofte brukt. Dette er to begrep som forsøker å vise til to ulike måter å lære på, gjerne gjennom forskjellige læringsprosesser. Formell læring er institusjonelt tilrettelagt, ofte planlagt, strukturert og har klare mål for prosessen man skal gjennom. Et kjent eksempel er den klassiske klasseromsundervisningen (Filstad, 2010). I motsetning til formell læring, kan uformell læring være både utilsiktet, ubevisst, bevisst, planlagt og ikke planlagt, og er gjerne et resultat av uformell tilgang til kunnskap (Filstad, 2010). Med uformell tilgang til kunnskap menes læringsarenaer som ikke er styrt av en organisasjons formelle mål og ikke har en strukturert utforming. Uformell læring er derfor et biprodukt av andre aktiviteter som for eksempel kunnskapsutveksling eller generell samtale i jobbsammenheng rundt kaffemaskinen, i korridorene, kantinen, på fest eller i andre sammenkomster (Filstad, 2010).

2.3.2 Helhetlig Debrief

I kapitlet Debriefing – strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner i Tormod Heiers bok *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (2017) skriver Moldjord & Fredriksen at læring innebærer handling, tanke og refleksjon og at en må være bevisst denne handlingen for å kunne lære av den. De presiserer at selve handlingen ikke nødvendigvis fører til læring, og at man derfor må reflektere over den for å kunne lære (Moldjord og Fredriksen, 2017). Refleksjonen kan innebære å stille spørsmål og tenke gjennom handlingene for å skape refleksive prosesser og bevisste erfaringer. Debriefing har tradisjonelt hatt alt fra et restituerende og traumeforebyggende formål til organisatorisk vektlegging av læring, kunnskapsdeling og utvikling for grupper i praktisk kontekst (Moldjord og Fredriksen, 2017). Basert på disse formålene for debriefing har forskere forsøkt å konseptualisere tiltak for organisatorisk læring på tvers av profesjoner og yrker, som for eksempel «Reflection on Action» (Schön, 1983) og «After Action Review» (Department of the Army, 1993).

Luftforsvaret har selv utviklet et slikt konsept som fokuserer på restitusjon og læring i etterkant av øvelser, trening og oppdrag, og skiller mellom ulike former for debrief og samtaler som følger slike praksisarenaer. Dette konseptet kalles Helhetlig Debrief. Hensikten med dette er å tilføre operative enheter et utvidet perspektiv i debriefing, noe som skal stimulere til prestasjonsforbedring og læring med grunnlag i ens erfaringer (Moldjord og Fredriksen, 2017). Helhetlig Debrief som konsept og modell er et såkalt «læringsrom» som består av fire

ulike verktøy eller prosesser for debriefing/ refleksjon som har til hensikt å ivareta læring og restitusjon etter oppdrag, trening eller øvelser (Moldjord og Fredriksen, 2017). De fire verktøyene er: (A) *operativ debrief* (handlingsorientert), (B) *relasjonsorientert debrief*, (C) *utviklingssamtale* (*selvforståelse*) og (D) *kollegastøttesamtale*. Disse fire verktøyene eller prosessene er illustrert i figuren nedenfor.



Figur (4) Helhetlig Debriefing (Moldjord & Fredriksen, 2017, s.226)

I *operativ debrief* er hensikten å skape et felles mentalt bilde av hva som har skjedd og hvordan man kan løse taktiske og tekniske utfordringer som eventuelt har oppstått (Moldjord og Fredriksen, 2017).

Relasjonsorientert debrief er mer teamfokusert og ser heller på hva man har opplevd under et oppdrag, hvordan kommunikasjon og samarbeid har fungert, ens tanker, følelser og fysiske påkjenninger. Hensikten er å nullstille seg for nye oppdrag og lære av erfaringene på et dypere plan enn bare det man instrumentelt har utført (Moldjord & Fredriksen, 2017).

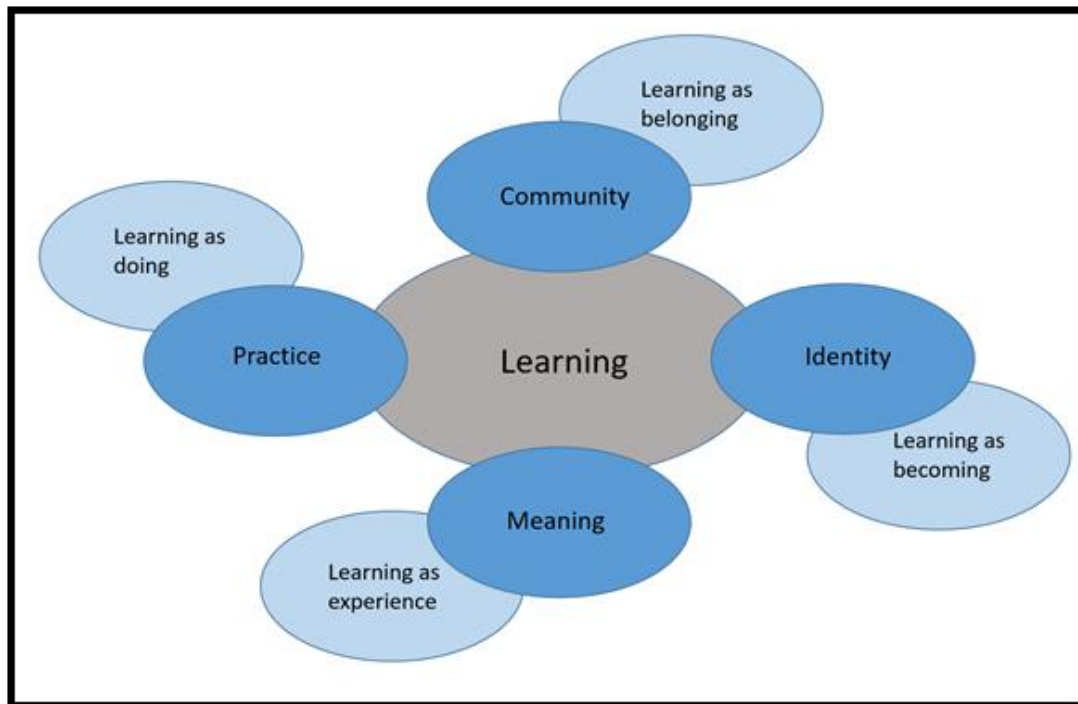
Utviklingssamtale er et mer selvorientert verktøy som vektlegger hvordan vi forstår oss selv i forhold til oppgaven, samt menneskene man jobber med. Hensikten er å utforske samspillet mellom tanker, følelser og handling knyttet til utførelsen av oppdrag, trening eller opplæring.

En *kollegastøttesamtale* skal ivareta den mentale helsen til personellet og avlaste for tanker og følelser rundt belastende hendelser (Fredriksen & Moldjord, 2017). Det handler i all hovedsak om å skape en trygghet og hvile for den utsatte personen, mens hjelperen bidrar med lytting og anerkjennelse av tanker og følelser

2.3.3 Communities of practice

I 1998 presenterte Etienne Wenger konseptet “Communities of practice” (praksisfellesskap). Dette konseptet er et teoretisk bidrag til å forstå hvordan kunnskap i organisasjoner utvikles og styres gjennom sosiale praksisfellesskap (Moldjord & Fredriksen, 2017). Praksisfellesskap skiller seg fra andre former for organisering på flere måter. Et team er for eksempel etablert av ledere for å fullføre spesifikke prosjekter og oppgaver innenfor formelle rammer. Lederne velger derfor ut team-medlemmer på bakgrunn av deres evner til å bidra til teamets mål. Så fort målet er nådd, blir teamet oppløst (Wenger & Sneider, 2000). Communities of practice defineres som både formelle og uformelle grupper, men kommer som oftest til uttrykk i uformelle rammer. Dette er fordi de vanligvis organiseres av seg selv, noe som betyr at de setter sine egne agendaer og etablerer sin egen “ledelse”. I tillegg er medlemmene for slike grupper selvselekerende (Wenger & Sneider, 2000). Det er hva gruppen lærer gjennom felles praksis og deling av erfaring som skaper dette fellesskapet, og teorien poengterer at den kunnskapen som utveksles er avgjørende for utviklingen av en kompetent organisasjon (Wenger & Snyder, 2000).

Wenger (1998) presenterer fire premisser for hva som er essensielt for læring, kunnskap og viten. 1) Mennesker er sosiale vesener og blir dermed et sentralt aspekt i læring, 2) Kunnskap handler om kompetanse med respekt for verdsatte bedrifter, 3) Å vite handler om deltakelse i jakten på slike bedrifter, noe som fordrer aktivt engasjement i verden, og 4) Mening - vår evne til å erfare meningsfullt engasjement. Dette er hva læring til syvende og sist skal produsere (Wenger, 1998). Med disse fire premissene er fokuset i Communities of practice læring som en sosial aktivitet og deltakelse i denne aktiviteten. Deltakelse i denne sammenhengen handler om å ikke bare være en del av lokale arrangementer, men å være en aktiv deltaker i sosiale miljøer og dermed forme identiteter i relasjon med disse miljøene (Wenger, 1998). Communities of practice som teoretisk konsept forsøker på bakgrunn av dette å integrere ulike komponenter som karakteriserer sosial deltakelse som en prosess for læring og kunnskap.



Figur (5) Components of a social theory of learning: an initial inventory (Wenger, 1998, s.5).

Disse komponentene og tilhørende karakteristika (Wenger, 1998, s. 5) som er vist i figur (5) inkluderer:

- 1) *Community*: a way of talking about the social configurations in which our enterprise are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence.
- 2) *Identity*: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.
- 3) *Meaning*: a way of talking about or (changing) ability – individually and collectively - to experience our life and the world as meaningful.
- 4) *Practice*: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action.

Disse elementene for læring er naturlig nok sammenkoblet og gjensidig definerende for både begrepet læring og for hverandre. Communities of practice kan derfor sees på som et konstitusjonelt konsept og som et samlet begrep for disse komponentene, samtidig som det skaper bredere rammeverk for læring (Wenger, 1998).

3.0 Metode

I dette kapitlet beskrives den metodiske tilnærmingen brukt i forskningsprosessen. Vi vil først redegjøre for oppgavens forskningsdesign og metode, for deretter å beskrive datainnsamlingsprosessen og den analytiske tilnærmingen til innsamlet data. Avslutningsvis vil metodiske betraktninger beskrives. Oppgavens reliabilitet og validitet vurderes gjennomgående i delkapitlene under.

3.1 Forskningsdesign

For å svare på oppgavens problemstilling har vi valgt et forskningsdesign med forankring i den hermeneutiske forskningstradisjonen. Dette innebærer at forskerens mål er å skape mer innsikt og forståelse rundt spørsmål eller fenomener (Kjeldstadli, 2000). For å kunne skape mer innsikt og forståelse rundt læringsprosessene i baseforsvarsmiljøet på Ørland, har vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming ved bruk av åpne individuelle dybdeintervju. Slike intervjuer kjennetegnes ved at intervjueren og informanten prater sammen som i en vanlig dialog. Her kan man møtes ansikt til ansikt, via telefon, e-post eller over andre kommunikasjonsplattformer og det legges ingen eller få begrensinger på hva informanten kan si (Jacobsen, 2015). Slike intervjuer har vært grunnlaget for vår forskning, men siden intervjuer ofte er tidkrevende og fordrer omfattende arbeid, har vi i tillegg sett det nødvendig å gjøre oss godt kjent med allerede eksisterende litteratur om læringsteori.

Analysen vår har en induktiv tilnærming som ser sammenhengen mellom dataene vi har samlet inn og allerede eksisterende teori. Teorien kan benyttes til å forklare og til dels predikere betydningen av våre resultater. I tillegg til å beskrive resultatene våre og se dem i sammenheng med relevant teori, vil vi forsøke å forklare og forstå sammenhengen mellom resultat og teori. En slik tilnærming er det Jacobsen (2015) mener ofte er naturlig fordi beskrivelse, forklaring og til dels prediksjon som tre bakgrunner for forskning ofte bygger på hverandre. Dette gjør det hensiktsmessig, også for vår forskning, å ikke kun beskrive, forklare, eller predikere, men belyse forhold i undersøkelsen vår ved bruk av alle tre metodene.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Kvalitativt intervju

For å innhente data i forskningen vår har vi hatt en kvalitativ tilnærming med åpne, individuelle dybdeintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en strukturert samtale med et grunnleggende formål, og har til hensikt å få frem informantens beskrivelser av det aktuelle temaet slik at betydningen av innholdet kan fortolkes (Johannessen et al., 2006). Et slikt intervju egner seg godt når få enheter skal undersøkes og når det enkelte individs beskrivelser, fortolkninger og hvordan man legger mening i et fenomen er av interesse (Jacobsen, 2015). På bakgrunn av dette har vi valgt å intervju syv deltakere, og vi vil beskrive utvalget ytterligere senere i oppgaven. Å intervju få deltakere har vist seg tilstrekkelig for å danne et godt nok bilde av hvordan baseforsvarsgruppen lærer. Dette bildet gjenspeiler naturlig nok ikke hele baseforsvarsgruppens erfaringer, og vil derfor ikke være representativt for hele gruppen. Målet er å gi et inntrykk av hvordan enkelte forhold kan være eller faktisk er i noen tilfeller. Fremfor et intervju basert på kun spørsmål og svar, var vi bevisste på å holde en nokså uformell samtale for å opprettholde åpenheten rundt intervjuet. Denne tilnærmingen har vært viktig for oss som forskere for å skape gode forutsetninger for å gjennomføre intervju, og for at informantene ikke skulle holde tilbake informasjon de kanskje syntes var utfordrende å formidle.

Som sagt, intervjuet vi syv informanter, der det lengste intervjuet hadde en varighet på 84 minutter og det korteste på 26 minutter. Gjennomsnittet for alle intervjuene var 47 minutters varighet. Grunnet Covid-19 situasjonen gjorde vi en vurdering selv, i tillegg til at vi fikk en føring fra skoleledelsen om å ikke gjennomføre intervju ansikt til ansikt for å redusere smitterisiko. Tre av intervjuene ble derfor gjennomført over telefon. De fire resterende ble gjennomført over de nettbaserte videoplattformene Teams og Zoom. Det ble imidlertid vanskelig å oppnå den grad av åpenhet som vi ønsket, og særlig gjaldt dette for telefonintervjuene fordi vi ikke kunne se informanten. Det var derfor utfordrende å tolke og lese kroppsspråk og bruke kunstpauser, noe som påvirket flyten i intervjuet. En rolleavklaring mellom oss som intervjupersoner og informanten viste seg svært hensiktsmessig der vi valgte å organisere oss slik at en person fungerte som ordstyrer for intervjuet mens den andre tok notater og fulgte intervjuets progresjon. Valg av ordstyrer ble basert på vårt forhold til intervjuobjektene for å unngå potensielle indre påvirkninger på informantens besvarelser. Vi tok også forbehold om å skjerme intervjuet og informanten for ytre påvirkning, være seg støy eller avbrytelser, ved å reservere et grupperom og varsle om gjennomføringen av intervjuet.

3.2.2 Utvalg

På grunn av problemstillingens avgrensning var kriteriene for utvalget av informanter allerede nokså spesifisert. Vi har gjennomført en strategisk utvelgning (Johannessen et al., 2006) av informanter der kriteriet vårt var at de måtte være en del av baseforsvarsgruppen på Ørland hovedflystasjon og ha deltatt i NORTAD 2. Samtidig har vi vært mer fleksible på hvilke avdelinger informantene kommer fra og tjenestegjør i til daglig. For å gjøre våre funn så representative for gruppen som mulig har vi intervjuet syv informanter i forskjellige stillinger og fra ulike avdelinger. Dette omfatter alt fra spesialister til ledere på ulike nivå. På den måten har vi fått muligheten til å kartlegge hvordan læring skjer og tilrettelegges for, og oppfattelsen av læring fra ulike perspektiver og nivåer i baseforsvarsgruppen. Av personvern hensyn går vi ikke nærmere inn på informantenes grad og stilling, fordi dette kan lettere bidra til identifisering av deltakerne. Vi har gjort et bevisst valg om å intervju personer med erfaring fra NORTAD 2 fordi deres opplevelser og erfaringer er relativt ferske. Samtidig kunne dette føre til at intervjuobjektene ikke var så meddelssomme og derfor ikke var villige til å stille opp. Ved forskningens start var ikke NORTAD 3 en påbegynt operasjon, og det har derfor vært naturlig å velge deltakere fra NORTAD 2. For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen har vi etterspurt godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), berørt avdeling og Forsvarets høgskole, og fått innvilgelse fra disse.

3.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden hadde en semistrukturert utforming, der spørsmålene var satt i en hensiktsmessig rekkefølge for å skille mellom temaer og fokusområder for intervjuet. Rekkefølgen kunne likevel variere for å gi informantene fleksibilitet og rom for å hoppe fram og tilbake mellom spørsmål om nødvendig. Spørsmålenes struktur kan til å begynne med virke skjematisk, men dette var et bevisst valg for å skape en god oversikt for vår egen del og for å bruke intervjuguiden som en sjekklister, og dermed som et kontrolltiltak for effektivisert loggføring. Hensikten med dette var å oppnå en så god balanse mellom standardisering og fleksibilitet som mulig, og for at intervjuene skulle være oversiktlige og mottakelige for informantene. Intensjonen med denne strukturen var også å legge til rette for en mer strukturert og oversiktig måte å transkribere intervjuet på, samt loggføre interessante aspekter eller resultater. Samtidig så vi potensielle fordeler ved å være åpen for variasjon i rekkefølgen. Det kan eksempelvis ha fordret en mindre pressende stemning og åpnet opp for den gode samtalen der man kunne føle seg avslappet og si det man kom på, når man kom på det.

Innledningsvis startet samtlige intervjuer med en oppvarmende del der informanten fikk muligheten til å fortelle om sin rolle i NORTAD 2 og sin rolle i den daglige tjenesten på Ørland. Videre fulgte intervjuguiden opp med et fokus på individuell og kollektiv læring, for deretter å ta for seg læringsprosesser i baseforsvarsgruppen. Som avrundning for intervjuet har vi vært bevisst på å gi informantene muligheten til å komme med egne tilføyelser. Hensikten med dette var å åpne opp for andre relevante aspekter i læringsprosessene som vi ikke selv har sett eller tenkt på.

3.3 Dataanalyse

Etter gjennomført intervju transkriberte vi lydfilene. Innenfor vårt hermenautiske forskningsdesign har vi benyttet oss av innholdsanalyse hvor vi har kategorisert forhold og funn gjennom åpen koding (Jacobsen, 2015), også nært tilknyttet meningskategorisering (Johannessen et al., 2006). For dataanalysen har vi skrevet ut de transkriberte intervjuene og ved hjelp av fargekoding gjennomført en kategorisering. Dette innebærer at vi har kategorisert ulike temaer som er gjennomgående ut ifra beskrivelser og funn som informantene har presentert. Kategoriseringen tar i all hovedsak utgangspunkt i det informantene selv beskriver med egne ord, der ord og setninger har dannet ulike faktorer som har fått forskjellige fargekoder. Deretter har de ulike faktorene blitt samlet innenfor følgende temaer: Teknisk/taktisk fokus, helhetlig debrief som læringsverktøy og reflekterende læring, Communities of practice, taus kunnskap, mesterlære, fokus mot nye oppdrag og personellforvaltning. Temaenes likheter og ulikheter har gitt oss tre resultater som vi har valgt å kalle: *Formell ferdighetslæring*, *Læring gjennom praksisfelleskap* og *“Skippertakslæring”*.

Etter et dypdykk i læringsteori er det en fare for at man som forsker kan påvirke kategoriseringen og ha antakelser om eventuelle resultater. Vi har derfor vært bevisst dette, og har forsøkt i den grad det er mulig å sette dette til side og behandle den dataen vi får og ikke den vi kanskje hadde håpet på å få. For å unngå feilsitering har de transkriberte intervjuene blitt sendt til samtlige informanter. Vi har imøtekommet de få innveiningene to av informantene hadde. Ingen av informantene hadde noen innveininger på sitatene som har vært aktuelle for oppgaven.

3.4 Metodiske betraktninger

3.4.1 Forfatternes rolle

Felles for oss som forfatterne er valg av baseforsvar som bransjeutdanning i bachelorstudiet ved Luftkrigsskolen. I tillegg har én av oss tidligere erfaring fra baseforsvarsmiljøet på Andøya i tidsrommet 2016-2018. Dette kan være to faktorer som har hatt et potensial for å påvirke både inngangsverdier for forskningen og tolkning av dens funn uten foreliggende tiltak. Den ene forfatteren kjenner også til enkelte av informantene. Dette vil kunne påvirke informantenes svar og forhold til undersøkelsen, noe som kan gå utover resultatene for oppgaven. En nøytraliserende faktor i denne sammenhengen er den andre forfatterens mindre kjennskap til miljøet vi undersøker. Dette har fungert som en objektiv motpart i valg av tema, problemstilling, utforming av intervjuguide og utvalg av informanter. Dette har om ikke annet også fordret gode refleksjoner over valgene vi har tatt underveis, som kan ha vært til fordel for forskningen vår. Valg av tema og problemstilling er riktig nok påvirket av vår bakgrunn og interesse for fagfeltet. På den ene siden kan dette ha ført til en rekke antagelser og låsing til disse, noe vi kanskje ikke ville hatt uten kjennskap til miljøet vi undersøker. På den andre siden vil vår bakgrunn trolig gi mer innsikt og forståelse for de resultatene vi får. Dette kan bidra til å unngå eventuelle feiltolkninger og misforståelser, spesielt i analysen av dataene våre. I tillegg anser vi vår bakgrunn og tilhørighet til miljøet vi undersøker som en styrke for motivasjon underveis i forskningen og oppgaveskrivingen.

3.4.2 Andre vurderinger

Det kan være en utfordring å utlede generelle betraktninger om et fenomen eller forhold på bakgrunn av en studie med få informanter. Beskrivelsene eller faktaene om et medlem eller en liten gruppe vil ikke nødvendigvis være representativt for et større fellesskap. Imidlertid kan vår forskning danne et grunnlag for, samt bidra til nye oppdagelser eller utviklinger av læringsprosesser og prosedyrer for læring etter hjemkomst fra internasjonale operasjoner. Som forskere flest har også vi gjort oss noen antagelser ut ifra problemstillingen vår. Antagelser kan, som vi tidligere har nevnt, ha et potensiale for å forstyrre datainnsamlingen og eventuelt analysen av den. Selv om vi har valgt en metode som ikke forsøker å bekrefte eller avkrefte antagelsene våre, er dette et forhold vi er bevisste på. Vi har samtidig konkludert med at antagelsene våre kan brukes som et verktøy for utformingen av intervjuguide og som støtte for å holde oss innenfor relevante temaer i forskningen vår.

4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil vi kort presentere våre resultater og beskrive hva de innebærer. Vi vil beskrive resultatene ytterligere i drøftingskapitlet. Undersøkelsen viser at det er mange faktorer som kan beskrive læring i baseforsvarsgruppen, men det er særlig tre resultater som er fremtredende. Vi har valgt å kalle disse *Formell ferdighetslæring*, *Læring gjennom praksisfellesskap* og *"Skippertakslæring"*.

I det første resultatet ser vi at baseforsvarsgruppen vektlegger utvikling av ferdigheter for å lære. Det trekkes frem at det er en kultur for, og tilrettelegges for operative debriefer i etterkant av øvelser og trening på oppdrag der deltakerne vurderer det tekniske (ferdighetsmessige) og taktiske nivået for gjennomføringen. Det andre resultatet er at erfaringsdeling og kompetanseoverføring ofte skjer i praksisfellesskap som oppstår i baseforsvarsmiljøet når NORTAD 2 blir et relevant tema i forskjellige sammenhenger. Det siste resultatet viser at baseforsvarsgruppen lærer gjennom det vi kaller «Skippertakslæring». Fokuset på læring er varierende og forekommer periodevis, der vi ser at det rettes ekstra oppmerksomhet rundt læring i forbindelse med forberedelser til nye oppdrag.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi vise hvordan baseforsvarsgruppen på Ørland lærer i etterkant av NORTAD 2. Her vil resultatene *Formell ferdighetslæring*, *Læring gjennom praksisfellesskap* og «*Skippertakslæring*» bli ytterligere argumentert for og underbygget av relevant teori.

5.1 Formell ferdighetslæring

Dette resultatet viser at baseforsvarsgruppen på Ørland i stor grad lærer gjennom formell ferdighetslæring. Her fokuseres det på læringsprosesser som vektlegger det teknisk/taktiske tilbakemeldinger og ferdigheter etter endt oppdrag, eller under trening og øving i daglig tjeneste.

Det er nok mer formelle da, i hvert fall når det er styrte debriefer og wash-uper og sånne ting. Da går du inn med målsetting om å dra ut essensen av det du sitter igjen med etter aktiviteten eller hendelsen ... (Informant 7)

For vår del har vi som regel møte på mandag og fredag, der vi på mandag går gjennom hva som skal skje den førstkommende uka, og på fredag igjen så har vi en ny seanse der vi går igjennom hva som har skjedd, hva som er bra og hva skal vi ta med oss videre og ha fokus på (Informant 3)

Informant 1 forsterker dette når vedkommende forteller hvilket fokus man ofte har under slike debriefer: “Vi er gode på tekniske tilbakemeldinger ... Det fokuseres mest på drill, øving, trening og det å bli bedre” (Informant 1). I de formelle læringsprosessene som forekommer i planlagt utdanning beskriver flere av informantene som vist ovenfor et stort fokus på teknisk/taktiske debriefer i baseforsvarsgruppen. Det er ikke unormalt for en militær organisasjon å ta i bruk debriefing i slike former. Det teknisk/taktiske fokuset og prosessene for å ta ned læring har likhetstrekk med konseptet *After Action Review* der man ofte tar for seg hva som skjedde, hvorfor det skjedde og hva som kunne blitt gjort annerledes. En slik tilnærming til å ta ned læring har vist seg hensiktsmessig i etterkant av oppdrag eller andre situasjoner i treningssammenheng (Departement of the Army, 1993). Det er også disse spørsmålene som tas opp i den *operative debriefen* i Helhetlig Debrief. Den operative debriefen er dermed rettet mot handlingsorientert læring, der man vurderer årsakssammenhenger rundt feil utførelse eller teknisk feil for å skape felles læring (Moldjord & Fredriksen, 2017). Moldjord & Fredriksen diskuterer hovedsakelig Helhetlig Debrief opp mot flyoperative miljøer, der man gjerne ser oppdrag og øving i sammenheng med normative planer eller prosedyrer (Moldjord &

Fredriksen, 2017). Dette kan kanskje sette rammene for den operative debriefen og bidra til å standardisere den slik at den også blir relevant for andre operative miljøer. Vi kan derfor sammenligne dette med informantenes beskrivelser rundt det teknisk/taktiske fokuset og debrief som verktøy for å ta ned læring.

Moldjord & Fredriksen (2017) trekker i tillegg frem hvordan man i operativ debrief ofte står frem og innrømmer feil av taktisk og operativ karakter, noe som kan være til nytte for felles læring. Dette er en tilnærming vi også ser i baseforsvarsgruppen, her formidlet av Informant 1: «Teknisk fokus er veldig enkelt, er du dårlig på den drillen, ser du det enten selv eller så får du høre det av makkeren din.» (Informant 1). Dette kan tyde på at man tar med seg essensen av operativ debrief også utenfor de formelle rammene, og at det tilrettelegges for en kultur der læring kommer til uttrykk når feil oppstår: "... er det noe vi ikke er fornøyd med sier vi ifra om det når det skjer, eller når oppdraget er ferdig" (Informant 4).

På denne måten blir formell ferdighetslæring også synliggjort gjennom trening og øving i den daglige tjenesten. Dette trekker informantene frem som et uttrykk for læringskulturen i sine avdelinger, og at dette også gjenspeiler det generelle synet på læring. Det er med dette rettet stor oppmerksomhet mot faglig utvikling hos personellet. Informant 4 mener at en slik kultur er svært positivt da "... alle vil være best og gjøre det best. Så vi har en veldig bra kultur med folk som alltid vil være på topp." (Informant 4). Det kommer frem at det er en læringskultur som oppfordrer til taktiske og tekniske tilbakemeldinger på stedet i den hensikt å heve kompetansenivået. Det handler om å bli så god som mulig på sine fagfelt. Gjennom dette ser vi en tydelig tendens til at kulturen rendyrker tilspisset faglig kompetanse, og på den måten tilrettelegger for læring for personellet. Ved å isolere disse læringsprosessene kommer det frem at de er godt implementert og forankret i organisasjonen. Det stilles i tillegg en rekke krav til ulike stillinger og på bakgrunn av dette kreves det også at personellet som skal bekle disse stillingene innfrir aktuelle kompetansekrav. På denne måten er mye av den planlagte formelle læringen gjennom utdanning implementert og ivaretatt gjennom et utdanningshjul som går kontinuerlig hele året for å sikre den riktige kompetansen til enhver tid.

Ved å bare fokusere på operativ debrief er det tenkelig at læringsutbyttet etter endt oppdrag kan være noe begrenset. Informant 1 beskriver det som kan gi et inntrykk av behovet for noe mer enn bare teknisk/taktiske læringsprosesser:

Jeg hadde et behov for å prate med noen, bare få bekreftelse på at tingene jeg reagerte på er vanlig å reagere på ... og tror jeg gikk og gjenopplevde flere konflikter og situasjoner som jeg skulle ønske at jeg tok eller ønske at jeg fikk bort ... (Informant 1)

Det kan se ut som informantene uttrykker et behov for dypere samtaler og tilbakemeldingsseanser enn det teknisk/taktiske læringsprosesser kanskje kan tilfredsstille. Moldjord & Fredriksen (2017) peker på at Helhetlig Debrief kan være et mer egnet forum for deling av personlige erfaringer enn kun operativ debrief. I modellen for Helhetlig Debrief som vist i kapittel 2, viser Moldjord & Fredriksen (2017) til «læringsrommet» som finner sted mellom de ulike verktøyene for debriefing. Det er tenkelig at den operative debriefen ikke vil oppnå sitt fulle potensial dersom den brukes alene, og at man derfor er nødt til å «bevege» seg i dette «læringsrommet» for å oppnå en høyere grad av læringsutbytte. Videre hevder Moldjord & Fredriksen (2017) at å dele opplevelser og følelser i en gruppe kan ha stor betydning for læringsutbyttet fordi det kan skape endring (Moldjord & Fredriksen, 2017). Våre resultater viser at baseforsvarsgruppen også benytter seg av *relasjonsorientert debrief*, særlig i forbindelse med mellomlanding: «Det var jo mye gode samtaler, og det var jo muligheter for å åpne opp hvis man hadde opplevd noe som man syntes var litt trasig.» (Informant 3).

Mellomlandinga innebar hvordan man skal komme tilbake til litt mer normale tilstander, prate ut om det som har skjedd, løse i forskjellige knuter, prate med psykolog, ta legesjekker og medcel osv. Egentlig for å klare opp uklarheter da, i tillegg til det å ha det fint og koble av med laget sitt (Informant 4)

Et slikt tilbud tyder på godt implementerte rutiner for å starte en helbredende prosess for å imøtekomme eventuelle mentale utfordringer eller påkjenninger personellet måtte ha etter en internasjonal operasjon. Dette mener Moldjord & Fredriksen (2017) kan være viktig før man vektlegger læring i andre prosesser. De legger til at dette er viktig for å skape læring og felles situasjonsforståelse basert på tanker og følelser, samt å skape mening ut av uavklart kommunikasjon, frustrasjon eller spenning (Moldjord & Fredriksen, 2017). Imidlertid forteller Informant 6 og 3 hvordan mellomlandingen, som første sosiale møteplass etter NORTAD 2, kan ta vekk fokus på læring: “Personellet er ikke i en sinnstilstand der de er så motiverte for å dele all den gode erfaringen de har opparbeidet seg” (Informant 6), og “... du så jo på folk at de var skikkelig bakfulle og ikke så opptatte av programmet som var satt opp” (Informant 3). Dermed kan man kanskje oppleve at man ikke er en del av læringsprosessene som finner sted.

Det kan tenkes at bevisstgjøring rundt agendaen for og hensikten med de ulike læringsprosessene kan bidra til økt felles oppfatning av at man fokuserer på å ta ned læring. Dette er noe erfaringene fra bruk av Helhetlig Debrief i eksempelvis Afghanistan indikerer. Når selve fokuset for hva man skal snakke om, lære eller reflektere over er gitt på forhånd, kan det bidra til å skape rom for deling av personlige erfaringer og følelser (Moldjord & Fredriksen, 2017). Hvis ikke, kan det hende at enkelte ikke er bevisst læringsarenaen man faktisk er inkludert i.

Samtidig deler for eksempel Informant 5 lite erfaring med slike prosesser utenom mellomlandingene, selv etter NORTAD 2: «Mellomlandingene er den eneste gangen jeg har vært med på det (Helhetlig Debrief), og har ikke vært med på det etterpå.». Det pekes også på at dette ikke er særlig integrert eller forankret som prosess i baseforsvarsmiljøet. Informant 6 forteller at de er kjent med konseptet Helhetlig Debrief og at flere er gode på det, men at utfordringen ligger i å ta dette verktøyet innover seg. Informanten legger til:

Vi får flere og flere dyktige og utdannede folk som har kompetanse på det, men vi må få implementert det på en god måte. At det er en reell del av oppdragsløsningen vår. At det ikke skal være en rent taktisk eller teknisk debrief, men også de andre delene av Helhetlig Debrief som skal gjennomføres, for å kunne bli bedre. Det må vi få erkjent og det er erkjent av sjefsnivået og sånne ting, men det handler om å få implementert det nedover i organisasjonen (Informant 6)

Moldjord & Fredriksen (2017) ser også på de ulike debriefingsverktøyene som refleksjonsverktøy. Hovedhensikten med Helhetlig Debrief er å oppnå prestasjonsforbedring gjennom tilbakemelding, deling av erfaringer og refleksjon (Moldjord & Fredriksen, 2017). Imidlertid indikerer resultatene at det fokuseres lite på refleksjon som læringsverktøy i baseforsvarsgruppen. Informantene mener en grunn til dette kan være mangel på tid og at det ikke tilrettelegges for denne typen læring i nevneverdig grad: «... vi er veldig dårlig på å ta oss tid i hverdagen til å sitte og prate, erfaringsutveksling, og komme opp med forskjellige meninger og ideer» (Informant 6). Når det først gjøres ved sjeldne anledninger, er det igjen med fokus på instrumentelle ferdigheter. David Kolb (1983) trekker frem i sin teori at refleksjon kan være et viktig verktøy for både individuell og organisatorisk læring. Det gjør han ved å peke på aspektet «reflekterende observasjon» som en del av hans læringssirkel, der erfaringsbasert

læring er en sirkulær prosess som begynner og slutter med en målrettet handling. I tillegg sier Filstad:

Refleksjon koblet mot læring er også en avgjørende faktor for å fremme kvalifisert læring på arbeidsplassen. Det er også klart at mulighetene for erfaringsutveksling og refleksjon er avgjørende for læring, og dermed er refleksjon selve broen mellom erfaring og læring (Filstad, 2010, s. 71).

Det er derfor tenkelig at refleksjon som læringsverktøy, og reflekterende læring som Kolb (1983) viser til i sin modell, vil kunne skape en samhandling mellom eksempelvis operativ og relasjonsorientert debrief, og på denne måten danne en bro mellom refleksjonsverktøyene i «læringsrommet». På denne måten kan refleksjon være svært relevant i forbindelse med læring for baseforsvarsgruppen, fordi refleksjon representerer den kognitive prosessen som kan sikre at læringsprosesser kvalifiserer for nødvendig kompetanse (Filstad, 2010). Det betyr videre at individet blir synliggjort i læring gjennom refleksjon, og dermed kan læring forstås som både individuell, sosial, og kulturell på samme tid (Filstad, 2010). Dette belyser også deltakelse i sosial praksis, og er en forutsetning for at læring skjer.

5.1.1 Deloppsummering

Resultatet viser at baseforsvarsgruppen lærer gjennom formell ferdighetslæring. Mer konkret vektlegger de teknisk/taktiske tilbakemeldinger og ferdigheter gjennom operativ debrief som en del av Helhetlig Debrief. Det kan også tyde på at baseforsvarsgruppen tar med seg dette fokuset utenfor formelle rammer. Informantene beskriver dette som et uttrykk for læringskulturen i avdelingene, og at dette gjenspeiler deres generelle syn på læring. På bakgrunn av dette rettes det stor oppmerksomhet mot den faglige utviklingen hos personellet. Dette tilrettelegger for en kultur der læring forekommer når feil oppstår. Videre ser vi at baseforsvarsgruppen lærer gjennom relasjonsorientert debrief, som kan være av stor betydning for læringsutbyttet etter et oppdrag fordi det kan skape endring gjennom deling av opplevelser og følelser. Den relasjonsorienterte debriefen er likevel noe informantene kun opplevde under mellomlanding. På bakgrunn av dette uttrykker de et behov for flere læringsprosesser med et relasjonsorientert og medmenneskelig fokus. I tillegg forteller informantene at de ikke bruker nok tid på refleksjon i hverdagen etter NORTAD 2. Refleksjon kan tenkes å utvikle erfaringer til læring gjennom samtaler med andre, og ved å se tilbake på egne handlinger. Hvis man derfor i større grad reflekterer rundt baseforsvarsgruppens læringsprosesser er det mulig at de vil få et økt læringsutbytte da dette kan skape en samhandling mellom operativ og relasjonsorientert debrief.

5.2 Læring gjennom praksisfellesskap

I tillegg til de formelle prosessene beskrevet tidligere i oppgaven ser vi også at baseforsvarsgruppen lærer gjennom praksisfellesskap/ Communities of Practice. Disse praksisfellesskapene kommer til uttrykk gjennom uformelle, men gjerne fagrelaterte samtaler i eksempelvis pauser, jobbprat på kontoret eller på lunsjrommet. I teorikapittelet ble Communities of Practice beskrevet som både en formell og uformell læringsprosess, men resultatene viser at den uformelle siden ved praksisfellesskap er mest fremtredende. Informant 7 sier for eksempel “Vi har jo en del både styrt utdanning og læring, og så lærer man jo veldig mye på det uformelle ved at du prater med folk og hører hvordan andre folk gjør det”. På spørsmål om når de uformelle læringsprosessene kommer til uttrykk, legger informanten til:

Det kan være så enkelt som at det er på lunsjrommet, du møter noen i gangen, du slenger deg med på utdanning på noe skyting. Det kan være uformelle prosesser der du har tilbakemeldinger. Dette var dårlig, eller dette var veldig bra. Det skjer veldig mye mellom disse debriefene og læringsmomenter eller utdanningsmomenter som er på en måte uformelle (Informant 7)

Flere informanter beskriver slike prosesser som informant 7 gjør. Informant 5 beskriver for eksempel hvordan praksisfellesskapet er preget av det sosiale nettverket utenfor arbeidsplassen.

For meg som bor der ute og har forsvarsbolig, har jo ingen sivile venner her ute som ikke jobber i Forsvaret. Jeg kjenner jo ingen som er fra Ørland som ikke jobber i Forsvaret på en måte ... det er ofte en tendens at det er mye jobbprat ja (Informant 5)

Som et resultat av det sosiale nettverket hos enkelte i baseforsvarsgruppen, tar folk med seg jobbrelaterte diskusjoner hjem og lufter dette under sosiale sammenkomster på fritiden. På denne måten forenes praksisfellesskapene også utenfor arbeidsplassen. Samtidig presiserer informant 2 at man forsøker å legge ifra seg jobbpraten på jobb, men i de tilfellene der jobbpraten tas med hjem er det ofte frustrasjon rundt jobben som luftes og diskuteres.

Ifølge Wenger & Sneider (2000) er praksisfellesskap gjerne mer fremtredende i uformelle kontekster enn i formelle. Dette mener de skyldes at praksisfellesskap nylig er blitt et begrep i organisasjonssammenheng, og at kun et fåtall organisasjoner har tatt steget med å implementere slike fellesskap. I tillegg finnes det ingen enkel måte å bygge eller holde på praksisfellesskapene og integrere dem i resten av organisasjonen (Wenger & Sneider, 2000).

Dette kan forklare hvorfor også vi i vår undersøkelse har funnet flere uformelle former for praksisfellesskap enn formelle. På den ene siden ser vi at praksisfellesskapene i baseforsvarsgruppen formes av felles interesser som diskuteres i uformelle samtaler i arbeidstiden. Knytter vi dette opp mot Wengers (1998) fire premisser for praksisfellesskap kan det se ut som informant 2 og 5 sine beskrivelser av hvordan man lærer utenfor jobbsammenheng ikke bare er med på å forme fellesskapene fysisk, men også identiteten i gruppene. Dette gjøres ved å fysisk samles og danne et miljø med fokus på faglige diskusjoner, men også en arena der frustrasjon kan luftes. På bakgrunn av dette kan det tenkes at flere ansatte ved baseforsvarsgruppen selv legger til rette for læring og erfaringsdeling utenfor arbeidstiden også.

Erfaringsdelingen i de sosiale sammenkomstene og de uformelle samtalene kan imidlertid tenkes å være preget av taus kunnskap. Dette kommer for eksempel frem i informant 5 og 7 sine forklaringer på hvordan de lærer etter NORTAD 2. Informant 5 beskriver læring i form av egenutvikling: "... for min del det personlige læringsutbyttet og å bli sterk som person og til og med leder, eller det du bruker av personlig utvikling i lederrollen som man tar med seg.". Informanten legger til at man generelt føler seg bedre og mer kompetent, at følelsen av at du har lært noe er til stede, og at man på den måten returnerer til Norge mer erfaren.

Men læring hjemme skjer jo hele tiden. Du lærer noe hver eneste dag. Min erfaring er at du har mer strukturert og formell læring på nivået fra skvadronssjef og nedover enn du har på skvadronssjef og oppover. Du lærer der og, men det er mer uformell læring ... Du må egentlig bare hekte deg på og forstå hvordan ting fungerer på ett eller annet vis for å klare å løse oppdragene dine (Informant 7)

Wenger (1998) påpeker at praksisfellesskap finnes overalt og at de fleste fellesskapene ikke har et navn eller at de ikke deler ut medlemskort. Det kan derfor være en utfordring å vite når man er en del av et slikt fellesskap fordi man sjeldent konstaterer praksisfellesskapenes eksistens (Wenger, 1998). Dette kan være en mulig årsak til at informant 7 opplever at læring skjer hele tiden, men hovedsakelig i uformelle rammer. Vi ser i tillegg at både informant 5 og 7 er bestemte på at man lærer, men uten å spesifikt beskrive hva som faktisk læres. Dette kan forstås som at deltakerne sitter igjen med en følelse av at læring har funnet sted eller en følelse av at man har tilegnet seg mer kompetanse, men ikke nødvendigvis kan forklare eksplisitt hva man har lært.

Samtidig belyser informant 7 sin beskrivelse hvordan læringsprosessene er av en uformell natur, som gir et inntrykk av at læring skjer i uformelle kontekster som er preget av taus kunnskap i en eller annen form. At informantene ikke beskriver spesifikk læring er i tråd med Polanyis (1966) definisjon på taus kunnskap, og underbygger antydningen om at taus kunnskap eksisterer i baseforsvarsgruppen. Vi presiserer at det ikke utelukkes at taus kunnskap også eksisterer i de formelle læringsprosessene, men at den tause kunnskapen er mest fremtredende i de uformelle. En årsak til dette kan være at læring og overføring av taus kunnskap som oftest skjer i uformelle rammer (Filstad, 2017). Dette er fordi denne formen for læring og kompetanseoverføring oftest forekommer i praksisarenaer. Det er riktig nok viktig å være bevisst hvilken taus kunnskap organisasjonen bærer preg av og graden av den for å øke potensialet for utvikling og læring (Moldjord, 2008). Å være bevisst den tekniske og kognitive tause kunnskapen (Nonaka & Takeuchi, 1995), samt hvordan overføre og eksternalisere dem, som vist i SEKI-modellen (Nonaka et al., 2000), kan være til god hjelp for å sikre erfaringsoverføring fra NORTAD 2. I informantenes tilfelle, der de kanskje besitter mer kompetanse enn de klarer å gi uttrykk for, kan man gjennom samtaler med andre i sosiale kontekster ha et potensial for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. På bakgrunn av informantenes beskrivelser av deres teknisk/taktiske fokus kan det tenkes at taus kunnskap læres og overføres i ulike praksisarenaer i baseforsvarsmiljøet, og at taus kunnskap som et mulig læringshull kan tettes gjennom slike prosesser.

Samtidig finnes det begrensninger ved en slik tilnærming fordi at situasjoner der man deler og lærer av teknisk/taktiske erfaringer ofte er konstruerte, som for eksempel under trening og øvelser (Filstad, 2017). Å legge til rette for arenaer der taus kunnskap dekkes av kommunikasjon og samtaler kan derfor sees på som et komplementerende tiltak i en slik sammenheng fordi det kan dekke flere aspekter ved taus kunnskap. For eksempel beskriver informant 1 hvordan vedkommende ble bevisst sin egen utvikling før og etter NORTAD 2 i sin samtale med psykolog under mellomlandingene.

Annen læring for min del har vært samtale med psykolog i etterkant ... fordi han sa han så stor forskjell på meg fra da jeg dro ut til jeg kom tilbake. Og det var jo en bekreftende tilbakemelding på at måten jeg hadde valgt å løse ting på har fungert (Informant 1)

Denne bevisstgjøringen hadde ikke nødvendigvis skjedd foruten denne samtalen, og belyser hvordan kommunikasjon kan bidra til å gjøre taus kunnskap eksplisitt og i så måte kan være

positiv og berikende (Moldjord, 2008) for baseforsvarsgruppen. Moldjord mener at det største potensialet for utvikling og læring i en organisasjon ligger i håndteringen av den tause kunnskapen som eksisterer (Moldjord, 2008). Det kan derfor tenkes at ved å for eksempel implementere og legge til rette for prosedyrer som tar tak i taus kunnskap, kan det gi baseforsvarsgruppen større innsikt i erfaring og kompetanse som foreligger taust eller skjult i organisasjonen.

Samtidig som taus kunnskap kan være positivt for en organisasjon, kan den også være destruktiv eller hemmende for læring og utvikling (Moldjord, 2008). Det kan for eksempel eksistere taus kunnskap som ikke blir forsøkt overført i samtaler med andre fordi kulturen er til hinder for dette. Dette kan basere seg på frykt for å tape ansikt, status eller innflytelse i en gruppe, og gjør at den tause kunnskapen holdes tilbake og forblir skjult (Moldjord, 2008). Et eksempel på en slik kultur er det Moldjord refererer til som prestasjonskulturer med høyt fokus på resultater og ferdigheter (Moldjord, 2008). Dette er en kultur både informant 3 og 7 mener eksisterer i baseforsvarsgruppen:

Læringskulturen ja ... det er jo helt klart at man må levere på et bra nivå for å gjøre seg fortjent til en plass. Og hvis man ikke leverer godt nok er man redd for at man kanskje blir flyttet til en annen avdeling. Vi som er ny har jo litt problemer med å senke skuldrene og faktisk tørre å utfordre seg selv og si hva man mener (Informant 3)

Det er veldig fokus på ferdigheter og bli så god som mulig. Det virker som det gjennomsyrrer det meste ... Det er så høye krav til den enkelte at de ikke tør å si ifra at de ikke henger med og sånne ting ... Man skal være veldig bevisst på hvor langt man kan dra en prestasjonskultur før det blir en ukultur (Informant 7)

Et slikt fokus som informantene beskriver kan føre til at man går glipp av viktig informasjon som kan være av betydning for den operative evnen (Moldjord, 2008), og det kan være viktig å være bevisst potensielle konsekvenser dette måtte medføre. Vi ser for eksempel likheter mellom det Moldjord peker på og informant 3 sin opplevelse av hvordan prestasjonskulturen kan være til hinder for læring. Informanten beskriver hvordan vedkommende selv velger å ikke spørre om fagrelaterte forhold, stille kritiske spørsmål eller dele sine meninger på grunn av mindre erfaring eller kompetanse enn andre. Dette kan føre til at informant 3 sin gruppe går glipp av relevant læring og utvikling som Moldjord (2008) understreker.

I praksisfellesskapene i baseforsvarsgruppen finner vi flere aspekter av mesterlære som påvirker hvordan baseforsvarsgruppen lærer. På den ene siden ser vi at baseforsvarsgruppen har en større tilnærming til den tradisjonelle måten å forstå mesterlære på. I undersøkelsen kommer det frem at graden av mesterlære varierer mellom personell på forskjellige nivå i hierarkiet. På lavere nivå i organisasjonen beskriver flere informanter at de oppsøker læring gjennom "... sersjantlinjen oppover i systemet, da de sitter på mye erfaring." (Informant 3). Mye av grunnen til dette kan være hvordan baseforsvarsgruppen er strukturert gjennom å ha sjefssersjant i samtlige ledd. Sjefssersjantens rolle er forbundet med faglig ekspertise og et høyt erfaringsnivå. Sjefssersjanten kan med det fremstå som en mester innenfor sitt fagfelt, og ut ifra det informantene forteller ha oppnådd graden av ekspertise i forbindelse med ferdighetstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus, 2009). Det kan derfor se ut til at mesterlære av en viss institusjonell struktur er fremtredende, uten å være forankret (Nielsen & Kvale, 2009).

På den andre siden forteller informantene på lavere nivå at de ofte oppsøker de som blir ansett som de mest kunnskapsrike og erfarne, men som derimot ikke nødvendigvis er tilknyttet stilling eller grad: «Vi har en fra KJK, en fra MJK og en fra TMBN. Så da vil jeg jo gå til de spørsmålene gjelder. Hvis jeg har spørsmål om infanteri og sånn går jeg til han fra TMBN for eksempel.» (Informant 4). Med andre ord kan det virke som om personellet på denne måten velger sine mestre/ den de ønsker å lære av, og at det derfor ikke foreligger noen form for avtale eller enighet om dette, som den tradisjonelle formen for mesterlære forutsetter (Nielsen & Kvale, 2009). Dette blir heller en mer utradisjonell tilnærming til mesterlære der en varierende grad av deltakelse i den sosiale praksisen setter rammene for hvem man lærer av (Lave, 2009). Samtidig forteller både informantene at det å gå til en ekspert ikke er ensbetydende med å gå oppover i systemet, men heller til den med mest erfaring eller kompetanse på det gitte fagfeltet. Her beskrevet av Informant 7:

Jeg går både oppover, nedover og sideveis egentlig ... jeg kan like gjerne spørre en lagfører om enkelte ting hvis det er noe jeg trenger å lære eller få med meg. Eller gå til en vernepliktig vognfører hvis jeg har behov for å lære noe der (Informant 7)

Dette kan forstås slik at det er praksisfellesskapet som legger til rette for at læring og erfaring kan utveksles på tvers av gradsnivå og stilling. Det kommer frem at erfaring og læring fra NORTAD 2 først og fremst deles gjennom en form for mesterlære, der de "eldre" og mest erfarne i avdelingene står for erfaringsdeling gjennom ulike praksisfellesskap, i all hovedsak i

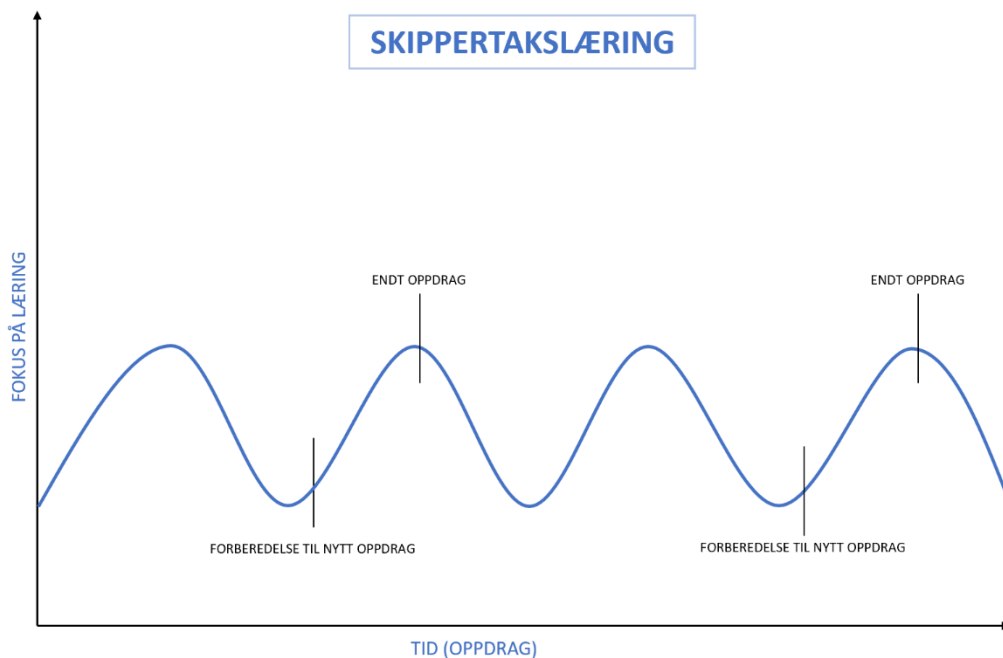
uformelle læringsprosesser. Flere av informantene går langt i å antyde dette når de peker på at erfaringsoverføring mellom for eksempel NORTAD 2 og NORTAD 3 ikke er organisatorisk forankret, og at ansvaret for erfaringsdeling derfor faller på enkeltpersoner som ser behovet for dette. For eksempel sier Informant 6: “Jeg skulle ønske at vi var flinkere til å bruke de som sist var ute i opptreningen av de nye.”, og Informant 1 forteller at: “... hvis du ikke maser eller jobber for å gå igjennom erfaringer som er med fra tidligere så vil ikke de erfaringene eksistere noe mer heller, fordi det er ingen som samler de opp og tar dem med.”. Fordi praksisfellesskap og arenaer der mesterlære er fremtredende kan defineres av sosial kontekst, samt utvikle taus kunnskap (Filstad, 2017), er det tenkelig at den tause kunnskapen kan få en forsterket effekt i baseforsvarsgruppen. I sosial praksis gjennom samtaler og refleksjon i en prosess av eksternalisering, i tråd med SEKI-modellen, kan taus kunnskap bli eksplisitt og med det tilgjengelig for alle (Filstad, 2010). Hvis dette så dokumenteres, kan en si at taus kunnskap har blitt gjort eksplisitt for organisasjonen, og på denne måten imøtekomme den forsterkede effekten av taus kunnskap.

5.2.1 Deloppsummering

Praksisfellesskapene som er fremtredende i baseforsvarsgruppen synliggjøres gjennom fagrelaterte samtaler i lunsjen, kaffepauser, samt på fritiden utenfor jobbsammenheng. Vi ser altså at baseforsvarsgruppen også lærer gjennom praksisfellesskap som uformell læringsprosess. Med utgangspunkt i baseforsvarsgruppens teknisk/taktiske læringsfokus og graden av tilrettelegging for formelle læringsprosesser etter hjemkomst, kan det tyde på at dette påvirker personellet til å i større grad lære av uformelle praksisfellesskap. Det er derfor tenkelig at denne formen for læring kan være svært hensiktsmessig i etterkant av NORTAD 2. Selv om det er lite spesifikke beskrivelser av hva man har lært og tilegnet seg av kunnskap i Mali, viser flere av informantene at de med stor sikkerhet har lært noe. Det kan derfor antas at taus kunnskap eksisterer i baseforsvarsgruppen. Den tause kunnskapen opparbeidet i Mali uttrykkes gjennom deltakelse i samtaler med andre, men den uttrykkes også eksplisitt gjennom handling. Slik handling finner vi særlig i sammenhenger der mesterlære er fremtredende, der en persons ekspertise på et fagfelt, men også erfaring fra NORTAD 2 mer naturlig blir kommunisert gjennom fysisk handling. På denne måten kan man potensielt gjøre taus kunnskap eksplisitt.

5.3 «Skippertakslæring»

Dette resultatet viser at baseforsvarsgruppen lærer gjennom erfaringsdeling i møte med nye oppdrag, uten at det er implementert gode rutiner for dette i organisasjonen. Grunnen til dette er at det ikke er et kontinuerlig fokus på læring i baseforsvarsgruppen. Fokuset på læring forekommer derimot periodevis, ofte i forbindelse med nye oppsettinger og forberedelser til nye oppdrag og operasjoner. Det innebærer at fokus på læring gradvis forsvinner etter endt oppdrag, og at det først kommer på agendaen igjen når forberedelser til nye oppdrag blir aktuelt. Det er dette fenomenet vi har valgt å kalle «Skippertakslæring». Før vi begrunner resultatet ytterligere vil vi visualisere «Skippertakslæring» i en modell:



Figur (6): «Skippertakslæring»

Det periodevise fokuset på læring som beskrevet kan her leses som svingninger på kurven der man kan merke seg at kurvens topppunkter er nøyaktig like høye, og kurvens bunnpunkter er nøyaktig like lave. Der kurven får en krumning med positiv utvikling, illustrerer et økt fokus på læring i forbindelse med nye oppdrag. Dette gjenspeiler det informantene trekker frem med å starte nye læringsprosesser ved for eksempel ny oppsetting, og gjerne på tampen av nye oppdrag. Samtidig ser vi det motsatte der kurven får en krumning med negativ utvikling, som illustrerer hvordan fokuset på læring raskt avtar kort tid etter aktiviteten/ oppdraget er gjennomført. Modellen vil ikke være representativ for hele baseforsvarsgruppen, men vil representere våre informanternes beskrivelser av hvordan fokus på læring oppstår og forsvinner.

I analysen har vi funnet to hovedårsaker til at fokuset på læring fremkommer periodevis fremfor kontinuerlig. Den første årsaken er at det raskt rettes oppmerksomhet mot nye gjøremål, i stedet for å ta ned læring etter endt oppdrag. Den andre årsaken er usikkerhet rundt stilling og oppsigelse av personell. Vi skal nå se nærmere på disse to årsakene til at «Skippertakslæring» oppstår.

Den første årsaken til at fokuset på læring ikke er en kontinuerlig prosess kan forklares i at fokus på nye arbeidsoppgaver og nye oppdrag er så stort at det går utover det potensielle læringsutbyttet man kan ta ut av NORTAD 2. Informantene sier: “Læring fra NORTAD 2 blir veldig fort glemt og så kommer det opp igjen i forbindelse med oppsetting av et nytt oppdrag.” (Informant 6), og “Jeg opplevde ikke at det var noe fokus på læring egentlig ...” (Informant 4). Informant 1 legger til:

Det blir nok ikke sett mer på før neste operasjon av samme sjanger skal planlegges. Det har nok vært litt erfaringer som er blitt tatt med til gjengen som nå skal ut, men ikke noe fokus på læring når vi kommer tilbake nei ... Nei det er et ferdig kapittel. Rett og slett (Informant 1)

På denne måten prioriteres det ikke å ta ned læring eller starte erfaringsdeling, fordi det man har lagt bak seg ofte blir glemt. Oppmerksomheten rettes derfor mot fremtidige oppdrag. Informantene mener at dette kan begrunnes i arbeidsbelastningen de opplever i hverdagen. Den oppleves å være så stor at man ikke har tilstrekkelig med tid til å både ta ned læring og fokusere på nye oppdrag samtidig. Ser vi dette opp mot Kolbs læringssirkel er det tenkelig at personellet ikke har tid eller får muligheten til å aktivt eksperimentere med den kompetansen de har tilegnet seg i Mali (Kolb, 1983). Konsekvensen er at læringssirkelen ikke blir fullkommen, og dermed brytes på individnivå. Dette kan være med på å forklare hvorfor noen av informantene ikke opplever fokus på læring.

I tillegg blir flere av informantene spurt om å bidra i enkelte deler av ny oppsetting noen uker før NORTAD 3 skal reise. Informant 1 forteller:

Jeg føler jeg er i en avdeling som er alt for overarbeidet ... så det baller på seg hele tiden, det er ingen pauser der vi får landet noe ... Jeg legger jo merke til at de siste ukene før gjengen drar ut, så dras jeg inn i det ... da blir jeg litt sånn “kunne vi ikke forutsett dette” (Informant 1)

Videre forteller Informant 6 at det ikke finnes hensiktsmessige rutiner for erfaringsoverføring før nye oppdrag:

Initiativet ligger hos oppsettingsansvarlig ... det er jo en der som rett og slett spør: “kan vi få lov til å bruke deg?” ... For vi har som sagt mye annet vi skal gjøre. Det at vi ikke er dedikert til den rollen gjør at det må veies opp mot alt det andre som skal gjøres ... Enda bedre kunne jo vært at jeg hadde vært med fra starten av (Informant 6)

Faren ved at det ikke finnes noen hensiktsmessige rutiner for erfaringsoverføring er at den nye kunnskapen ikke blir prosessert eller implementert godt nok i avdelingenes rutiner fordi den blir etterspurt for sent. Dette kan antakeligvis gå utover både kvaliteten på erfaringsoverføringene, men også læringsutbyttet i den andre enden. Dette betyr derimot ikke at baseforsvarsgruppen ikke har fokus på læringsprosesser i hverdagen etter en internasjonal operasjon som NORTAD 2. Det har vi vist gjennom graden av læringsprosesser for formell ferdighetslæring og praksisfellesskap tidligere i oppgaven. Det som trekkes frem her er at fokus på læring er noe som oppstår og forsvinner, og at selv om personellet lærer på et individuelt nivå, er det ikke gitt at man oppnår organisatorisk læring (Senge, 1991). Det ser vi når informantene understreker en hektisk hverdag preget av at personellet føler seg overarbeidet.

Likevel, som vist gjennom delkapittel 5.2, forteller informantene at de lærer hele tiden. Der har vi sett at baseforsvarsgruppen har forankrede rutiner som tilrettelegger for individuell læring, som kanskje betyr at utfordringen heller ligger i den kollektive læringen i baseforsvarsgruppen. Irgens trekker frem at organisatorisk læring er en prosess som krever en synergi av individuell og kollektiv læring (2011). For at læringen dermed kan kalles organisatorisk «... må kunnskapen på en eller annen måte nedfelle seg i organisasjonen slik at den ikke er begrenset til enkeltpersoner» (Irgens, 2011). Imidlertid ser vi få antydninger til organisatorisk forankrede prosesser for å dele kompetanse og oppnå organisatorisk læring. Informant 6 sitt ønske om å inkluderes tidligere i planleggingsfasen av nye oppdrag kan kanskje være med på å nettopp forankre erfaringsoverføring i organisasjonen.

Den andre årsaken til at fokuset på læring ikke er kontinuerlig er at det var knyttet stor usikkerhet til stillinger og kontrakter når personellet kom hjem fra Mali. For mange var det nye stillinger som skulle bekles. Informant 1 har eksempelvis hatt fire ulike stillinger i løpet av året vedkommende var i Mali, noe som skapte usikkerhet rundt hvilke stillinger som skulle bekles ved hjemkomst. Dette har vist seg å ha en stor påvirkning på den individuelle læringen etter

NORTAD 2. Flere informanter beskriver for eksempel at nye stillinger og en hektisk hverdag kan gå utover læring etter NORTAD 2. Et eksempel på dette er Informant 1 som sier at:

Jeg føler den oppsettingen som har vært nå (NORTAD 3) har vært preget av at folk sitter i stillinger her hjemme og er på oppsetting. Det tror jeg har stjålet litt av oppdragsfokuset deres fordi de ikke har hatt tid til å tenke fremover fordi de har en annen stilling de skal fungere i samtidig som de er på oppsetting (Informant 1)

I tillegg var det for flere av deltakerne knyttet stor usikkerhet til om de hadde en stilling å komme tilbake til i det hele tatt. Informant 5 og 3 forteller at flere deltakere fra NORTAD 2 på lavere nivå ble rekruttert fra sin førstegangstjeneste med forlengelse ut oppdragets varighet på midlertidig kontrakt: «Det halvåret i Mali var jo bare på midlertidig kontrakt. Så for min del visste jeg ikke om jeg skulle fortsette i Forsvaret når jeg kom hjem» (Informant 3). Informant 4 ble for eksempel sivil etter operasjonen fordi kontrakten hadde gått ut, og måtte selv søke seg tilbake til baseforsarsgruppen. Informant 2 så det samme i sitt lag der vedkommende hadde en ekstern nestlagfører, og resten ble enten sivile eller ansatt videre. Dermed var det flere som ikke hadde stilling i baseforsvarsgruppen ved oppdragets slutt.

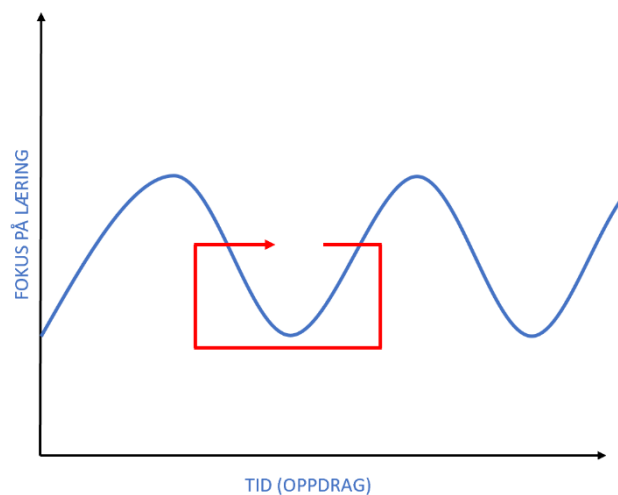
Med bakgrunn i dette er det sannsynlig at mye av kompetansen og erfaringene gjort fra NORTAD 2 kan ha gått tapt. Irgens trekker frem at en organisasjons hukommelse kan oppsummeres i statisk hukommelse og aktiv hukommelse (2011). Den aktive hukommelsen tar for seg at felles mentale modeller dannes mellom mennesker, og den vil kunne svekkes dersom utskiftningen av personell er for stor, slik beskrevet ovenfor. Den statiske hukommelsen, være seg dokumenter og rapporter, vil til en viss grad sørge for erfaringsoverføring, men delte mentale modeller i form av en forståelse av virksomheten vil være av større betydning for en organisasjon (Irgens, 2011). En kombinasjon av manglende dokumentering og rapportering som nevnt i delkapittel 5.1, og baseforsvarsgruppens evne til å beholde på personell kan være en utfordring. Dette kan bidra til å forklare hvorfor kompetansen blir værende på enkeltindivider.

I delkapittel 5.1 viste vi at et for høyt fokus på formell ferdighetslæring kan føre til enkeltkretslæring. I tillegg viser også årsakene til at «Skippertakslæring» oppstår at baseforsvarsgruppen som organisasjon kan være preget av enkeltkretslæring. Ved at fokus på læring oppstår periodevis, gjennom blant annet fokus på nye oppdrag og utskifting av personell kan læring fra NORTAD 2 oppleves reaktivt fremfor at man aktivt går inn for å ta vare på erfaringer. Det kan derfor forstås som at baseforsvarsgruppen i stor grad jobber mot konkret

måloppnåelse uten å vurdere styrende verdier for mer permanente endringsprosesser (Filstad, 2010). Dette ser vi når fokus på læring minker fordi det ikke reflekteres rundt læring fra NORTAD 2 og at erfaringene glemmes eller går tapt. Dermed rettes oppmerksomhet mot forberedelser til nye oppdrag, der man sent ser behovet for å videreføre erfaringene fra tidligere oppdrag. Dette kan tolkes som at læring foregår i enkle kretser fordi erfaringene og den kompetansen man sitter med fra NORTAD 2 ikke blir sett på eller inkluderes i utdanning før man reaktivt ser behovet. Resultatet av dette er at de samme avvikene gjentar seg.

På bakgrunn av dette ser vi en tendens til at baseforsvarsgruppen fortetter å gjøre ting som de alltid har gjort, eller å gjøre mer av det baseforsvarsgruppen allerede holder på med (Irgens, 2011). Man unngår derfor

dobbeltkretslæring som er nødvendig for å løse de mer grunnleggende årsakene til at problemer eller utfordringer oppstår (Irgens, 2011). At baseforsvarsgruppen lærer i enkle kretser kan også visualiseres i «Skippertakslæringsmodellen». I figuren til høyre ser vi et utdrag av modellen der baseforsvarsgruppens enkeltkretslæring oppstår i bunnpunktene, som representerer tiden mellom operasjoner. Det er likevel



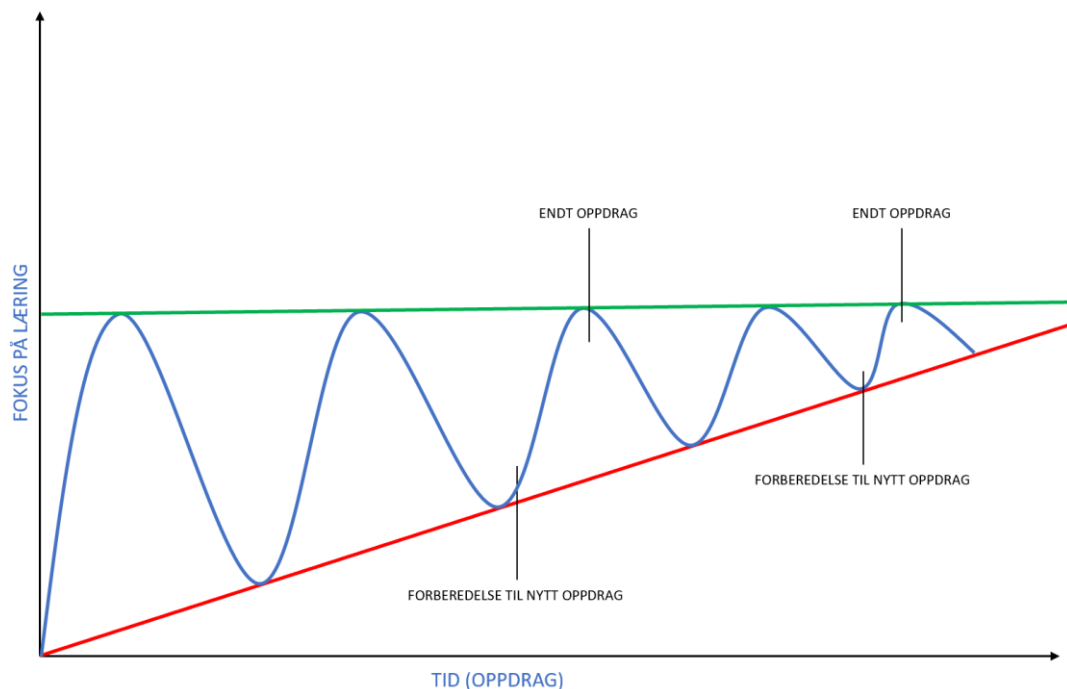
Figur (7)

viktig å understreke at enkeltkretslæring ikke er utelukkende negativt. Irgens (2011) sier at enkeltkretslæring vil være nødvendig da man ofte er nødt til å korrigere oppdøkkende feil og avvik, noe baseforsvarsgruppen gjør, før man kan starte en prosess av forbyggende arbeid. Det er imidlertid dobbeltkretslæring som tilrettelegger for dette gjennom en mer fundamental form for forandring (Irgens, 2011).

Det kan tenkes at ved å oppnå dobbeltkretslæring, vil baseforsvarsgruppa i større grad også oppnå kontinuerlig læring, fordi problemer eller utfordringer ved læring etter NORTAD 2 kan løses permanent og ikke bare midlertidig (Irgens, 2011). Kontinuerlig læring trenger kanskje ikke nødvendigvis å bety kontinuerlig fokus på læring. Det er nærliggende å tro at fokus på læring vil variere i perioder uansett, og at «Skippertakslæring» er et naturlig og menneskelig fenomen. Derfor vil kontinuerlig fokus på læring som en stigende «rett linje» kanskje være uoppnåelig. For å oppnå en tilnærming til kontinuerlig fokus på læring kan man likevel forsøke å unngå at fokuset forsvinner helt i periodene mellom operasjoner. Dermed vil det ikke være

nødvendig å starte nye læringsprosesser, og det er tenkelig at man vil oppnå en mer hensiktsmessig tilnærming til erfaringsdeling. Dette vil medføre at man over tid endrer grunnleggende holdninger til læring etter internasjonale operasjoner, og at man på sikt vil oppnå dobbeltkretslæring som kan resultere i en kontinuerlig utvikling.

Det er mulig at dette målet kan nås ved å i større grad tilrettelegge for prosesser som tar ned læring. Dette kan for eksempel innebære rutinemessig dokumentering og erfaringsoverføring, holde på personell og dermed kompetanse, og sørge for større trygghet rundt stilling. Dette betyr ikke at baseforsvarsgruppen må slutte med de gode læringsprosessene de har vist at de har, men at dette kan bidra til å oppnå dobbeltkretslæring i gruppen. I figuren nedenfor har vi illustrert dette ved at det dalende fokuset på læring brytes på et tidligere stadige (merket med rød strek). Slik vil kompetansen man tar med seg etter endt oppdrag ikke forsvinne, og man kan bygge videre på opparbeidet erfaring i perioden mellom operasjoner. Fokuset på læring kan fortsatt være like høyt som før (merket med grønn strek) når forberedelser til nye oppdrag iverksettes. Samtidig kan det tenkes at fokus på læring i forbindelse med nye oppdrag også kan øke som et resultat av et generelt større fokus på læring. Selv om fokuset på læring vil både øke og avta, kan man hevde at dette likevel kan føre til et nokså kontinuerlig fokus på læring i baseforsvarsgruppen.



Figur (8)

Som et bidrag til å oppnå kontinuerlig fokus på læring kan det se ut som baseforsvarsgruppen allerede har en strategi for å sørge for erfaringsdeling og kompetansespredning:

... min opplevelse er at vi har lært fra NORTAD 1 til NORTAD 2, og vi har lært i fra NORTAD 2 til NORTAD 3. Vi har vært ganske bevisste på hvem som har blitt plukket ut til å delta fra baseforsvarsgruppen. Det er for å spre kompetanse ... (Informant 7)

Det er klart det å sende ut nye folk har en gevinst det også fordi det skaper erfaring. Hvis vi alltid hadde sendt ut de samme, så hadde vi jo ikke klart å utdanne flere ... Det er viktig at vi har muligheten til å tilsette de riktige folkene som har opparbeidet seg ny og fersk erfaring, og bruker dem i formingen av utdanningen av organisasjonen på sikt. Det er et suksesskriterium å ta vare på en del av personellet som har vært ute (Informant 6)

Dette kan forstås som at personellet som drar til Mali er nøye utplukket, nettopp for å spre kompetanse til sine respektive avdelinger når de returnerer, og at baseforsvarsgruppen som helhet dermed lærer. Det trekkes også frem at de er flinke til å variere personellet som blir utsendt ved også å sende nytt personell, og til og med personell fra andre luftvinger. I tillegg til å ansette flere av operatørene som kun står på midlertidig kontrakt i Mali, vil dette bidra til å skape mindre usikkerhet rundt stillinger. Dette kan i større grad sikre at kompetanse blir værende i baseforsvarsgruppen og at læring etter internasjonale operasjoner får større oppmerksomhet.

5.3.1 Deloppsummering

Dette resultatet har avdekket at baseforsvarsgruppen lærer gjennom erfaringsdeling i møte med nye oppdrag, uten at det er implementert gode rutiner for dette i organisasjonen. Fokus på læring i baseforsvarsgruppen etter internasjonale operasjoner er ikke en kontinuerlig prosess, men det oppstår heller periodevis, som oftest i forbindelse med nye oppdrag. Dette fenomenet har vi valgt å kalle «Skippertakslæring» og det begrunnes i to hovedårsaker: fokus mot nye oppdrag, og usikkerhet rundt stilling og oppsigelse av personell. Fokus mot nye oppdrag ser ut til å være så stort at oppmerksomheten rundt læring fra endt oppdrag forsvinner. Usikkerhet rundt stilling og oppsigelse av personell begrenser læringsutbyttet fra NORTAD 2 fordi det stjeler mye oppmerksomhet og tid i avdelingene. I tillegg kan deler av kompetansen man tar med seg fra Mali gå tapt fordi flere deltakere ikke blir tilbudt ny stilling ved hjemkomst. Gjennom disse årsakene for «Skippertakslæring», har resultatene vist at baseforsvarsgruppen er preget av enkeltkretslæring. Informantene forteller at de i etterkant av NORTAD 2 gjør de samme feilene som før, og fokuset på læring oppleves som reaktivt under en ny oppsetting. Som et mulig tiltak

for å oppnå en tilnærming til kontinuerlig fokus på læring, ser det ut til at baseforsvarsgruppen lærer etter NORTAD 2 gjennom å spre kompetanse i avdelingene ved å i større grad variere personellet som blir sendt ut.

6.0 Oppsummering

Denne oppgaven har forsøkt å gi et innblikk i hvordan baseforsvarsgruppen på Ørland lærer i etterkant av NORTAD 2. Dette har blitt gjort ved å først redegjøre for læringsteori. Videre har forskningsmetoden blitt presentert der vi har vist til hvordan de ulike empiriske resultatene har blitt identifisert. Vi har så presentert de tre viktigste resultatene fra undersøkelsen: *Formell ferdighetslæring, læring gjennom praksisfelleskap* og «*Skipperetakslæring*». Deretter har vi drøftet de empiriske resultatene opp mot teori i den hensikt å identifisere og forstå hvilke læringsprosesser som kommer til uttrykk i baseforsvarsgruppen etter NORTAD 2.

Det første resultatet viser hvordan baseforsvarsgruppen lærer gjennom formell ferdighetslæring. Vi ser at baseforsvarsgruppen har godt forankrede og formelle læringsprosesser som er preget av den operative delen av Helhetlig Debrief, og som våre informanter føler de er svært gode på. Disse læringsprosessene innebærer eksempelvis teknisk/taktiske tilbakemeldinger etter oppdrag, og prosessene er såpass implementert i miljøet at de også skjer uformelt når det trengs. Videre lærer baseforsvarsgruppen gjennom relasjonsorientert debrief, som kan være av stor betydning for læringsutbyttet etter endt oppdrag fordi det kan skape endring gjennom deling av opplevelser og følelser. Den relasjonsorienterte debriefen er likevel noe informantene kun opplevde under mellomlandingene. På bakgrunn av dette uttrykker informantene et behov for mer forankring av relasjonsorientert debrief også etter NORTAD 2. I tillegg er det tenkelig at ved å ta i bruk flere deler av Helhetlig Debrief gjennom refleksjon og samtaler med andre, kan man forankre en dypere form for læring som bidrar til å unngå repetitive feil og avvik, som i større grad kan sikre operativ evne og læring.

Det andre resultatet viser hvordan baseforsvarsgruppen lærer gjennom praksisfelleskap. Her har vi identifisert at de ulike praksisfelleskapene oppstår i fagrelaterte samtaler i lunsjen, kaffepauser og utenfor jobbsammenheng på fritiden, der både erfaringer, men også frustrasjon blir delt. Vi ser derfor at baseforsvarsgruppen lærer gjennom praksisfelleskap hovedsakelig som en uformell læringsprosess. I tillegg virker det som det er i disse settingene det foregår

mest erfaringsoverføring både bevisst og ubevisst, men at disse prosessene potensielt kan være påvirket av taus kunnskap. En kan se for seg at den tause kunnskapen er enda mer fremtredende i situasjoner der mesterlære kommer til uttrykk, da baseforsvarsgruppen i tillegg til å lære gjennom formulert språk lærer gjennom fysiske handlinger. Denne formen for læring kan også ha et potensiale til å gjøre taus kunnskap eksplisitt der en handling kan øke bevissthet rundt egen eller andres kunnskap, og på denne måten bidra til å uttrykke kunnskapen verbalt i større grad. Imidlertid kan prestasjonskulturen som vi har identifisert være til hinder for nettopp dette fordi man velger å ikke stille spørsmål eller dele sin mening i frykt for å virke mindre kompetent i gruppa.

Det siste resultatet viser hvordan baseforsvarsgruppen lærer gjennom såkalt «Skippertakslæring». Dette begrepet innebærer hvordan baseforsvarsgruppen lærer gjennom erfaringsdeling i forbindelse med nye oppdrag, uten å være implementert i rutiner. Dette resulterer i at erfaringsdelingen foregår på tampen av nye oppdrag. Fokus på læring blir derfor ikke en kontinuerlig prosess, der fokuset heller oppstår periodevis. Resultatet viser to hovedårsaker til at «Skippertakslæring» oppstår. Den første årsaken er at fokus mot nye oppdrag får så mye oppmerksomheten at læring fra NORTAD 2 ikke blir prioritert. Dette fokuset er påvirket av en høy arbeidsbelastning som gjør det utfordrende å både ta ned læring samtidig som man planlegger for fremtidige oppdrag. Den andre årsaken er at usikkerhet rundt stilling og oppsigelse av personell begrenser læringsutbyttet fra Mali fordi det stjeler mye oppmerksomhet og tid i avdelingene. Oppsigelse av personell kan føre til at kompetanse og erfaringer kan gå tapt, fordi dette ikke videreføres. Årsakene for «Skippertakslæring», viser at baseforsvarsgruppen er preget av enkeltkretslæring, fordi man gjør de samme feilene som før, og at fokuset på læring oppleves som reaktivt under oppsetting. Samtidig er det tenkelig at «Skippertakslæring» er et naturlig og menneskelig fenomen da det er sannsynlig at fokus uansett vil variere i perioder. Som et mulig tiltak for å oppnå kontinuerlig fokus på læring, ser det ut til at baseforsvarsgruppen lærer etter NORTAD 2 gjennom å spre kompetanse i avdelingene ved å variere personellet som blir sendt ut.

Overordnet sett ser vi at baseforsvarsgruppen lærer på mange, men ulike måter etter NORTAD 2. Baseforsvarsgruppen lærer først og fremst gjennom et høyt fokus på formell ferdighetslæring, herunder operativ og relasjonsorientert debrief, som en del av Helhetlig Debrief. Vi ser derfor at man har både stor vilje og evne til å ta ned læring etter NORTAD 2. De lærer også gjennom praksisfellesskap der erfaringsdeling gjerne skjer uformelt og en form for mesterlære kommer

til uttrykk. Læring gjennom praksisfellesskap viser at enkeltindividet er initiativtaker til spredning og bevaring av kunnskap. Gjennom prestasjonskulturen ser vi et gjennomgående stort ønske om å stadig utvikle og forbedre seg. Til slutt ser vi at baseforsvarsgruppen lærer gjennom det vi kaller «Skippertakslæring» der det rettes ekstra oppmerksomhet mot læring kort tid før nye oppdrag. Denne formen for læring kan kanskje illustrere hvordan det er menneskelig å variere fokus på læring, og at det derfor kan forventes at «Skippertakslæring» forekommer i perioder. Likevel viser baseforsvarsgruppen at de har strategier for å oppnå en tilnærming til kontinuerlig fokus på læring gjennom variasjon og rotasjon av personell som blir sendt til Mali. Dette kan styrke baseforsvarsgruppens operative evne og på denne måten bygge en lærende organisasjon.

7.0 Videre forskning

Gjennom forskningen som danner grunnlaget for denne oppgaven har vi sett flere interessante aspekter og forhold som kan være relevant for å belyse flere sider og vinklinger for hvordan baseforsvarsgruppen lærer etter NORTAD 2. I tillegg til å intervju personell som har deltatt i NORTAD 2 ser vi for eksempel nytten av å også inkludere personell som ikke har deltatt i operasjonen. Dette vil potensielt få frem flere og andre nyanser av læring og hvordan kompetanse spres i gruppen. Samtidig er det også mulig å se nærmere på de resultatene vi allerede har presentert da vi kun har berørt noe av overflaten i dette havet av måter å lære på, deling av kunnskap og ivaretagelsen av den. Et annet interessant perspektiv hadde vært å se på hvordan baseforsvarsgruppen lærer i Mali. Det er tenkelig at læring etter NORTAD 2 kunne fått en annen betydning om man hadde sett på hvordan man lærer og læringsutbyttet under operasjonen.

8.0 Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2009). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (4. utg., ss. 52-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse og kompetent ledelse. I T. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 31-49). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Heier, T. (2015). Hva fremmer og hva hemmer forsvarrets læringsevne? I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 163-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Oslo: Cappelen DAMM AS.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsviteskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kjeldstadli, K. (2000). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kolb, D. (1983). Problem management: Learning from experience. I S. Srivasta, *The executive mind* (ss. 109-143). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Lave, J. (2009). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (4. utg., ss. 37-51). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leraand, D. (2020, Oktober 23). *MINUSMA*. Hentet Desember 9, 2020 fra SNL.no: https://snl.no/MINUSMA?fbclid=IwAR1IXXXM-JNg0roI6ZdabykD5bswOUWzV_g6EuN_uwBP4YWxJZvJXcsEwgE
- Milton, N. (2010). *The lessons learned handbook: Practical approaches to learning from experience*. Oxford: Chandos Publishing.
- Moldjord, C., & Fredriksen, P. (2017). Debriefing - strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner. I T. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 219-232). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

- Moldjord, C. (2008). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, *Liv og lære i operative miljøer - "tøffe menn gråter!"* (2. utg., ss. 446-465). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2009). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (4. utg., ss. 17-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba & Leadership - a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. (P. Press, Red.) *Long Range Planning*, ss. 5-34. Hentet Desember 7, 2020 fra https://www.academia.edu/1500744/SECI_Ba_and_Leadership_a_Unified_Model_of_Dynamic_Knowledge_Creation
- Polanyi, M. (1966, April 4). *The tacit dimension*. Hentet Desember 3, 2020 fra Monoskop.org: https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Hentet Desember 9, 2020 fra QMplus.qmul.ac.uk: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEV_enNO879NO879&sxsrf=ALeKk00GcetZOpCpZIJzLooKK7Xrlo0Hmw%3A1607587799219&ei=19fRX7_MDi43AOCiYTQCg&q=the+reflective+practitioner+pdf+download&oq=the+reflective+practitioner+pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQARgBMgUIABDLATIFCAAQ
- Senge, P. M. (1991). *Den femste disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skinnarland, T. (2017, Mars). Fremtidens norske luftmakt. *LUFTLED*(1), ss. 6-8.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*(Januar-Februar), 139-145.