



Eksamen i Emne OPG3401

Bacheloroppgave

«Kadettens vilje til skriftlig refleksjon på egen tid»

av

Kadett Nicholas Knud Tidemann

Antall ord: 12250

Godkjent for offentlig publisering

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

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

Plagiaterklæring

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

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

Dato: 30 – 04- 2021

Innhold

1 Innledning.....	5
1.2 Bakgrunn for oppgaven	5
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Avgrensning.....	5
1.5 Begrepsforklaring	6
2 Teori.....	7
3 Metode	8
3.1 Kvalitativ metode	8
3.2 Analyseform	9
3.3 Intervjuet.....	10
3.4 Forskningsetiske forhold	10
3.5 Metodekritikk	11
3.6 Utvalg.....	11
4 Resultat.....	13
5 Drøfting.....	13
5.1 Blåboka anvendes i liten grad på egen tid	13
5.2 Læringsarenaer.....	14
5.2.1 Formelle Læringsarenaer.....	14
5.2.2 Uformelle læringsarenaer	15
5.2.3 Delkonklusjon læringsarenaer.....	18
5.3 Metning fører til negative assosiasjoner	18
5.3.1 Delkonklusjon Metning	21
5.4 Ønske om oppfølging	21
5.4.1 Delkonklusjon oppfølging.....	23
5.5 Individualistisk kultur	24
5.5.1 Tilbakemeldingskultur	24
5.5.2 Vekstkultur	27
5.5.3 Delkonklusjon Kultur	29
5.6 Blåbok som profesjonsverktøy	30
5.6.1 Eierskap	32
5.6.2 Drill og prosedyre	34
5.6.3 Historikk.....	36
5.6.4 Delkonklusjon blåboka som verktøy	37
6 Avslutning.....	38
6.1 Konklusjon	38

6.2 Anbefaling til Luftkrigsskolen	39
6.3 Anbefaling til videre forskning	39
Bibliografi	40

1 Innledning

1.2 Bakgrunn for oppgaven

I *Forsvarets grunnsyn på ledelse* (Forsvarsstaben, 2020, s. 17) står det at livslang leder- og ledelsesutvikling er nødvendig for å opprettholde god operativ evne i Forsvaret. Grunnlaget for offiserers ledelsesutvikling starter som kadett på krigsskolen. Kadettene på Forsvarets krigsskoler skal utvikles og formes til ledere gjennom teori, praksis og refleksjon (Forsvaret, 2021a).

Formålet med denne studien er å se på kadetters bruk av skriftlig refleksjon som utviklingsverktøy utenfor studiestedets rammer. I tillegg er intensjonen å undersøke om maler, eller andre visuelle hjelpemidler vil kunne påvirke skriftlig refleksjon. Studien vil forsøke å kartlegge kadetters evne til selvutvikling gjennom skriftlig refleksjon og hvilke faktorer som stimulerer eller blokkerer for dette.

Dette er aktuelt å studere da resultatet av egen driv til utvikling er viktig for offiserer. Om krigsskolene klarer å produsere offiserer som fortsetter sin utvikling etter endt utdanning vil dette øke kampkraften i Forsvaret, noe som er i samsvar med leder- og ledelsesutviklingsmålet i *Forsvarets grunnsyn på ledelse*.

Studien er relevant forskning for Luftkrigsskolen og andre profesjonsstudier som benytter skriftlig refleksjon i sin utdanningsmodell.

1.3 Problemstilling

I hvilken grad benytter kadetter i kull Mohr (69) ved Luftkrigsskolen blåbok som verktøy i egen offisersutvikling utenfor skolestyrt refleksjon, og på hvilken måte kan blåboken videreutvikles for å fremme kadetters utvikling som offiser og leder?

1.4 Avgrensning

Problemstillingen er i utgangspunktet svært omfattende da Luftkrigsskolen tilbyr flere ulike utdanningsløp. Grunnet oppgavens omfang var det nødvendig å avgrense, og det er derfor valgt å kun undersøke kadetter i kull Mohr (69) på operativ linje som del av *bachelor i militære studier – ledelse og luftmakt*. Kull Mohr (69) er i siste året av sin offisersutdanning ved Luftkrigsskolen og har derfor hatt mest tid tilgjengelig til å benytte seg av skriftlig refleksjon utenfor skolens rammer.

1.5 Begrepsforklaring

Blåbok er en betegnelse for refleksjonsboken som Luftkrigsskolen gir til kadettene. Det er usikkert hvor navnet stammer fra, men i utgangspunktet kan boken være en hvilken som helst notatblokk.

Forsvarets grunnsyn på ledelse er et ledende dokument i Forsvaret. Hensikten er å skape et felles grunnlag for god og effektiv ledelse generelt, og militær ledelse spesielt, samt klargjøre de forventninger Forsvaret har til utøvelse av ledelse. Forventningsavklaringen gjøres gjennom å bevisstgjøre alle ansatte om hvilke prinsipper og verdier som ligger til grunn når Forsvarets ansatte skal jobbe sammen mot felles mål (Forsvarsstaben, 2020, s. 5).

2 Teori

Boken *Skrive for å lære* (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010) forteller at skriving i høyere utdanning ikke kan overvurderes og at det å skrive er en viktig læringsstrategi. Dette beskrives gjennom en rekke utsagn som er hetet fra en intervjustudie om skriving ved Universitetet i Bergen.

Skriving gjør det praktisk mulig å ta vare på tankene, lete dem opp igjen, følge utviklingen av dem og gjøre de synlige. Ved å gå tilbake i det som en har skrevet, kan man oppdage nye assosiasjoner og komme videre i tenkingen. Skriving kan hjelpe til å se nye sammenhenger eller belyse egen mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til mer dybdelæring og hjelper gjøre fagstoff til ens eget. Skriving kan føre til nye erkjennelser og innsikt. Skriving er med andre ord en viktig læringsstrategi (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 10).

Det finnes mange skrivestrategier. Alt fra stikkord, setningsbrokker til fullstendige setninger som etter hvert danner en sammenhengende tekst (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 62). Stikkord og setningsbrokker er mest hensiktsmessig når vi skal raskt få ned mange ideer eller ta vare på inntrykk, tanker og assosiasjoner. Når man skal utforme lengre resonnementer er den sammenhengende uttrykksformen som regel best. Ofte ser man ikke den neste tanken før man har avsluttet den første (s. 62). Bokstavelig talt fører en språklig fullføring oss inn i den neste tanken.

Retrospektiv skriving er ofte en forutsetning for å komme videre i tankeutviklingen (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 64). Ved å gå tilbake til det som er skrevet tidligere, kan en nøste opp i tankeutvikling, oppdage nye assosiasjoner og oppdage nye tankerekker som ikke var bevisst i det øyeblikket tankene ble skrevet ned.

Datamaskinen er et svært nyttig redskap i skriving. Men i sammenhengen retrospektiv skriving har den en stor ulempe (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 64). Siden det er lett å slette noe som en ikke vil beholde, blir man hindret fra å lete opp igjen tidligere tanker. Det kreves også en god filstruktur og personlig arkivtjeneste for å kunne ta vare på tanken gjennom skriving.

Forskning viser at et metaperspektiv på læring, dvs. evne til å reflektere over egne læringsprosesser, er en viktig del av læringen (Bråten, 1996). Dette metaperspektivet kan trenes opp gjennom å reflektere over egne læringsprosesser (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 69).

Refleksjon er blitt et mantra i profesjonsutdanninger som lærerutdanningen og utdanninger innenfor helse- og sosialfaglig (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 75).

Profesjonsutdanningen ved Luftkrigsskolen er intet unntak. Refleksjon innebærer en prosess som fører til nye forståelse og innsikt og inneholder to hovedkomponenter: erfaringer og den reflekterende aktiviteten som er knyttet til ettertanke og tilbakeblikk. Denne læringsmåten finner vi beskrevet på Forsvarets nettsider som beskriver offisersutdannelsen slik:

«I utdanningen får du mye mer praksis enn i sivile studier. Vi legger stor vekt på praktisk øving i løpet av studietiden. Gjennom teori, praksis og refleksjon, blir du utviklet og formet til en leder. Du får prøvd og videreutviklet lederegenskapene dine i praksis, i et læringsmiljø hvor det er lov å prøve og feile.» (Forsvaret, 2021a)

Med bakgrunn i overnevnte faktorer kan vi se at skriftlig refleksjon er et viktig læringsverktøy for kadetter som studerer på Luftkrigsskolen. Man kan også utlede at jo mer skriftlig refleksjon en kadett gjennomfører, jo dyktigere bli kadettene til å reflektere over egne læringsprosesser og at dette er en viktig læringsstrategi.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Denne oppgaven er en studie av kadetters individuelle bruk av skriftlig refleksjon og introspeksjon til selvutvikling som militær leder og menneske.

Introspeksjon og refleksjon har individet i sentrum. Ledelse er et mellommenneskelig fenomen og hvordan individet som aktør blir påvirket av, og selv påvirker, omgivelsene danner det empiriske grunnlaget for selvutvikling.

For å undersøke hvordan – og om – kadetter nytter empirisk grunnlag for selvutvikling på eget initiativ, må det benyttes en samfunnsvitenskapelig tilnærming (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 29).

Konkretisering av problemstillinger forutsetter kunnskap om et fenomen. Denne studien undersøker et fenomen som det ikke finnes spesielt mye kunnskap om. I et slikt tilfelle er det utfordrende å sette opp klare hypoteser og problemstillingen bærer preg av et åpent spørsmål. Dermed kan man si at det blir behov for en mer eksplorerende, utforskende type studie

(Jacobsen, 2013, s. 79). En eksplorerende studie vil ofte dreie seg om å avdekke relevante variabler, og avdekke hvilke verdier som finnes på de ulike variablene.

En eksplorerende problemstilling vil ofte kreve en metode som får fram nyanserte data, går i dybden og er følsom for uventede forhold og dermed åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2013, s. 64). Denne studien vil derfor benytte seg av en metode som konsentrerer seg om noen få enheter, eller såkalt kvalitativ metode.

Med bakgrunn i dette har det i denne studien blitt gjennomført kvalitative intervjuer for danne et empirisk grunnlag til analyse og fortolkning. Da denne undersøkelsen har tatt sikte på å utforske og forstå hvordan kadetter ved Luftkrigsskolen benytter *blåboken* – samt å finne potensialet til å utvikle den som verktøy – var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ metodetilnærming som grunnlag for studien. Den kvalitative metoden gir grunnlag for at respondentene kan gi detaljerte og nyanserte beskrivelser av sine opplevelser. I tillegg bidrar den kvalitative metoden til å belyse individets opplevelser og erfaringsprosesser (Jacobsen, 2013, s. 129).

Det finnes mange studier på effektene av skriftlig refleksjon. Eksempelvis har Kristian Firing forsket grundig på flere aspekter ved skriving som refleksjonsform, blant annet gjennom kasusstudien *Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna* (2003). Firing sin studie viser at Luftkrigsskolen vektlegger gjennomføring av handlinger, men også refleksjon som en del av alle øvelser (Firing, *Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna*, 2003, s. 65).

Luftkrigsskolen gir kadettene verktøyene til å reflektere og arenaer til å benytte seg av disse, men lederutvikling er ikke noe som kun skjer i øvingssammenheng. Det oppstår mange situasjoner i hverdagen, på hjemmebane eller i møte med andre hvor læring og utvikling kan bli hentet ut ved hjelp av de samme verktøyene.

3.2 Analyseform

Med bakgrunn i at det er noe mangelfull forskning på dette området fra tidligere vil studien benytte seg av en induktiv analyseform (Kvale & Svend, 2017, s. 224). Induksjon er prosessen der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller. Slik kan studien la det empiriske grunnlaget kunne analyseres for å identifisere mønstre og formulere potensielle forklaringer på mønstrene.

Empirien er blitt analysert ved hjelp av koding og analyseringsprosessen. Koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem senere og eventuelt sammenlikne,

kontrastere og telle opp hvor framtreddende noe er (Kvale & Svend, 2017, s. 39). Koder kan være datadrevne eller begrepsdrevne.

Datadrevne koder oppstår induktivt av selve materialet. Begrepsdrevne koder er derimot lagt fast på forhånd, enten fra teori, eksisterende litteratur eller bestemte hypoteser som forskeren ønsker å teste. På bakgrunn av dette er benyttet datadrevne koder i denne studien.

Analyseprosessen skifter mellom å analysere (bryte ned) og syntetisere (bygge opp, sette sammen) (Kvale & Svend, 2017, s. 37). Målet er å ende med et overblikk over materialet som lar forskeren se nye sammenhenger som ikke var åpenbar fra begynnelsen.

3.3 Intervjuet

Det ble gjennomført totalt åtte intervjuer med en varighet på om lag 30-40 minutter i perioden mars 2021. Intervjuene ble gjennomført over Microsoft hvor respondentene ble innledningsvis presentert bakgrunnen for undersøkelsen og fikk muligheten til å stille oppklarende spørsmål rundt valgte tema. Intervjuene ble i etterkant transkribert til et skriftlig produkt.

Transkripsjonene ble deretter kategorisert for enklere å tolke og sammenlikne svar fra alle respondentene. Intervjuguiden som ble benyttet er vedlagt i vedlegg 2

Datainnsamlingsmetoden som ble benyttet i studien var semistrukturerte intervju (Brinkmann, 2015, s. 26). Generelt kan man si at det åpne intervjuet ikke bør være så strukturert at det består av en forhåndsbestemt rekke av spørsmål med faste svaralternativer (Jacobsen, 2013, s. 150). Intervjuet bør heller ikke være helt åpent og uten en plan for hva samtalen skal handle om. En semistrukturert form ble valgt da det gir respondentene mulighet til å prate fritt rundt det aktuelle tema, så vel som at det gir mulighet for dialog eller oppfølgingsspørsmål og dermed sikre dypere refleksjon.

3.4 Forskningsetiske forhold

Studien består av anonyme respondenter. Det ble ikke samlet inn data som navn, kjønn, bransje i Luftforsvaret eller alder da dette ikke ble ansett som relevante variabler.

Vedrørende forskerens etiske standpunkt er det viktig å presisere at forskeren var under utdanning på Luftkrigsskolen i samme årskull som respondentene. På bakgrunn av denne nærheten til intervjupersonene og problemstillingen har bevisstgjøringen av hvilken bias og påvirkning som eksisterer vært kontinuerlig. Den etiske utfordringen knyttet til å være objektiv i en slik situasjon løses ved å ha en bevisst rolle som forsker og kadett, for å unngå forutinntatte holdninger funnene i forskningen. Den induktive og eksplorerende metoden

belyser individets opplevelser og erfaring rundt tema uten påvirkning fra forsker. På tross av dette kan det å være totalt objektiv være en utfordring.

Før intervjuene startet, ble det utarbeidet en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, et brev med informasjon om studien og brev om informert samtykke til informantene. Informasjonen om studien og brev om informert samtykke ble sendt på e-post før intervjuet, men informantene skrev under i etterkant.

3.5 Metodekritikk

Ved gjennomføring av undersøkelser stilles det to krav til forskere; at man måler det man ønsker å måle – gyldighet, og at man kan stole på den informasjonen som er samlet inn – reliabilitet (Jacobsen, 2013, s. 141).

Det kan være mellommenneskelige faktorer som påvirkes av datainnsamlingsfasen. Det er i dette tilfellet forskeren som utgjør instrumentet i forskningen, og følgelig vil det være utfordrende for andre å gjennomføre forskningen på eksakt samme måte. Dette kan forklares med at alle har ulik bakgrunn og erfaring som knyttes opp mot egen forståelse av data. I dette kan en trekke inn forforståelse og tolkning som en mulig feilkilde. Absolutt objektivitet vil følgelig ikke være gjennomførbart i praksis

En kjent svakhet med kvalitative metoder er at funnene ikke vil kunne gi et allmenngyldig resultat på lik linje som en kvantitativ undersøkelse ville gjort (Jacobsen, 2013, s. 130).

Kvalitative undersøkelser har likevel fordeler som kvantitative undersøkelsesopplegg ikke kan gi, gjennom at man får innsyn i den enkelte respondents vurderinger, nyanserte beskrivelser og dypere forståelse for respondentenes fortolkninger (Jacobsen, 2013, s. 129).

Kvalitative studier av smågrupper har som formål å avdekke «alle» perspektivene som eksistere på fenomenet man studerer. Tidligere forskning viser at tolv intervjuer er nok til å få til en salgs metning. Selv om man vil finne elementer av alle temaene så tidlig som ved seks intervjuer (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). På bakgrunn av denne forskningen kan vi si at de fleste synspunkter og temaer er fanget opp igjennom de åtte intervjuene og kan derfor generalisere og trekke noen konklusjoner og se trender.

3.6 Utvalg

Utvalget besto av åtte kadetter (fire kvinner og fire menn) fra Kull Mohr (69) ved 3.avdeling på Luftkrigsskolen. Kullet har 25 kadetter som gjennomfører alle 3 årene på Luftkrigsskolen og dette er det første kullet på ny utdanningsordning i Forsvaret.

Det er ønskelig med en variasjon i alder og kjønn for å få et mest mulig mangefasettert og mangfoldig bilde av den generelle opplevelsen til kullet. Dette for å øke sannsynligheten til å fange opp eventuelle forskjellige opplevelser som måtte forekomme på grunnlag av disse faktorene.

Som kritikk til utvalget kunne det vært interessant å kun tatt et tilfeldig utvalg uavhengig av kjønn eller erfaring, men forskeren opplevde spennet i alder og kjønn som positivt for mangfoldet i oppgaven og anser som valid basert på utvalget, og oppmuntrer til videre forskning på feltet med andre utvalgsgrupper.

Respondentene er anonyme, og det vil ikke bli gitt informasjon om alder, kjønn eller tidligere erfaring. Dette for å verne om kadettens identitet.

For ordens skyld gis respondent ett tall, som vist i tabellen til høyre for å forsikre oss om at de forblir anonyme. Alle respondenter vil bli henvist til med pronomen *Hen* for å bygge opp under det kjønnsnøytrale utvalget. Rekkefølgen på intervjuene er vilkårlig listet opp.

Intervju nr.	Informantbeskrivelse
Intervju 1	R1
Intervju 2	R2
Intervju 3	R3
Intervju 4	R4
Intervju 5	R5
Intervju 6	R6
Intervju 7	R7
Intervju 8	R8

«Kadett» og/eller «kull Mohr (69)» blir benyttet for å beskrive gruppen som helhet. Dette må ikke forveksles med de intervjuutsagnene og personene vi har intervjuet, disse vil bli omtalt som «respondenter». Dette gjøres for å tydeliggjøre forskjellen mellom respondentene vi har snakket med direkte og brukt aktivt i oppgaven, og kull Mohr (69) som en helhet.

4 Resultat

Selv om empiriens er kvalitativ, kan hovedfunnene presenteres kvalitativt med matrisen under. Slik ser vi at koder oppstår induktivt av selve datamaterialet gjennom datadreven koding. Disse funnene vil bli drøftet i kapittelet under.

Datadrevne koder	Respondenter							
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Bruker blåboken utenfor skolens rammer								X
Ønsker flere læringsarenaer	X			X	X	X	X	
Opplever skriftlig refleksjon som skolearbeid	X	X	X	X	X	X		
Mener skriftlig refleksjon er et nyttig verktøy for lederutvikling	X	X	X	X	X	X	X	X
Har negative assosiasjoner til skriftlig refleksjon	X	X	X	X	X	X	X	X
Nevner RORATY WING som assosiasjon til skriftlig refleksjon i negativ forstand	X	X			X		X	X
Opplever mangel på oppfølging fra lærere og instruktører etter 2. semester	X	X			X	X	X	X
Forteller om negativ tilbakemeldingskultur	X		X	X		X		X
Mener historikken som skapes av å bruke blåboken er den største styrken den har	X	X	X	X	X	X	X	X
Utrykker et ønske om kosmetisk eller innholdsmessig endring av blåboka		X		X	X	X	X	X

De datadrevne kodene viser oss at det er lite konkret data som kan belyse hvilken måte blåboken kan videreutvikles for å fremme kadetters utvikling som offiser og leder. På bakgrunn av funnene vil hovedtyngden av drøftingen handle om læringsarenaer, metning, oppfølging og kultur før videreutvikling drøftes, analyseres til slutt i et eget kapittel.

5 Drøfting

5.1 Blåboka anvendes i liten grad på egen tid

Gjennom det kvalitative intervjuet ble det avdekket at kun en av åtte respondenter bruker blåboken til å reflektere på egen tid. Da majoriteten ikke benytter blåboka utenfor skolens rammer, vil studien starte med å undersøke R8 som var den eneste respondente som oppgir at hen benytter boken i egen refleksjon. Hen utdyper motivasjonen sin til å reflektere slik:

«Det som driver meg litt til å skrive nå, i tillegg til ønske om å utvikle meg, så er det å skrive ned tanker til den offisersutviklingsrapporten som kommer om to måneder. Det er med på å skape motivasjon for å reflektere.» (R8)

«For min del så føler jeg ikke at jeg får så sykt mange gode tilbakemeldinger, så jeg føler jeg må lage tilbakemeldingene for meg selv. Så for min egen del [...] så er det [skriftlig refleksjon] en substitutt for tilbakemeldinger.» (R8)

Vi ser at det er i hovedsak tre faktorer som motiverer R8; ønske om egenutvikling, å samle empiri til en skoleoppgave, samt opplevelsen av manglende tilbakemeldinger som kan brukes til egenutvikling. Kadetter som går en militær lederutdanning, er nøye selektert og kan derfor antas å ha høy motivasjon til å utvikle seg som leder (Forsvaret, 2021b). Det er også rimelig å anta at studenter, uansett utdannelse, har et ønske å prestere i skolearbeid. Derfor kan det være for lett å dra «motivasjon til å prestere og utvikle seg som leder» som en konklusjon på hva som skiller R8 fra resten av respondentene.

På bakgrunn av disse antakelsene er det som skiller R8 fra de andre respondentene *mangelen på tilbakemeldinger*. Denne faktoren er derfor interessant å utforske videre og sette opp mot de andre respondentene som *ikke* reflekterer utenfor skolens rammer. Derfor vil faktoren *tilbakemeldinger* bli analysert.

Blant respondentene som forteller at de ikke bruker blåboka utenfor skolens rammer finner vi flere faktorer som kan være relevante å utforske. Faktorer som; læringsarenaer, metning, oppfølging og kultur. Disse faktorene vil deles inn i egne kapitler. Studien vil også se på blåboken som verktøy og utforske hvilket potensial som ligger i å videreutvikle det.

5.2 Læringsarenaer

Det synes fordelaktig å først undersøke hvilke settinger kadettene benytter seg av skriftlig refleksjon. I intervjuet (vedlegg 2) ble *skolens rammer* brukt for å skille mellom skolestyrt, pålagt refleksjon og refleksjon på eget initiativ. Skolens rammer ble definert som; *all aktivitet Luftkrigsskolen planlegger og gjennomfører hvor refleksjon er en del av aktiviteten*. Denne definisjonen er valgt på bakgrunn av at Luftkrigsskolen vektlegger gjennomføring av handlinger, men også refleksjon som en del av alle øvelser (Firing, Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna, 2003, s. 65).

For å analysere respondentenes svar er det hensiktsmessig å dele opp læringsarenaer hvor kadetter kan dra nytte av skriftlig refleksjon inn i *Innenfor* og *utenfor* skolens rammer. Disse vil få hvert sitt underkapittel, men hovedtyngden vil være på utenfor skolens rammer.

5.2.1 Formelle Læringsarenaer

Mangelen på formelle læringsarenaer pekes på av respondentene som årsak til at de ikke benytter seg av refleksjonsboka.

«Jeg synes det [blåboka] er et kjempegodt verktøy og skulle gjerne brukt den mer aktivt, men for at jeg skal minnes på den så må jeg settes i situasjoner hvor jeg opplever noe utover hverdagen.» (R1)

«Jeg mener det må flere øvelser til. Flere arenaer for refleksjon. Jeg er usikker på om det er noen ting utenfor skolens rammer som kan få meg til å reflektere mer.» (R7)

Liknende ønske om flere formelle læringsarenaer beskrives av totalt fem respondenter. Forsvarets nettsider, som vi så fra aktualiseringen, legger stor vekt på praksis, i større grad enn sivile studier (Forsvaret, 2021a) og at gjennom teori, praksis og refleksjon, skal kadettene utvikles og formes til ledere. Krigsskolene bruker refleksjon som en del av de praktiske læringsarenaene for å oppnå læring utover erfaringene kadettene tilegner seg. Dette kalles ofte å «ta ned» læring.

Det er hensiktsmessig å skille mellom formelle og *uformelle* læringsarenaer da de *formelle* læringsarenaene krigsskolene lager, blir skriftlig refleksjon innenfor skolens rammer. Flere læringsarenaer vil derfor ikke øke kadettens individuelle bruk av skriftlig refleksjon sett ut ifra oppgavens definisjon av skolens rammer og vil derfor heller ikke treffe problemstillingen.

Derimot vil erfaringer kadettene opparbeider seg gjennom formelle læringsarenaer ofte bli analysert senere på egen fritid. Selv om erfaringen fant sted innenfor skolens rammer kan refleksjonen derfor klassifiseres som utenfor skolens rammer.

I tillegg finnes det mye undervisning ved luftkrigsskolen som ikke inneholder en øvelsesaktivitet og da ikke har fokus på refleksjon eller personlige tilbakemeldinger. Denne type undervisning vil falle utenfor begrepet skolens rammer da Luftkrigsskolen hverken planlegger eller gjennomfører refleksjon som en del av undervisningen.

Sitatet til R1 handler ikke kun om behovet for formelle læringsarenaer til for å trigge refleksjon. Hen tenker ikke på at skriftlig refleksjon er et utviklingsverktøy om kan benyttes og ta ned læring, også i hverdagen. «Hverdagen» er et vidt begrep, men omfavnes ikke av de formelle læringsarenaene. Det er derfor nyttig å utforske de uformelle læringsarenaene nærmere.

5.2.2 Uformelle læringsarenaer

Siden problemstillingen er rettet mot kadettens bruk av skriftlig refleksjon utenfor skolens rammer må dette defineres. Læring og forming av erfaringer skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Det nesten ikke mulig å unngå å lære av de erfaringer og observasjoner en

gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). Til forskjell fra formell læring vil uformell læring innebære erfaringer i hverdagen som oppstår spontant. Ved å sette ord på disse erfaringene skapes læring.

Siden det er utfordrende å klart definere alt en uformell læringsarena omfavner, men enklere å definere hva som inngår i de formelle læringsarenaene, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i at all læring som skjer utenfor skolens rammer er uformell.

Forsvaret benytter ofte modulbasert undervisning. En vernepliktig skal eksempelvis først gjennom en åtte ukers rekruttskole. Når denne er ferdig venter oppgavespesifikk utdanning av varierende lengde. Senere får de kanskje videreutdanning innen tyngre våpen eller kjøretøy. Alt organiseres i moduler. Slik gjøres det også på Luftkrigsskolen.

Modulbasert undervisning er som nevnt ikke nødvendigvis noe nytt eller revolusjonerende på krigsskolene. Men utdanningsreformen (URE) som ble iverksatt av Forsvarsdepartementet i 2016, og skulle implementeres fra 1. januar 2018, beskriver «mer modulbasert, tidsriktig og tilstrekkelig utdanning basert på den enkeltes kompetansebehov» (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 47) som en «særlig prioritering».

Hensikten med *Kampkraft og bærekraft* (2016) var å øke den operative virksomheten i Forsvaret. Den mest effektive måten utdanningssystemet har kunnet bidra til å styrke Forsvarets operative evne er nettopp å effektivisere (Knarvik & Håkonsen, 2018, s. 67). Ved å redusere utgifter får man fristilt midler som kan omdisponeres til operativ virksomhet.

Effektivisering skulle innebære å rekruttere sivil kompetanse, unngå duplisering, redusere antall faglig ansatte per elev, redusere utdanningen, og redusere inntekten til kadettene. Å unngå duplisering skulle sikres gjennom enhetlig styring med et felles høyskolestyre og samarbeid sivilt. Det igjen skulle løses ved at utdanningen ble modulbasert (Knarvik & Håkonsen, 2018, s. 55).

«skolehverdagen er lagt opp med moduler med ledelse og moduler med luftmakt. Og spesielt i luftmakts-modulene så hender det at du havner i en boble der du tenker veldig lite på ledelse og det i stort går til å henge med i det faget.» (R6)

Respondentene i denne undersøkelsen er første året som gjennomfører krigsskoleutdanning innenfor URE. Det betyr at det er potensielt «barnesykdommer» i den nye utdanningen som ikke nødvendigvis vil påvirke kommende kull. R6 forteller at det er lett å «havne i en boble»

når man ikke lærer om ledelse. Disse modulene vil kunne beskrives som *formelle læringsarenaer* selv om de mangler øvelsesarenaene med planlagt refleksjon.

I slike moduler vil det fremdeles være potensiale for å ta ned mye ekstra læring gjennom refleksjon. Erfaringsforedrag fra tjenestegjørende rundt om i Forsvaret er ikke en uvanlig del av luftmakts-modulene på Luftkrigsskolen og andre moduler kan omhandle krisehåndtering og juss eller andre fag som ikke direkte er knyttet opp i ledelse. Ifølge R6 er dette derimot ikke noe kadettene utnytter til å reflektere over på eget initiativ.

R2 forteller at modulmessige refleksjonsspørsmål som knytter det man lærte om opp mot ledelse eller egen utvikling kunne stimulert til refleksjon. «*At man har noen spesifikke ting man skal fokusere på i hvert emne. Og så avslutte emnet med et refleksjonsnotat*» (R2). På en side vil dette ta ned mer læring fra modulene som undervises i på skolen, men på den andre siden vil dette være enda ett arbeidskrav fra skolen og ikke nødvendigvis føre til mer individuell refleksjon.

«vi har fått refleksjonsnotat, det dukker opp, men det er ikke noe vi har hatt jevnlig egentlig. Kanskje en gang i året. Man føler det er bare et arbeidskrav fra skolen bare fordi vi skal ha noe å gjøre, og at det ikke har noen hensikt bak det.» (R2)

Det kan tyde på at refleksjonsnotat uten kontekstualisering og relevant tilknytning til modulen oppleves som negativt og videre føre til negative holdninger til skriftlig refleksjon. Det er viktig å kontekstualisere det for kadettene og knytte det opp i egen utvikling slik at den ytre motivasjonen av arbeidskravet harmonerer med den indre motivasjonen til kadettene.

Ifølge R3 er nemlig krav som stilles av skolen og lærere det som skal til for å øke mengden skriftlig refleksjon og læring:

«For å reflektere mye mer aktivt skriftlig det vet jeg ikke, det er mulig at det rett og slett ikke kommer av seg selv, at det må være i gitte former.»

Det er flere respondenter som deler dette synet, at selv om alle ønsker å bli en bedre leder, vokse som person og lære mest mulig er ikke den indre motivasjonen større enn terskelen til å reflektere. Noe som gjør at flere peker på ytre motivasjon fra skolen som en løsning.

På grunn av den tette tilknytningen mellom formelle læringsarenaer og refleksjon uttrykker informantene at det er utfordrende å være bevisst på at det er mulig å hente læring ut av situasjoner i hverdagen. R1 forteller at:

«problemet starter med at det er veldig skille mellom når vi er i en øvingssituasjon og når det er hverdag. Og derfor så forbinder jeg blåboken med øving og ikke hverdag, selv om den meste av min lederutvikling foregår i hverdagen». (R1)

Dette illustrerer hvordan kadettene blir trent til å tenke refleksjon kun når det initieres av skolen, i tillegg til det tapte potensialet i de uformelle læringsarenaene kadettene opplever. R4 forteller at «Man ser aldri at blåboken er med annet enn når vi får beskjed om å ta den med» som støtter observasjonene til R1 om at blåboken kun blir introdusert og benyttet når det er en formell læringsarena.

Assosiasjonslæring kan i dette tilfelle forklare hvorfor respondentene ikke benytter seg av skriftlig refleksjon i uformelle læringsarenaer. Hvis kadettene lærer å bruke et verktøy innenfor satte rammer, er det sannsynlig å anta at de ikke intuitivt vil benytte seg av verktøyet utenfor disse rammene.

5.2.3 Delkonklusjon læringsarenaer

Grunnet den tette tilknytningen mellom formelle læringsarenaer og refleksjon er det utfordrende for respondentene å være bevisst muligheten til å hente læring ut av hverdagssituasjoner. Om ikke kadettene på eget initiativ utnytter de læringsarenaene de får, faller ansvaret for på skolen. På en side vil dette ta ned mer læring fra modulene som undervises i på skolen, men på den andre siden vil dette være enda ett arbeidskrav fra skolen og ikke nødvendigvis føre til mer individuell refleksjon. Det kan tyde på at det er viktig å kontekstualisere det for kadettene og knytte det opp i egen utvikling slik at den ytre motivasjonen av arbeidskravet harmonerer med den indre motivasjonen til kadettene.

5.3 Metning fører til negative assosiasjoner

«Sist vi drev med blåboka og refleksjon så ble det så sykt heavy fordi da satt vi mange timer på Værnes og skulle tøyne strikken så langt og vri kluten til det ikke var noe mer igjen og jeg ble så metta av hele den greia.» (R2)

Slik beskriver R2 årsaken til hvorfor hen ikke benytter blåboka utenfor skolens rammer. Hen er rett og slett mettet.

Øvelsen på Værnes, også kalt ROTARY WING (RW), ble nevnt av fem respondenter som faktor for at de utviklet en negativ holdning til blåboka. Det er bemerkelsesverdig at såpass mange -respondenter peker på samme formelle læringsarena som opphavet til holdningene

sine. Metning er et ord som R3, R6 og R8 bruker i en eller annen form for å beskrive assosiasjoner de har fått til skriftlig refleksjon.

Denne studien vil arbeide med forutsetningen om at Luftkrigsskolen ikke ønsker at kadettene skal utvikle et negativt forhold til refleksjon. R3 sier i sitt intervju at «*Jeg kan ikke se for meg at det er det som er målet at vi skal sitte igjen med på LKSK, at refleksjon er tidsbruk*» (R3). Gjennom utdanningen arrangeres mange formelle læringsarenaer, men for Kull Mohr (69) var øvelse ROTARY WING den siste øvelsen respondentene hadde før SARS-Cov-2 pandemien traff Norge. Det er derfor den siste formelle læringsarenaen respondentene husker og er naturlig å referere til.

Selv om ikke holdningene til refleksjon nødvendigvis blir skapt og solidifisert av en spesifikk øvelse og hendelse, er det hensiktsmessig å utforske hvorfor respondentene har utviklet disse negative holdningene. Igjen eksemplifisert gjennom R2 «*Jeg har fått en avsmak, når jeg tenker på å notere i blåboka så blir jeg sånn [stønn] orker ikke gå tilbake dit.*»

Assosiasjonene til å reflektere skriftlig i blåboka er blitt så overveldende at kadettene ikke orker tanken. Samtidig anerkjenner samtlige respondenter at blåboken er et nyttig verktøy for lederutvikling. På spørsmål om hva respondentens assosiasjoner til skriftlig refleksjon er svarer R5:

«Grunnen til det er at vi har ikke brukt så veldig mye tid på refleksjon i sin helhet, men når vi først bruker tid på det så har vi brukt VELDIG mye tid [...] for eksempel øvelsen ROTARY WING hvor vi brukte 4 timer hver eneste dag og da blir man veldig metta. [...] Gjennom hele studiet så er det ikke ofte vi har hatt refleksjon. Det er kun første året. Vi har heller ikke hatt noe særlig oppfølging og da er det ikke blitt lagt opp til at vi skal gjøre det.» (R5)

Ut ifra dette kan vi se to faktorer som er fremtredende; *hyppighet* og *mengde*. Hyppigheten er påvirket av antall formelle læringsarenaer da Luftkrigsskolen legger opp til læring gjennom handling og deretter refleksjon, debrief og tilbakemeldinger.

Det er mye mer ressurskrevende å gjennomføre en øvelse enn å drive klasseromsundervisning. Derfor er det naturlig at Luftkrigsskolen ønsker at kadettene tar ned mest mulig læring fra øvelsene de setter opp. Som R5 forteller ble det brukt 4 timer daglig til å ta ned læring av øvelsen som varte 5 dager. Dette kommer i tillegg til hoveddelen i øvelsen som er å gjennomføre caser. Caser er forskjellige lærings situasjoner hvor kadettene opplever

usikkerhet, samarbeid, mestring, fysiske påkjenninger og annet som bidrar til å skape erfaringer innenfor militær ledelse.

«Ofte blir den [blåboka] introdusert på en øvelse eller et emne når du har kommet til det tidspunktet på dagen at du har nådd metning, at du er mentalt trøtt og sliten. [...] ofte er det sent på kvelden når du har hatt mye inntrykk og du har hatt en lang dag. Du er kanskje trøtt, og det er faktorer som spiller inn på humør og vilje til å sitte lenge å reflektere» (R5)

Det er naturlig at man må gjennomføre en aktivitet før man reflekterer over den. Det er rimelig å anta at kadettene får best læring av å gjennomføre refleksjon tettest på en hendelse.

Men som R5 påpeker er det ofte på dette tidspunktet at man er sliten, trøtt eller har følelsesmessige reaksjoner på det man har opplevd. Hvis man legger opp til refleksjon i like situasjoner, kan det skapes assosiasjonslæring. Det innebærer at når to eller flere inntrykk opptrer sammen tilstrekkelig ofte, så vil de bli assosiert med hverandre (Woolfolk, 2004, s. 130). Nå en av disse opptrer, vil den andre også bli husket.

Ved å maksimere utbytte av læringsarenaene, eller som R2 sier *«tøye strikken så langt og vri kluten til det ikke var noe mer igjen»*, kan det virke som at Luftkrigsskolen skaper assosiasjoner til refleksjon som øker terskelen til kadetter for å drive refleksjon på egenhånd. Så selv om alle respondentene tydelig uttrykker at skriftlig refleksjon er et godt verktøy for egen lederutvikling, blir assosiasjonen vært negativ.

Når hyppigheten av læringsarenaer er lav og mengden refleksjon med lav energi er høy vil holdningene til blåboka være negative. Slik som beskrevet av R5 *«vi har ikke brukt så veldig mye tid på refleksjon i sin helhet, men når vi først bruker tid på det så har vi brukt VELDIG mye tid»*. Dette kan skrives som følgende modell som forskeren har produsert.

Hyppighetsfaktoren byttes med hvor ofte skriftlig refleksjon forekommer. Energi illustrerer kadettens overskudd til å gjennomføre aktiviteten. Faktoren energi kan gå fra 0.1 (svært lite overskudd og motivasjon) til 2 (svært mye overskudd og motivasjon). Mengde byttes med antall kvarter refleksjonsøkten varer. Høyt resultat i fasit tilsier positiv holdning

$$\text{Hyppighet} \times \frac{\text{Energi}}{\text{Mengde}} = \text{Holdning}$$

Modellen illustrerer om hyppigheten i antall ganger man reflekterer, vil skape mer positive holdninger. Det betyr ikke nødvendigvis at flere formelle læringsarenaer er eneste løsning, det å benytte seg av skriftlig refleksjon som verktøy oftere i utdanningen vil også kunne endre denne holdningen.

Man kan også forsøke å bryte assosiasjonene ved å gjennomføre skriftlig refleksjon når kadettene har mer energi og overskudd. Selv om det er tett opptil en opplevelse at man potensielt får best læring vil de umiddelbare følelsene som man har etter en erfaring roe seg og man kan se på en situasjon fra et mer analytisk perspektiv. Følelser er informasjon, men det kan være vanskelig å identifisere hvilke følelser man opplever før en har fått tid til å fordøye det. Derfor kan en kombinasjon av refleksjon direkte etter en case og refleksjon etter en periode med hvile ikke bare bryte med assosiasjonen metning er lik refleksjon, men også bygge/producere forskjellige erfaringer og refleksjoner.

5.3.1 Delkonklusjon Metning

I dette kapittelet har det blitt drøftet to mulige løsninger som kan bidra til å redusere kadettens følelse av metning.

Den første er hyppigere bruk av refleksjon. Ved å få kadettene til å oftere benytte seg av skriftlig refleksjon som verktøy oftere i utdanningen, kan den negative holdningen potensielt mitigeres.

Den andre er å variere den fysiske og mentale tilstanden kadettene er i når de gjennomfører skriftlig refleksjon.

Begge løsningene baserer seg på å bryte med mønsteret hvor skriftlig refleksjon er tett knyttet opp til formelle læringsarenaer og teorien om assosiasjonslæring.

5.4 Ønske om oppfølging

Seks av åtte respondenter fortalte at de savnet oppfølging og at dette kunne være med på å skape en arena hvor de brukte refleksjonsboken mer aktivt. Slik forteller R1, R5 og R6 om sine erfaringer med blåboken og oppfølging;

«fra første avdeling brukte jeg den aktivt fordi vi støtt og stadig, [...] vi var mye flinkere til å ha tilbakemeldingsseanser og man hadde en veileder som fulgte tett opp

og som ga tilbakemelding på de refleksjonene som man hadde. Det dro jeg vanvittig stort læringsutbytte av fordi jeg merket progresjon» (R1)

«Første året fikk vi en del veiledning. Vi hadde en fast veileder som hadde oss i lagene og vi fikk kontinuerlig tilbakemelding på hvordan vi var under øvelser og etter øvelser. Du følte at du ble sett. Andre og tredje året har det ikke vært like tett oppfølging og du føler deg som en student...det føles ut som et sivilt studie hvor du ikke får noe veiledning,» (R5)

«Det er å ha en fagperson som kan motivere og anerkjenne de tankene du har gjort deg gir meg motivasjon til å jobbe videre med ting som svakheter og ta videre det som blir identifisert som bra egenskaper, og det har jeg følt en mangel på de to siste årene.» (R6)

Det beskrives et tydelig skille mellom det første året av utdanningen og de påfølgende to årene. De tre respondentene beskriver alle en arena hvor det var en dedikert veileder som fulgte opp lagene (mindre grupper på alt fra fem til ti kadetter) og var en kontinuitet i oppfølgingen og veiledningen. R1 opplevde «*vanvittig stort læringsutbytte*» i denne perioden av offisersutdanningen.

Veiledning er en viktig del av utdanningen på Luftkrigsskolen, men personlig oppfølging for hver enkelt kadett er meget ressurskrevende. Dette er ikke forenelig med URE som tidligere beskrevet i oppgaven, hvor hensikten var å flytte penger fra utdanningsapparatet i Forsvaret til de operative avdelingene, eksempelvis gjennom reduksjon av ansatte ved skolene (Knarvik & Håkonsen, 2018, s. 67).

Det må imidlertid påpekes at studien ikke har undersøkt denne mangelen på veiledning fra Luftkrigsskolens perspektiv. Respondentene har gjennom sine subjektive observasjoner identifisert mangel på veiledning, men det er fullt mulig at Luftkrigsskolen har fulgt opp kadettene og gjennomført veiledning på en måte som respondentene selv ikke har registrert som veiledning eller oppfølging.

Oppdragsbasert ledelse, som er lederfilosofien i Forsvaret (Forsvarsstaben, 2020, s. 13), foregår ved å angi hva som skal oppnås og hvorfor (intensjon). Intensjonen definerer også handlingsrommet, det vil si rammene for hvor initiativ og selvstendighet kan utfoldes. Når man er kadett ved en av Forsvarets krigsskoler er man ikke bare en student, man er også

militær og underlagt militær kommandomyndighet. Således kan man argumentere at Forsvaret gir kadettene oppdrag gjennom skolen til å bli best mulige offiserer og ledere.

Det er da en forventning fra Luftkrigsskolen at kadettene stadig skal bli mer selvstendige gjennom studiet. Kadettene får egne kurs innen veiledning og helhetlig debrief, som er verktøy de kan benytte til å utvikle soldater, organisasjonen eller gruppen man er en del av. Ut ifra disse forutsetningene skal kadetter kunne veilede hverandre og hjelpe sine medkadetter til personlig- og lederutvikling.

Veiledere oppleves som kritiske til refleksjon- og utviklingsprosessen hos kadettene, men de er åpne for at det ikke er en ansatt som må veilede for å få effekt.

«jeg føler at blåboken i seg selv er en hammer, men jeg mangler spikeren som kan være veilederen. Det er liksom et verktøy uten funksjon hvis jeg ikke har veileder til stede. Og veilederen kunne godt ha vært en annen kadett» (R1)

Her ser vi potensiale til å skape en synergieffekt som øker lederutvikling og personlig utvikling hos flere samtidig. I en situasjon hvor kadetter veileder kadetter vil den veiledende kadetten få viktig erfaring innen veiledningsfaget og den veisøkende kadetten vil få nye perspektiver på sine refleksjoner. Dette er en sentral del innen veiledningskurset kadettene får under utdanningen, men ikke noe som legges opp til utover dette kurset.

5.4.1 Delkonklusjon oppfølging

Det er ingen tvil om at veiledning forbindes med noe positivt av respondentene gjennom uttalelser som «Du følte at du ble sett», «vanvittig stort læringsutbytte» og «jeg merket progresjon». Hvis kadettene får mindre veiledning etter første året kan det oppleves som at veiledningen forsvinner helt. Det å gå fra tett oppfølging til mindre oppfølging kan sies å være en endringsprosess i seg selv.

Endringsprosesser blir et for bredt tema for rammen av denne studien. Overgangen mellom store mengder personlig veiledning til mindre veiledning (og til slutt ingenting når kadettene graduerer) er en stor endringsprosess for kadettene. En hypotese kan utledes at den negative oppfatningen av denne endringen kan endres gjennom god endringsledelse, oppfølging og en tydelig forventningsavklaring fra skolen om at kadettene selv skal ivareta sin egen og andres lederutvikling.

Å skape en arena for utvikling på tvers av kull hvor de eldre kullene veileder de yngre kullene, kan ha potensiale til å skape gode læringsarenaer og viktige relasjoner på tvers av

årskull. Men dette må sannsynligvis fasiliteres gjennom formelle læringsarenaer for å skape trygge rammer og en god kultur.

5.5 Individualistisk kultur

Kultur brukes i en rekke forskjellige sammenhenger med ulike betydninger. Det er vanlig å snakke om kultur i forbindelse med tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre hos mennesker (Schackt, 2019). *Forsvarets grunnsyn på ledelse* beskriver kultur og ledelse som to faktorer som to tettknyttede faktorer.

«Ledelse i Forsvaret forutsetter evne til å skape team og enheter som kommuniserer og samhandler effektivt. Avdelingens kultur og miljø er viktige faktorer for å binde organisasjonen sammen, noe som danner forutsetninger for effektiv ledelse.»

(Forsvarsstaben, 2020, s. 14)

Kulturen i Kull Mohr (69) skaper forutsetninger for effektiv ledelse, som igjen skaper forutsetninger for lederutvikling. Kommunikasjon er både en beskrivende del av begrepet kultur og en forutsetning for ledelse i Forsvaret. Derfor er dette relevant å se på i denne oppgaven.

5.5.1 Tilbakemeldingskultur

Mangelen på tilbakemeldinger er en av hovedårsakene til at R8 tyr til skriftlig refleksjon utenfor skolens rammer. Refleksjonen er «*en substitutt for tilbakemeldinger*» (R8). Flere respondenter forteller om en dårlig tilbakemeldingskultur i kullet og på Luftkrigsskolen.

«det er ikke tid, sted eller rom for tilbakemeldinger. Det blir hverken tilrettelagt av skolen og det er lite initiativ blant kadettene til å gjennomføre tilbakemeldinger.» (R1)

«Det trenger ikke bare være refleksjon det det gjelder også tilbakemeldingsseanser, det er jo vanskeligere å gjøre det når man ikke er i en trygg ramme hvor det er fokus på det.» (R3)

«Jeg tror at det er dårlig tilbakemeldingskultur i kullet. Jeg vet vi har tatt det opp at vi må bli flinkere på å gi tilbakemeldinger til hverandre. Men det jeg tror er at hvis man tilrettelegger slik at man setter av tid til det til vanlig så vil det fungere bedre» (R4)

«På LKSK har det alltid vært sagt at det er ”høy takhøyde for å komme med tilbakemeldinger” men min oppfattelse av det er at det fungerer bra oss kadetter

imellom, problemet er bare at det er alltid noen som skal pakke inn tilbakemeldingene og det blir veldig uklart hva som faktisk mener» (R5)

«Tilbakemeldingskulturen i vårt kull knyttes direkte tilbake til en øvelse så de tilbakemeldingene jeg får noteres i blåboka. Men jeg har ikke opplevd å få så mye tilbakemeldinger utenfor disse arenaene» (R6)

«jeg har vært kjempeflink på å gi tilbakemeldinger til dem rundt meg, jeg skriver gode «jeg-utsagn» og ordentlige tilbakemeldinger. Og så får jeg «ja du er stabil [person]» tilbake. Så det blir liksom de korte tilbakemeldingsseansene vi har hatt, jeg føler jeg gir mange tilbakemeldinger til andre personer med så er det ingen som vil gi tilbakemeldinger til meg. Så da har jeg aldri fått tilbakemeldinger. Men det går også litt på at det ikke er satt av nok tid til det.» (R8)

Det fremstår splittede meninger om tilbakemeldingskulturen blant respondentene. R5 forteller om en god kultur for tilbakemeldinger i mellom elevene, og R8 mener hen selv er god på å gi tilbakemeldinger, men andre respondenter ikke legger like mye i de som hen selv.

Majoriteten av respondentene opplever en negativ tilbakemeldingskultur i kullet, og på Luftkrigsskolen. Det nevnes lite givende og uklare tilbakemeldinger (R5, R8), men de fleste peker på for få, trygge arenaer for tilbakemeldinger (R1, R3, R4, R6, R8) som årsak for den dårlige kulturen.

Lite givende og uklare tilbakemeldinger kan tolkes som et symptom på manglende arenaer for tilbakemeldinger. Om kadettene ikke gir tilbakemeldinger jevnlig, vil de heller ikke få mer kompetanse i å gi konkrete, presise og treffende tilbakemeldinger. På bakgrunn av denne tolkningen kan vi utlede at alle syv respondenter som har uttalt seg om tilbakemeldingskultur peker på mangelen på arenaer for tilbakemeldinger som en av årsakene til at kulturen er dårlig.

Alle kan ha sin egen definisjon av hva som gjør en kultur dårlig. Ut i fra respondentene kan forståelsen av negativ tilbakemeldingskultur tolkes som en opplevelse av at det ikke finnes en arena for å gi tilbakemeldinger og at det er behov for trygge rammer for at terskelen for å gi tilbakemeldinger skal være overkommelig. Det virker som det er en frykt for å være ærlig med medkadettene i tilbakemeldingene sine, som kan miste mye av effekten sin ved å pakkes inn, hvis man ikke opplever trygge ramme.

«Avdelingens kultur og miljø er viktige faktorer for å binde organisasjonen sammen, noe som danner forutsetninger for effektiv ledelse. Kommunikasjon er en viktig samlende kraft i all kultur. Gjennom åpen, ærlig og trygg kommunikasjon vil vi kunne prøve ut våre tanker, teste våre tolkninger, diskutere handlingsalternativer og dermed danne felles situasjonsforståelse, eierskap og medansvar for oppdraget.»

(Forsvarsstaben, 2020, s. 14)

Sitatet er fra *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse* (2020) og beskriver hvorfor det er viktig for militære avdelinger å ha en kultur hvor kommunikasjon er ufarlig og kommunikasjon som prøver ut nye tanker, tolkninger og handlinger er med på å bygge opp under oppdragsløsning.

For å få bukt med en negativ tilbakemeldingskultur må holdningene til både avsender og mottaker av tilbakemeldingene endres. For avsender må alle tilbakemeldinger gis med den hensikt å skulle utvikle enkeltpersoner eller organisasjonen mot det bedre. Det må altså foreligge en konstruktivt rettet tanke bak alle de tilbakemeldinger som blir gitt. Mottaker må forstå at tilbakemeldingen, uavhengig av form og farge, gis i beste hensikt. Vi må med andre ord tro det beste om hverandre og forstå at tilbakemeldinger og takhøyde er virkemidler for å gjøre organisasjonen og dens individer bedre.

En slik endring krever at noen starter prosessen, enten om det er noen som er en del av kulturen eller at det kommer utenifra. R1 treffer dette i kjernen sitt intervju *«Det blir hverken tilrettelagt av skolen og det er lite initiativ blant kadettene til å gjennomføre tilbakemeldinger»*. Opplevelsen er at Luftkrigsskolen ikke tilrettelegger og skaper de nødvendige rammene for en god tilbakemeldingskultur og det er lite initiativ blant kadettene selv.

Tidligere i studien har vi sett at respondentene ofte peker på at problemløsningen må starte hos Luftkrigsskolen og de har liten tro på at kadetter selv kan gjøre endringene som trengs. R5 går så langt å si at roten til den dårlige tilbakemeldingskulturen kommer av hvordan Luftkrigsskolen håndterer tilbakemeldinger fra kadettene.

«Når vi gir tilbakemeldinger til lærere så blir de veldig forsvart og forklart. Så det er vanskelig å se det positive når det blir gjort på feil måte. Men i bransjeutdanningen nå så har det vært et større fokus på det fordi vi er lei av at alt skal være så veldig høytstående. [...] Det er veldig motiverende å se det fungerer. De var også veldig ærlige og direkte i sine tilbakemeldinger til oss så da ble det lettere for oss å gi tilbakemeldinger til dem også. Da skaper du en god tilbakemeldingskultur.» (R5)

R5 opplevde at instruktørene på bransjeutdanning, som er et tre til fire måneder langt fagkurs, lagde en tilbakemeldingskultur som var god, og det inspirerte kadettene til å selv ta grep om sin kultur. De skapte tilbakemeldingsarenaer og søkte utvikling i mye større grad enn de gjorde på Luftkrigsskolen.

Men om skolen ikke initierer til endring, vil ikke kadettene triggeres til å gjøre noe med sin kultur heller. Det er tydelig at respondentene er bevisst kulturen og at den er noe som bør gjøres med sett ut ifra det R4 sier «*Jeg vet vi har tatt det opp at vi må bli flinkere på å gi tilbakemeldinger til hverandre*». Men det blir allikevel ikke gjort noe med. «*Det er mitt inntrykk at folk er litt late rett og slett. Vi føler det er jobb/skole*» sier R4, som tror det er holdningene til kadettene som er problemet.

Når det er lite initiativ blant kadettene til å ta tak i sin egen kultur kan det tyde på at skolen har tre valg; ta tak i problemet, håpe på at det løser seg selv eller lede med eksempel og skape en positiv tilbakemeldingskultur mellom kadettene og luftkrigsskolen.

5.5.2 Vekstkultur

Det er ikke bare tilbakemeldingskulturen som oppleves som negativ blant respondentene. Tidligere har oppgaven pekt på ytre motivasjon fra skolen som en løsning for å stimulere til refleksjon utenfor øvelsesarenaene som planlegges. Ved at skolen tilrettelegger og skaper en rutine hos kadettene, kan man øke effekten av blåboka. Men det er ikke nødvendigvis skolen som skal holde liv i denne rutinen gjennom hele utdannelsen.

Krigsskolens *Konsept for offisersutvikling* (Krigsskolen, 2015) peker på selvkompetanse som en av tre grunnkomponenter som skal bygge opp under offiserskompetanse. Selvkompetanse er et vidt begrep som handler om lederens relasjon til seg selv. Dette innebærer blant annet å være strukturert og ta ansvar for egen utvikling og mestring. I kort handler det om å «lede seg selv» (Krigsskolen, 2015, ss. 14-15)

Kadetter på krigsskolene er selektert på lederpotensiale og allment evnenivå. Men det betyr ikke at kadetter automatisk innehar den kompetansen de trenger for å lede seg selv.

«det hviler på hver enkelt [kadett] det ansvaret [å reflektere]. Man kan jo forvente at alle tar det fordi man går på en krigsskole og alle er kommende offiserer og man er ansvarlig for egen og andres utvikling på en måte, men igjen så er det dette med oppfølging» (R2)

Kadetter opplever at det stilles krav til dem fordi i ytterste konsekvens skal man lede i ekstreme situasjoner, og da må man kunne forvente at kadettene håndterer å ta ansvar for egen utvikling.

På en krigsskole lærer man grunnkomponentene i offiserskompetanse <,som er sosial-, selv- og fagkompetanse (Krigsskolen, 2015, s. 14). Man tilegner seg verktøy og man lærer lederskap. Respondentene opplever derimot at de ikke får tilstrekkelig oppfølging innen lederskap og utvikling etter første året på Luftkrigsskolen. I løpet av andre semesteret av utdanningen blir man introdusert for skriftlig refleksjon og blåboka. Etter denne introduksjonen forventes det at kadettene benytter verktøyene på egenhånd uten oppfølging.

«vi har jo sikkert blitt oppfordret til å bruke den av skolen, å notere i blåboka. Men jeg føler også at kulturen i kullet er sånn at det har ikke vært snakk om å gjøre det og det er ikke noe man gjør på fritiden.» (R2)

I tillegg til det R2 forteller kan vi på dataene se at informantene er relativt samstemte i å ha en negativ holdning til enkelte aspekter ved utdanningen på Luftkrigsskolen.

«Det er en holdningsendring som må skje hos meg. For det er kun jeg som avgjør hvilken grad jeg ønsker å bruke blåboka for min egen utvikling. Det er ingen veiledere eller lærere på LKSK som kan følge meg ut i avdeling [...] så det er en holdningsendring som må skje.» (R6)

Holdninger og refleksjonskultur oppstår ikke av seg selv. Det er noe som må bygges og dyrkes. R6 påpeker at når hen er ferdig utdannet på Luftkrigsskolen vil ikke lærere eller veiledere følge etter å støtte eller passe på at hen fortsetter utviklingen sin. Dette er en viktig, dog åpenbar, observasjon fordi holdningene som skapes under den tre år lange utdannelsen legger grunnlaget for videre utvikling.

En kadett som forlater krigsskolen med momentum og et ønske om å utvikle seg som offiser, vil på sikt bli en bedre leder og offiser enn om samme kadett forlater med en negativ holdning til skriftlig refleksjon og en forventning om at utvikling bare skjer under øvelser.

Gjennom intervjuene ser vi at assosiasjonene til skriftlig refleksjon ikke kun resulterer i liten vilje til å gjennomføre aktiviteten på eget initiativ, men også en kultur hvor refleksjon har en sterk negativ assosiasjon. Denne kulturen kan oppleves som lite konstruktiv og selvsentrert da kadettene som gruppe ikke gjør arbeid utover det som gis av skolen. R4 opplever at *«man verdsetter egen frihet mer enn egen og andres utvikling»*.

Selvutvikling og refleksjon krever mentale ressurser. Om en kadett opplever at hen ikke har overskudd, motivasjon eller forutsetningene ikke er riktige, er det lett å la være. Den militære utdannelsen innebærer at majoriteten av kadettene bor tett, spiser måltider sammen, bor på tomannsrom og har generelt mindre privatliv sammenliknet med andre studenter (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 97). På denne måten tvinges kadettene til å sosialisere og lære hverandre å kjenne på godt og vondt. Dette kan sies å være en styrke da man etter utdannelsen skal løse oppdrag sammen, og den tette relasjonen utnyttes positivt.

Den andre siden av denne struktureringen er at privatliv og alenetid blir en mangelvare. Når valget mellom egen frihet og egen eller andres utvikling dukker opp, vil valget falle på egen frihet. Selvrealisering er ikke nødvendigvis synonymt med utvikling. Frihet til å møte venner, slappe av, drive hobbyer, dyrke kjærlighetslivet og gjøre andre ting som gjør mennesket til mennesket har stor tyngde.

5.5.3 Delkonklusjon Kultur

Kadettene ved luftkrigsskolen vil gjennom et treårig studieløp opparbeide seg offiserskompetanse. Vi kan derfor utlede at holdninger blir skapt av og på skolen. De strukturelle rammene settes av regjeringen gjennom langtidspanen *Kampkraft og bærekraft* (Forsvarsdepartementet, 2016), implementeres av Forsvarets Høyskoler gjennom fagplaner og utføres av de forskjellige krigsskolene i form av undervisning og formelle læringsarenaer.

Innenfor disse rammene oppstår det en egen kultur for hvert kull. Et samspill mellom mennesker med meninger, behov og driv. Når behovet for frihet blir større enn ønske om og viljen til utvikling skapes det en kultur hvor individuelle behov står sterkere enn Forsvarets behov. Forsvaret har behov for de beste lederne, men det er ikke mulig å skille lederen fra mennesket. Intervjuene peker mot at respondentene opplever en individualistisk kultur i kullene, selv om en altruistisk kultur er det som ville ha gagnet Forsvaret best.

Individualisme er assosiert med lav organisasjonsforpliktelse og økende grad av utbrenthet, i tillegg utfordrer individualisme på mange måter forsvarets kjerneverdier (Johansen, 2019, s. 149). I *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse* (Forsvarsstaben, 2020) står det at «*Militære avdelinger må preges av kollektiv innordning fremfor idealer som individualisme eller fokus på selvrealisering*» (s. 6).

I form av flere trygge tilbakemeldingsarenaer og en positiv tilbakemeldingskultur mellom kadetter og Luftkrigsskolen, kan skolen tilrettelegge for framveksten av en sunn og positiv vekstkultur i kullene.

5.6 Blåbok som profesjonsverktøy

Blåboken er i utgangspunktet kun en notatbok. En del av problemstillingen i denne studien handlet om det var mulig å utvikle den for å stimulere kadettenes vilje og evne til selvledelse, og dermed øke den individuelle bruken av skriftlig refleksjon utenfor skolens rammer. Det viste seg å være utfordrende å finne data på dette med valgte metode.

Blåboka er på tross av dette relevant å undersøke da verktøyet man bruker til refleksjon har stort potensiale til å påvirke produktet eller refleksjonen. Ifølge Wertsch er det ikke slik at mennesket bare bruker verktøy, mennesket blir også påvirket av verktøyets egenart. For eksempel er det mer intuitivt å løse matteoppgaver i en skrivebok trykket med rutenett enn i en bok med linjer (Mind as action, 1998, s. 28).

Hvis en kadett ikke strukturert benytter seg av samme bok til skriftlig refleksjon, vil man sannsynligvis bruke det som er lettest tilgjengelig.

«jeg har ikke en bok dedikert til blåbok-skriving jeg har typ ti forskjellige notatbøker jeg har hatt opp gjennom som jeg har notert litt her og der» (R5)

Samtlige av informantene fortalte at den største styrken ved blåboken er å kunne gå tilbake å se sin personlige historikk, se utvikling og lære av hendelser i retrospekt. En fragmentering som beskrevet av R5 vil betraktelig redusere denne egenskapen til blåboka. R5 hadde foretrukket å ha én bok hvor hen samlet de skriftlige refleksjonene sine og forteller at enkle kosmetiske grep kunne har bidratt til å unngå fragmentering.

«du får én bok som det kanskje er litt mer med enn at det er en vanlig notatblokk hvor du har mulighet til å skrive «Refleksjonsbok» på den og kanskje at den er litt større også sånn at det er tydelig hva slags bok dette er.» (R5)

Kosmetiske endringer av blåboka er også noe flere av respondentene nevner, dog ønsker andre en mindre mer mobil bok som er lettere å alltid ha tilgjengelig.

«Det er tungvint å hele tiden ha med seg den boka rundt, fordi en refleksjons-stund eller oppgave kan plutselig komme uten at du hadde ment at det skulle komme. Hvis ikke boken er tilgjengelig da... den er jo litt stor for service-uniformen.» (R7)

I Kristian Firing (2003) sin studie hadde kadettene to refleksjonsbøker; den store og den lille boken. Den lille boka ble skrevet i ute i felten og er nært knyttet til konteksten til øvelsesaktiviteten og synes å ha begrenset potensial til å utløse refleksjon av høy kvalitet (s. 53). Den store boka skulle kadettene knytte teori fra lederskapsfagene til sine opplevelser og historie, noe som førte kadettene inn i en spesiell akademisk stemning (ss. 53-54).

Firing sine funn støttes av teorien fra *Skrive for å lære* om skrivestrategier hvor ideer, inntrykk, tanker og assosiasjoner er hensiktsmessig å skrive ned med stikkord, men lengre resonnement er best med lengre sammenhengende tekst. (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 62).

Dette forholdet mellom størrelse og kvalitet på refleksjon kan illustreres med følgende figur (figur 1) som er produsert av forskeren.



(figur 1)

Ut ifra modellen kan vi se at en mindre, men mer mobil og tilgjengelig bok gir mindre potensiale for refleksjon av høy kvalitet. Ved å introdusere to bøker fikk kadettene Firing studerte kvalitetene til begge og ga fleksibilitet til å både ha notatblokk lett tilgjengelig, samtidig som man kunne samle refleksjonene som hadde høyere kvalitet på en plass. For at en slik todeling skal fungere må det sannsynlig vis undervises i. Kull Mohr (69) ved Luftkrigsskolen ble introdusert for en én-bok-løsning.

Denne studien vil ikke gå inn på hvilken størrelse som er optimal for refleksjonsboken, men heller ta utgangspunkt i at størrelsen på boka kan knyttes til kvaliteten på innholdet og videre utforske hvordan kadettene ser for seg at holdningene til boken kan endres.

5.6.1 Eierskap

De fleste beskriver blåboka som en tilfeldig skrivebok som ikke har uten noe signifikant ved seg. Ved å dyrke eierskap til boken, kan det potensielt bli mer naturlig og ønskelig å bruke den.

Eierskap benyttes som motivator mange steder i Forsvaret. Soldater får et eierskap til avdelingen sin, sitt personlige utstyr og Forsvaret som helhet. Med et slikt eierskap øker motivasjonen og effektiviteten til avdelinger. *Forsvarets grunnsyn på ledelse* (Forsvarsstaben, 2020) forteller at «*Ledelsesprosessene blir ikke effektive før intensjonen er diskutert, forstått og den enkelte har fått et eierforhold til den*» (s. 13). Refleksjon kan ansees som en ledelsesprosess. For at den skal bli effektiv må kadetter få et eierforhold til blåboka, skriftlig refleksjon og egen lederutvikling.

R5 nevner at hen ønsker en blåbok som «*kanskje er litt mer med enn at det er en vanlig notatblokk*». Verktøyets utforming og egenart påvirker, som sagt av Wertsch (Mind as action, 1998, s. 28), hvordan mennesket bruker det. Man kan derfor anta at en enkel kosmetisk variasjon av omslaget, eksempelvis mulighet å feste sin militære navnelapp eller andre personlige dekorasjoner på boka, kan skape et mer innbydende verktøy som man ønsker å bruke.

På den andre siden, kan det potensielt øke terskelen for bruk ved at brukerne hever egen standard til hva man tillater å skrive i boken og stiller krav til penere håndskrift eller andre kosmetiske faktorer som ikke har til hensikt å heve kvaliteten på innholdet. I likhet med at man oftest kan se dyre sportsbiler kjøre rundt i helgene fordi eierne ønsker benytte dem på spesielle anledninger og ikke til hverdags. Et slikt overbeskyttende og overfladisk eierskap til refleksjonsboken kan virke mot sin hensikt.

En annen faktor kan være hvordan blåboken blir introdusert for kadettene. R8 som er den eneste i intervjuene som benytter seg av skriftlig refleksjon på egen tid uttrykker et ønske om å levere en god rapport: «*offisersutviklingsrapporten som kommer om to måneder. Det er med på å skape motivasjon for å reflektere*». Refleksjonen blir et verktøy for å prestere på skolen.

Når skriftlig refleksjon blir knyttet til rapporter, refleksjonsnotat og skoleoppgaver kan verktøyet bli oppfattet som et skoleverktøy, men enn noe annet. Dette underbygges av R2 som opplever refleksjonsnotat som skolearbeid uten hensikt «*Man føler det er bare et arbeidskrav fra skolen bare fordi vi skal ha noe å gjøre*».

En respondent uttrykker også at refleksjon for skoleoppgavens skyld ikke alltid treffer. «Jeg skrev ting som var tynt som jeg kjente ikke traff meg. Og derfor ble det ikke refleksjon det ble bare svada» (R1).

Selv om refleksjon oppleves som skolearbeid betyr ikke det at arbeidskravene skolen gir ikke fører til lederutvikling. Men det kan være interessant å se hva en holdningsendring kan utrette på dette punktet for å skape mer eierskap til arbeidet man gjør og skifte tankesettet til kadettene fra skolearbeid til lederutvikling.

«For det siste året har det vært sånn «forresten om tre uker skal dere lever inn et refleksjonsnotat, bare husk å det og det skal være så langt» så det blir en veldig formalia, det blir gjerne en dørstokkmil som skal krysses og ikke en «hei dette bør du gjøre fordi du blir mer selvbevisst egen adferd» (R1)

R1 sin opplevelse illustrerer at rammene for og presentasjonen av refleksjonsoppgaven har mye å si for motivasjonen til respondenten. Tidligere har vi sett at kadettene ønsker at Luftkrigsskolen skal stille krav om at kadettene reflekterer, men nå ser vi at det må gjøres på riktig måte. Det er ikke tilstrekkelig å stille krav, men kravene som stilles må gi mening og harmonisere med den indre motivasjonen til kadettene.

Ved å innføre enkle grep som å vinkle oppgavene slik at kadettene opplever de som mer givende kan man antakelig øke eierskapet til produktet. Et slikt eierskap vil det være potensiale for at kadetten tar ned mer læring og legger mer energi i å gjennomføre oppgaven. En slik vinkling kan være generisk, men vil høste ytterligere potensiale om det kan rettes mot den individuelle kadetts indre motivasjon. Men en slik personlig operasjonalisering av oppgaver vil potensielt kreve mye ressurser av Luftkrigsskolen.

Det er ikke bare enkeltoppgaver som kan dra nytte av å vinkles vekk fra skolerammen. R6 ser potensiale til å gjøre noe med den kontekstuelle rammen til blåboka.

«Det kan være en løsning å finne en ny måte å introdusere konseptet blåbok på. For det er et veldig bra konsept, men jeg tror viljen til at det skal være en del av undervisningen er så stor at det [...] har satt av en konkret plass til det i undervisningen, og da blir det forbundet med skolearbeid og det blir forbundet med konkrete læringsmål i større grad enn personlig utvikling. Så om det er en løsning å introdusere det som et profesjonsverktøy heller enn et undervisningsverktøy.» (R6)

Forskjellen på et profesjonsverktøy og et undervisningsverktøy handler om krysningen mellom kontekst og eierskap. Konteksten blåboken introduseres i er skolesammenheng. Den skal brukes til å gi kadettene personlig empiri slik at de kan benytte seg av verktøyene de lærer gjennom studiet. Verktøy som tilbakemelding, lederskapsmodeller, refleksjonsmodeller, teorier om gruppedynamikk og stressmestring for å nevne noen. Alle disse verktøyene er knytte opp til Forsvaret og profesjonen som militær utøver og offiser, men allikevel opplever flere av respondentene det som skolearbeid.

Det oppleves som respondentene har behov for å skape større eierskap til blåboken, vinkle skoleoppgaver på andre måter og bevisst knytte verktøyet til profesjonen og profesjonsidentiteten.

5.6.2 Drill og prosedyre

«Den største hindre fra å skrive og bruke blåboka er den holdningen og assosiasjonen du har fått av skolen til refleksjon. Det er på en måte en stor greie.» (R2)

Eksperters overlegne prestasjoner er resultatet av gradvis forbedring gjennom målrettet øving som varer årevis og ti tusen timer (Firing & Moen, 2017, s. 26). Så hvis kadetter gjennomfører refleksjon hyppigere, vil også kadettene bli dyktigere til å reflektere. Forsvaret benytter prosedyrer og drill (repetisjon på samme handling over tid) for å sikre at soldater handler korrekt i krigssituasjoner. Dette kan være alt fra hvordan bytte magasin i ditt personlig våpen, til hvordan du beveger deg i bygninger, til hvordan du klargjør et kampfly til et oppdrag. Drill og prosedyrer kan også assosiasjonen til refleksjon endres, fordi du ikke trenger bruke så mye energi eller tid på å gjennomføre oppgaven.

«Jeg tror alle innerst inne egentlig føler at det er et veldig nyttig verktøy. Og at det handler om det her med å ufarliggjøre det litt, at det ikke er nødt til å være dine dypeste tanker og følelser [...] Og at det ikke treger være så mye. Det kan bare være noen setninger [...] Det trenger ikke sette av en time hver gang. Det kan være 10 min før du legger deg. Så litt å få inn en vane.» (R2)

«Noe så enkelt å det, at man ikke sitter igjen med den opplevelsen av at «dette var gidd nå har jeg kastet bort tre til fire timer» istedenfor å ha én god seanse i en, kanskje maks to timer» (R3)

«Nei altså det som kan senke min terskel om det ikke nødvendigvis skulle produseres så veldig mye hver gang. Fordi nå har det blitt sånn at når du begynner å reflektere så skal det skrives i så og så mange minutter eller halvtime, time» (R6)

«Bare for å få inn en form for refleksjon og skrive ned noen tanker, det trenger ikke være mer enn 20 minutter. At det er noe som man får det inn som en rutine.» (R8)

Ved å implementere drill og trening hvor fokuset ikke er på å analysere eller gjøre dypdykk i hendelser, men å få skrevet det mest essensielle, kan man trene kadetter til å senke terskelen for å skrive i blåboka. Prosedyrer og maler er noe enkelte informanter kunne tenkt seg når de blir spurt om hvordan blåboka kan utvikles.

«Flere spørsmål man kan reflektere over som man får. Ikke nødvendigvis at man har ting man føler på selv, men trenger kanskje en dytt. Litt hjelp fra skolen så man blir vant til å gjøre det. Så kommer det forhåpentligvis naturlig.» (R4)

«Så enkelt som at hvis vi hadde fått en mal» (R5)

«noe man kunne skrevet lett inn i så tror jeg det kunne hjulpet. En standard mal som man kan fylle inn som tar to minutter [...] For eksempel andre halvdel av boken er modeller og maler eller noe. Istedenfor å bare få en tom bok.» (R7)

«at det [skriftlig refleksjon] er enklere, at det hadde vært en fast mal på det. At jeg kunne hatt noe jeg bare førte inn fort og gæli.» (R8)

Det er tydelig at maler, prosedyrer og som R4 nevner; en liste med refleksjonsspørsmål i blåboken, er noe informantene tror ville hjulpet redusere tiden som kadettene bruker på refleksjon. Som resultat kan dette senke terskelen for egen refleksjon og hjelpe de komme i gang.

Derimot er ikke dette nødvendigvis en enkel løsning på et mangefasettert problem. Halvparten av respondentene forteller at har fått en mal på hvordan de skal reflektere. Enkelte har også skrevet den ned. Den andre halvparten som ikke kan huske å ha fått en mal, gjør det de føler er naturlig, men forteller at de godt kunne ha hatt en bedre struktur på refleksjonene sine.

Respondentene ønsker prosedyrer, men kan ikke huske malene for refleksjon de allerede har fått eller så bruker de dem ikke. Dette tyder på at malene ikke er gode nok, at de er lette å glemme eller at de ikke innføres på en god nok måte som får respondentene til å se verdien i dem.

Gjennom en treårig utdanning blir kadettene introdusert for mange verktøy, ikke bare innen refleksjon, men også ledelse, tilbakemelding, gruppedynamikk og stressmestring. Om kadettene ikke husker eller benytter refleksjonsmodellene de får introdusert, kan det hende at de ikke husker andre verktøy som kan utvikle eller støtte dem som leder. Det kan være hensiktsmessig å samle verktøyene i blåboka, så kadettene har de tilgjengelige på en plass. På denne måten kan man også bevisst knytte verktøyet til profesjonen og profesjonsidentiteten da den inneholder verktøy som vil være nyttige å ha lett tilgjengelig.

5.6.3 Historikk

Det er ikke utelukkende holdningene og assosiasjonene til blåboka som kan endres ved å ha jevnlig skriftlig refleksjon. Ifølge R4 vil man utløse blåbokens potensiale som verktøy om man jevnlig skriver ned erfaringer som man kan bruke i egen lederutvikling.

«Jeg tror det er et veldig bra verktøy hvis man faktisk bruker det jevnlig og kanskje går tilbake og ser og bruker det som en sånn utviklingsplan.» (R4)

Samtlige av informantene fortalte at den største styrken ved blåboken er å kunne gå tilbake å se sin personlige historikk, se utvikling og lære av hendelser i retrospekt. Som nevnt i tidligere er ikke flere læringsarenaer en forutsetning for å ha lederutvikling. Dette understrekes av R4 som peker på relasjonelle debriefer som en viktig utviklingsarena *«Men man får jo mer ut av de relasjonelle debriefene hvis man skal utvikle seg som leder»*.

For å kunne bygge historikken og erfaringsbanken som oppleves som blåbokens mest fremtredende positive styrke må man jevnlig bruke blåboka til skriftlig refleksjon. Kun ved jevnlig bruk vil man lage denne historikken som kan brukes til både læring og metalæring i senere tid.

Refleksjonsoppgaver som skolen pålegger kadettene å levere inn, må leveres digitalt. Det blir da et større arbeid om man skal føre inn refleksjoner manuelt i blåboka etter å ha levert en oppgave digitalt. Dette hever terskelen og reduserer sjansen for å bygge solid, personlig historikk. Oppgaver som skal leveres digitalt har ofte krav til antall ord, dette fører også til at de ikke nødvendigvis passer inn i formatet av en blåbok. Det samme problemet oppstår når det er krav til kildehenvisninger og teori. Luftkrigsskolen er en høyere akademisk utdanning og vitenskapelig metode er gjennomgående for utdanningen.

Selv om det er upraktisk, vil effekten av å samle skriftlige refleksjoner i blåboka være stor. Når kadetter samler sine erfaringer, følelser og tanker i en bok, vil de automatisk få et

eierforhold til den på samme måte som en dagbok eller et fotoalbum. utfordringen fra Luftkrigsskolen sin side blir i hvilken grad digitalisering og effektivisering skal vekke tyngre enn historikken og eierskapet til kadettene.

5.6.4 Delkonklusjon blåboka som verktøy

Det største potensiale til utvikling av blåboken er å vinkle det som et profesjonsverktøy. Det kan gjøres ved å skape personlig eierskap til innholdet i blåboka. Eierskap kan igjen skapes gjennom jevnlig bruk så kadettens personlige historikk blir loggført. Den jevnlige bruken kan bli stimulert ved å senke den opplevde terskelen for tidsbruk, som vil være med på å endre de negative assosiasjonene. Det kan være hensiktsmessig å samle verktøyene kadettene lærer gjennom utdanningen i blåboka. Da kan kadettene aktivt benytte seg av blåboken som en støtte eller oppslagsverk når de har behov for det. På denne måten kan man også bevisst knytte verktøyet til profesjonen og profesjonsidentiteten.

Luftkrigsskolen kan vurdere å gi refleksjonsoppgaver som skal skrives analogt. Ved å ha samtlige refleksjonsnotat, utviklingsrapporter og andre skoleoppgaver digitalt, mister blåboken potensiale til å bli et kraftig verktøy.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Problemstillingen i denne studien var «I hvilken grad benytter kadetter i kull Mohr (69) ved Luftkrigsskolen blåbok som verktøy i egen offisersutvikling utenfor skolestyrt refleksjon, og på hvilken måte kan blåboken videreutvikles for å fremme kadetters utvikling som offiser og leder?»

Studien har belyst at blåboken som verktøy for skriftlig refleksjon oppleves som et godt verktøy, men kan utvikles noe for å potensielt øke bruken av den. Hovedårsaken til lite individuell refleksjon er ikke boken i seg selv, utformingen av den eller skriftlig refleksjon som verktøy, men holdningene, assosiasjonene og kulturen rundt refleksjon.

Praktisering av skriftlig refleksjon krever mengdetrening, utholdenhet, disiplin og tålmodighet. Det er små grep over tid som kan gi resultater. For mange er det ikke innsatsen i seg selv som stopper dem, men tanken om å måtte gjøre noe.

Kadettene oppleves å mangle nok motivasjon eller selvledelse til å ta tak i de underliggende faktorene og de peker på at det er Luftkrigsskolen som må starte en endringsprosess i kullet. Det kan hende at refleksjonskulturen og tilbakemeldingskulturen har blitt påvirket av kravet om effektivisering fra Forsvarsdepartementet.

Kulturen i som beskrives av respondentene kan potensielt endres ved å bryte med mønsteret hvor skriftlig refleksjon er tett knyttet opp til formelle læringsarenaer. Gjennom hyppigere bruk av skriftlig refleksjon som verktøy oftere i utdanningen, kan den negative holdningen potensielt endres. Å variere den fysiske og mentale tilstanden kadettene er i når de gjennomfører skriftlig refleksjon har også potensiale for å endre assosiasjonene til skriftlig refleksjon.

Det største potensiale til utvikling av blåboken er å presentere det som et profesjonsverktøy. Det kan gjøres gjennom å skape personlig eierskap til innholdet i blåboka. Eierskap kan igjen skapes gjennom jevnlig bruk så kadettens personlige historikk blir loggført. Den jevnlig bruken kan blir stimulert ved å senke den opplevde terskelen for tidsbruk, som vil være med på å endre de negative assosiasjonene. Det kan være hensiktsmessig å samle verktøyene kadettene lærer gjennom utdanningen i blåboka. Da kan kadettene aktivt benytte seg av blåboken som en støtte eller oppslagsverk når de har behov for det. På denne måten kan man også bevisst knytte verktøyet til profesjonen og profesjonsidentiteten.

6.2 Anbefaling til Luftkrigsskolen

To anbefalinger til Luftkrigsskolen er utarbeidet på bakgrunn av funnene i denne studien.

Aktivt knytte blåboka til profesjonsidentiteten som militær leder. Som vist i studien vil en vinkling vekk fra et skoleverktøy, som brukes kun i solens rammer, potensielt skape positive assosiasjoner til skriftlig refleksjon. Et profesjonsverktøy kan legge til rette for langvarig og kontinuerlig læring etter at kadettene graduerer og starter sin karriere som offiser.

Skap en arena for utvikling på tvers av kull hvor de eldre kullene veileder de yngre. Dette kan ha potensiale til å skape gode læringsarenaer og viktige relasjoner på tvers av årskull. En slik arena må sannsynligvis fasiliteres gjennom formelle læringsarenaer for å skape trygge rammer og en god kultur.

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

6.3 Anbefaling til videre forskning

I løpet av perioden studien har foregått dukket det opp offiserer og kadetter fra andre kull som benyttet blåboken til skriftlig refleksjon daglig. For å videre forske temaet, kan hva som driver disse individene til hyppig refleksjon være en interessant studie hvor funnene kan operasjonaliseres og benyttes i undervisning.

Bibliografi

- Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling*. (L. Tanggaard, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 74-96). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære* (2.. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Firing, K. (2003). *Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna*. (R. Karlsdottir, Red.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Firing, K., & Moen, F. (2017). *Nøkkelen til akademisk skriving: Øvelse gjør mester*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Forsvaret. (2021a, april 15). *Utdanning*. Hentet fra forsvaret.no: <https://www.forsvaret.no/utdanning>
- Forsvaret. (2021b, april 19). *Bachelor - ledelse og luftmakt: Slik foregår opptaket*. Hentet fra forsvaret.no: <https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/militaere-studier-fordypning-i-ledelse-og-luftmakt>
- Forsvarsdepartementet. (2016). *Kampkraft og bærekraft. Iverksettingsbrev til forsvarssektoren for langtidsperioden 2017-2020*.
- Forsvarsstaben. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006, februar 1). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, ss. 59-82.
- Jacobsen, D. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johansen, R. B. (2019). Profesjonsidentitet i Forsvaret. I R. B. Johansen, T. H. Fosse, & O. Boe, *Militær Ledelse* (ss. 135-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knarvik, A., & Håkonsen, H. B. (2018, November). Friheten er ikke gratis. *En kvalitativ analyse av drivkreftene bak Forsvarets utdanningsreform*. [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14999/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Krigsskolen. (2015). *Konsept for offisersutvikling*. Oslo: Krigsskolen.
- Kvale, S., & Svend, B. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Schackt, J. (2019, september 20). *Kultur*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/kultur>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. (M. Nygård, Overs.) Trondheim: Tapir akademisk forlag.

