

Pathei mathos!

Mestringsopplevelser i ulike lærings situasjoner blant kadetter ved Krigsskolen

Leif Inge Magnussen

Førstemanuensis
Høgskolen i Sørøst-Norge
Handelshøgskolen
leif.magnussen@usn.no

Ole Christian Boe

Førstemanuensis
Krigsskolen
Ole.Boe@krigsskolen.no

SAMMENDRAG

Artikkelen drøfter hvordan kontekst påvirker kadettene sine opplevelser av læringsprosesser. To lærings situasjoner er undersøkt; kryssingen av Hardangervidda om vinteren og trening på skytebanen. Analysen tar utgangspunkt i etnografiske data som feltnotater, intervjuer og et spørreskjema. Kadettene rapporterer slit, men mestring under kryssingen av vidda. I en situasjon med rangering etter dyktighet knyttet til tid brukt og antall treff, er det noen kadetter som rapporterer generelt mismot. De to lærings situasjonene blir drøftet i lys av mestrings- og målorienteringsteori, men også med perspektiver fra læringsteorien. En implikasjon er at gruppeorientert læring kan gi et mestringsorientert læringsklima og således bygge mestringstro. Et annet resultat er at et konkurranseorientert klima kan gi redusert mestringstro i en samlet kadettgruppe. Dette har betydning for utviklingen av narrativet: Det går bra til slutt!

Nøkkelord

læringsklima, hæren, mestring, målorientering, lederutdanning

ABSTRACT

Pain, mastery and learning are core elements within the exercises Norwegian army officers endure in their leadership education. This paper builds on ethnographic data gathered in two different locations and contexts: winter mountains and a firing range. The concepts of mastery and self-efficacy are utilised in the interpretations of the two learning contexts.

A central finding is that the sense of mastery is strongest in a situation recognized by autonomous groups where nature forms the tasks and resistance. On the other hand, the sense of mastery is diminished in a competitive setting where the challenges are man-made. The effect of a lot of competition is reduced «self-efficacy». A potential positive effect of competition within a focus on participation and community in a leadership-training context can form the necessary «structural optimism» that the officers can draw upon in new and demanding future situations and missions.

Keywords

learning context, mastery, goal-orientation, leadership-training, Norwegian Armed Forces

[A] man crying triumph for Zeus
will meet with wisdom totally –
Zeus who put men on wisdom's road,
who gave 'Suffer and learn'
authority.
Misery from pain remembered drips;
instead of sleep before the heart; good sense
comes even to the unwilling. (Aeschylus, 2002, s. 174–181)

Pathei mathos (lid og lær) er gudenes resept mot hybris i hærføreren Agamemnons «personlige utvikling» eller danning (Steinsholt, 2011). Motstand i form av slit, friksjon og møter med det ukjente var Agamemnons medisin mot hybris. Krigeren som har de nødvendige indre ressursene til å håndtere selv de vanskeligste utfordringer har lenge vært idealet hos den stoiske krigeren (Care, 1996). En sentral tanke i den stoiske filosofien er at følelser er noe som er innenfor vår egen kontroll (Sherman, 2005). Stoikerne var en hellenistisk filosofiretning etter Aristoteles. Mye av den moderne militærutdannelsen både i Norge og i andre land bygger på idealene fra stoikerne. Eksempler på slike idealer er det å tåle motgang, å holde ut over tid og tilegne seg den riktige mentale innstillingen. Slit og opplevelse av mestring er sentralt i en lederdanning også i dag. I Krigsskolens (KS) styringsdokument «Konsept for offisersutvikling» vektlegges det å få nye og utfordrende erfaringer i ledertreningen:

Erfaringer som utfordrer kadettene har størst potensial for utvikling. Krigsskolen vektlegger å gi kadettene erfaringer som gir dem opplevelse av utfordring innenfor en rekke forskjellige områder. Kadetter må håndtere nye oppgaver, lære seg nye ferdigheter, forstå nye perspektiver, men også møte krevende mål, konflikter og motgang. (Boe et al., 2015, s. 21)

Ser man på prestasjoner i andre miljøer enn i det militære, finner vi igjen de samme tankene som i Forsvaret. Janelle og Hillmann (2003) poengterer at gjennom å kjenne til de underliggende mekanismene for prestasjoner på høyt nivå hos atleter kan en også få innsikt i faktorer som ligger til grunn for effektiv praksis, instruksjon, og støttenettverk som er nødvendige for fasiliteringen av ytelse og læring i militære kontekster. Ett sitat som forsterker nødvendigheten av å avdekke mekanismene for prestasjoner er det følgende: «War is for participants a test of character. It makes bad men worse and good men better» (Cham-

berlain, 1915, s. 295). I Forsvarets Fellesoperative doktrine (FFOD) står det at «Påkjennin- gene i strid kan være ekstreme. I vår profesjon utgjør vilje til å lykkes og å streve mot resul- tater som overstiger det forventede, forskjellen mellom å lykkes og feile» (Forsvarsstaben, 2007, s. 160). Denne artikkelen vil i lys av mestrings- og læringsteori analysere to kadett- læringssituasjoner i Krigsskolens andre studieår; kryssingen av Hardangervidda på ski vin- terstid og skytetrening. Før vi beskriver de to læringskontekstene redegjør vi for mestring i militær kontekst, etterfulgt av målorienteringsteori, læringsmetaforer (Sfard, 1998) og metode.

MESTRING I MILITÆRE KONTEKSTER

Kritiske situasjoner kan for en offiser oppstå plutselig og overraskende, med et ukjent inn- hold, hvor utfallet av handlinger er preget av en lav grad av forutsigbarhet, det vil si uforut- sette hendelser (Kvernbekk, Torgersen, & Moe, 2015). En studie av et svært fysisk krevende seleksjonsprogram i de amerikanske spesialstyrkene fant at mestringstro hadde en betyde- lig innvirkning på om soldatene fullførte den harde fysiske seleksjonen eller ikke (Gruber, Kilcullen, & Iso-Ahola, 2009).

Forandringer, usikkerhet, kompleksitet og tvetydighet karakteriserer Hærens operasjo- nelle miljøer, noe som krever at militære ledere kontinuerlig må tenke over sine roller, nor- mer og verdier i sin valgte profesjon (Snider & Matthews, 2012). Det å lære å takle stres- sende, vanskelige og uforutsette situasjoner skal være en integrert prosess i alle de tre årene kadettene ved KS er under utdanning. En av de overordnede målene er at «kadettene bør vite og være klar over sine fysiske og mentale begrensninger i ekstreme situasjoner» (Krigs- skolen, 2010, s. 24).

Mestring kobles gjerne også mot begreper som mestringstro og mestringsglede og er teoretisk koblet til begrepet «self-efficacy» som henger sammen med vår (selv-) opplevde mulighet av å nå mål. Bandura (1997, s. 2) definerer begrepet «self-efficacy» slik: «Percei- ved self-efficacy refers to beliefs in ones capabilities to organize and execute the courses of action to produce given attainments». Det å oppleve mestring kan gi mestringstro som læringsutbytte i seg selv, ofte referert til som mestringstro eller subjektiv mestringsevne (SME) (Kaufmann & Kaufmann, 1998). En ofte benyttet definisjon av begrepet mestring er hva det enkelte individ tror at han eller hun kan klare i forhold til en bestemt oppgave, det vil si det å sette seg mål og hvordan man oppnår disse (Latham & Lee, 1986). Andre begre- per som er relatert til mestringsbegrepet er «hardiness» (Kobasa, 1979), referert til som robusthet på norsk, og mestringsstil (Johnsen, Laberg, & Eid, 1998). Med robusthet menes evnen til å tåle mentale og fysiske påkjenninger over tid. Med mestringsstil menes hvilke mestringsstrategier den enkelte benytter seg av for å mestre. Det å bli utsatt for drill er en av mange ulike metoder for å utvikle mestringsevne.

Lazarus' klassiske definisjon av «coping» lyder slik: «Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Ut fra denne definisjonen blir «coping» betraktet som et individuelt prosessorientert fenom- en, og ikke som et resultat av en bestemt stimulus og/eller respons. Det skilles mellom «coping» og adferd som har blitt lært eller automatisk adoptert. «Coping» handler om å

håndtere den stressede situasjonen, «derfor betyr dette altså ikke mestring» (...«therefore, it does not necessarily mean mastery») ... Coping kan innebære å minimere, unngå, tolerere, endre eller akseptere den stressede situasjonen, mens man forsøker å mestre («to master»), eller håndtere omgivelsene... (Lyon, 2012). Slik teorien fremstår i dag er «coping» konseptualisert som forsøket på å dempe persepsjonen av kilden til stress (trusselen), eller å håndtere stressfølelsene best mulig. Mestringstro har blitt definert som graden eller styrken i ens tro på ens egne evner til å fullføre oppgaver og nå mål (Ormrod, 2006).

KONKURRANSEASPEKTET I LÆRING OG MESTRING

I en håndbok for militære ledere skrevet under den andre verdenskrig, skriver Pennington, Hough og Case (1943) om konkurranse i innlæringen av ferdigheter som skyting:

Compete with others and with yourself. Trying to better one's score on an earlier test or endeavoring, in a friendly way, to surpass fellow students adds zests to study. Competition prevents boredom and sensations of fatigue in either very simple or complex learning situations. (1943, s. 96)

Konkurranse i utdanning (Rich & DeVitis, 1992, s. 102–103) er idéhistorisk koblet til meritokratiet, individets prestasjon og ikke til det å arve eller bli tilskrevet posisjoner. Meritokratiet er et «kred-samfunn» hvor teknokratiske sertifiseringer og godkjenninger på et minimumsnivå er betingelser for innpass og ansettelse. Meritokratiet kan allikevel være noe mer enn teknisk godkjenning fordi det oppmuntrer til individuelle prestasjoner som anerkjennes og bekreftes av andre.

MÅLORIENTERINGSTEORI

Innenfor målorienteringsteorien («achievement goal theory») er man opptatt av spørsmålet om under hvilke betingelser læring fremmes best (Nicholls, 1984). Målorientering, såkalte «purpose goals» (Pintrich, 2005, s. 473) kobles i litteraturen til to hovedspor. Hovedretningene defineres som «mastery goal orientation» og «performance goal orientation» (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Disse to retningene innenfor målorienteringsteorien har videre av Nicholls (1984) blitt referert til som «task-involvement goal orientation» og «ego-involvement goal orientation» og av Dweck (1986) som «learning goal orientation» og «performance goal orientation». Stornes (2012) benytter seg av begrep som motivasjonell mestringsorientering («task-orientation») og motivasjonell prestasjonsorientering («ego-orientation»). Stornes skriver videre at «Mestringsorienterte elever viser seg å oppleve at målet med å gå på skole er å tilegne seg ny kunnskap, utvikle evnene sine og føle framgang. Prestasjonsorienterte elever derimot motiveres av et mål som å prestere like godt eller bedre enn sine medelever» (Stornes, 2012, s. 80).

Andre spørsmål innenfor målorienteringsteorien er under hvilke betingelser individet opplever å være mest motivert for å lære, og hvordan man på beste mulige måte kan fremme læring av akademiske og sosiale ferdigheter (Ames, 1992b; Dweck & Legget, 1988; Elliot, 1999; Nicholls, 1989; Pintrich & Maehr, 2004). Forskning innenfor målorienteringsteori har poengtert at studentenes motivasjon predikerer både kvaliteten i engasje-

mentet i forhold til læring på skolen (Ames, 1992a), og i hvilken grad studentene søker seg til eller unngår utfordrende situasjoner og om de fortsetter tross opplevde vanskeligheter (Elliot & Dweck, 1988).

FORSKJELLER I MÅLORIENTERING

Hovedforskjellen mellom de to typene av målorientering synes å ligge i om læring er verdsett som et mål i seg selv, eller som et middel til å nå noen eksterne mål (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Spesielt studenter med mestringsorientering vil fokusere på den gitte oppgaven, og også foretrekke situasjoner der de kan utvikle nye ferdigheter og ny kunnskap (Nicholls, 1989). De bedømmer seg selv vanligvis ved hjelp av det Ames kaller for «selfreferenced standards» (Ames, 1992a, s. 262) med spørsmål av typen: Har jeg lært noe? Har jeg utviklet meg? (Pintrich, 2000). Derimot vil studenter som har en klar resultatorientering fokusere på seg selv. De vil dermed foretrekke situasjoner der de kan demonstrere sine evner og sammenligne evnene sine med andre studenter (Nicholls, 1989). Disse studentene vil vanligvis bedømme seg selv ved hjelp av mellommenneskelige normer. Dette kan for eksempel ta seg uttrykk i spørsmål som: Gjorde jeg det bedre enn andre elever i min klasse? Mener andre at jeg er smart? (Pintrich, 2000).

Flere studier har avdekket at en motivasjonell mestringsorientering er sammenkoblet med adaptive mønster av prestasjoner og tilhørende resultater, slik som å ha høye nivåer av mestringsstro og interesser (Middleton & Midgley, 1997). Dette betyr at man har positive holdninger til de gitte oppgavene og til seg selv (Turner & Patrick, 2004), at man benytter seg av ulike meta-kognitive strategier og selvreguleringsstrategier (Urduan & Midgley, 2003), at man spør om hjelp fra kolleger (King, 1992), og at man holder ut lenger når man møter vanskelige oppgaver (Elliot & Dweck, 1988).

På den annen side, varierer funnene når det gjelder resultatmål (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000). En rekke forskningsresultater kobler resultatmål til adaptive læringsutbytter, mens andre studier kobler resultatmål til feiltilpassede resultater. Her kan man se et skille mellom prestasjonsorientering i to dimensjoner, henholdsvis prestasjonstilnærming («performance approach») og prestasjonsunngåelse («performance avoidance») (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Middleton & Midgley, 1997).

KONTEKSTAVHENGIGHET

Hvordan den enkelte tilegner seg mestring og læring vil være en kombinasjon av mange faktorer. En av de viktigste faktorene er i hvilken kontekst noe skal læres og mestres. Sfard (1998) beskriver to perspektiver eller metaforer for læring; tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen. Tabell 1 viser de to perspektivenes forskjellighet. Slik tenkning kan være av betydning for forståelse av kadetters opplevelse av to øvelsessituasjoner: Konkurransen og rangering på skytebanen på den ene siden og kryssing av Hardangervidda på den andre.

Tabell 1. To metaforer for læring (basert på Sfard, 1998)

Tilegnelsesmetaforen (skyttebanen)		Deltakermetaforen (vidda)
Individuell utvikling	<i>Læringsmål</i>	Utvikling av fellesskap
Tilegnelse av «noe»	<i>Læring</i>	Bli deltaker
Mottaker av kunnskap	<i>Studentrolle</i>	Perifer deltaker, svenn
Tilbyder, tilrettelegger	<i>Lærerrolle</i>	Ekspertdeltaker
Eierskap/besittelse/vare	<i>Kunnskap</i>	Element i praksis/diskurs/aktivitet
Å ha eller besitte	<i>Erfaring</i>	Deltakelse, tilhørighet, kommunikasjon

De to perspektivene (tabell 1) bidrar i tolkningen av de to praktiske læringslandskapene vidda og skytebanen. Selv om tilegnelsesmetaforen er tenkt i forhold til teoretisk innlæring, gir den inspirasjon til fortolkningen av tilegnelsen av individuelle skyteferdigheter. Læringsmetaforene i tabell 1 rammer inn to mulige syn på læring, men også læringsomgivelser og læringsklimaet. Den verdenen som omslutter individet påvirker innlæring (Godden & Baddeley, 1975), men også opplevelsen av mestringsstro.

Ulike lærings situasjoner kan påvirke læringsklimaet, mestringsopplevelser og prestasjonsorientering. Denne artikkelen ser på læringen i en militær kontekst og i to ulike omgivelser eller situasjoner. Forsknings spørsmålet for denne studien er: Hvordan påvirker konteksten kadettene opplevelse av læringsprosesser?

METODE

Dataene denne artikkelen bygger på er hentet fra KS sitt forskningsprosjekt «Øvelse gjør mester?», og er innsamlet blant et kull kadetter på de ulike øvingsarenaene som tilbys av Krigsskolen over tre år. Prosjektet har utgangspunkt i hvordan øvelser som læringslandskap (Nielsen & Kvale, 2003) påvirker kadettene. Kullet som følges består av 56 kadetter, hvorav 5 er kvinner. Alderen på kadettene varierer mellom 20 og 30 år. Kadettopplevelsene presentert i artikkelen er innsamlet i løpet av det fjerde semesteret på Krigsskolen.

Etnografi

Det er benyttet en etnografisk tilnærming i denne forskningen, med vekt på mer observasjon av øvelser enn deltakelse (Hammersley & Atkinson, 1987) i kadettene lærings- og øvingsaktiviteter. Data benyttet i denne artikkelen kommer fra notater og fotografier tatt underveis, et spørreskjema til kullet og semi-strukturerte intervjuer med ni kadetter etter endt studieår. Disse informantene tilhører to lag som ble valgt ut med utgangspunkt i variasjon i kjønn, tjenestetid, våpengren og alder den første uken av studiet. Hensikten med å sette kadettene sammen i lag er å trene kadetter på å fungere i team, men også som didaktisk størrelse som inngår i strukturen individ, lag, klasse og kull. En av artikkelforfatterne har deltatt som forsker, men har ikke hatt det Patton (2002, s. 340–341) kaller et «inner perspective». Forskeren har i stedet hatt betrakterens rolle.

Under kryssingen av vidda gikk den ene forskeren ved siden av lagene og sov ikke sammen med kadettene, men i eget telt. På skytebanen var rollen også betrakterens, feltforskeren skjøt ikke selv. I alle situasjonene gikk forskeren sivilt kledd og skilte seg visuelt alltid ut blant feltuniformene. Feltarbeidet har fulgt det Lincoln og Guba (1985) beskriver som en naturalistisk framgangsmåte, med vekt på «naturlige» settinger og åpne samtaler. Den andre artikkelforfatteren har ikke deltatt i datainnsamling på vidda eller på skytebanen.

ANALYSE

Artikkelen bygger på data fra et spørreskjema med åpent spørsmål: Beskriv hvordan du har det akkurat nå? Fem av lagene fikk utlevert spørreskjema på Svendsbu eller Sabotørhytta. Spørreskjemaet ble fylt ut i lagstellet inne på vidda på dag tre, etter en historisk gjennomgang av livet til sabotørene. Av tretti utdelte spørreskjemaer på vidda ble tjue levert tilbake av deltakerne. Hvem som ikke har svart på spørreskjemaet er ukjent for artikkelforfatterne. Det er heller ikke purret på svar på spørreskjemaene. På skytebanen noen uker senere, fikk kadettene utdelt likelydende spørsmål. Data på skytebanen ble samlet inn om formiddagen den fjerde dagen av fem dager, hvor morgenøkten var blitt utsatt på grunn av kraftig snøfall. 18 av 23 spørreskjemaer ble fylt ut og levert inn.

Data fra spørreskjema og intervjuer ble transkribert til Word. All tekst ble deretter overført til og samlet i analyseprogrammet MAXQDA10. Der ble data merket og sortert med «Vidda» og «Skytebane». Deretter plukket forskerne ut tydelige og typiske utsagn knyttet til de to stedene, før disse ble overført til Word igjen og presentert i denne teksten.

Gyldighet og pålitelighet

Fotografier gir forskerne muligheter for å gjenoppleve den pågående praksis, med distansen til en tilskuer (Patton, 2002). Spørsmålet om overførbarhet eller generalisering handler om analysene, og funnene kan anvendes i liknende og passende situasjoner («similarity and fittingness») (Lincoln & Guba, 1985, s. 124). Disse begrensningene er aktuelle når vi peker på forhold av betydning for kadetter, offisers- og lederutdannere, men også for andre som arbeider med læring i sammenlignbare situasjoner.

Etikk

Forskningen er utført med informert samtykke fra de voksne deltakerne, og prosjektet er registrert hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Informasjon om prosjektet ble gitt i første kadettmøte og andre skoledag. Deltakernes anonymitet er sikret gjennom koding av intervjuer og navnelister på en egen passordbeskyttet server. En kadett har reservert seg mot deltakelse i prosjektet, uten at begrunnelse er gitt eller spurt om.

FUNN OG DRØFTING

Forskningsspørsmålet som motiverte denne studien var: Hvordan påvirker konteksten kadettens opplevelse av læringsprosesser? Her presenteres og drøftes to læringssituasjoner: Vidda og skytebanen.

Læringssituasjon I: Kadettopplevelser på fjellet

Marsjen over Hardangervidda er en tradisjon, aktualisert av sabotørhistorie fra andre verdenskrig, og representerer sammen med stridskurset KS' Pathei Mathos – å lære gjennom motgang og slit. Fjellmarsj eller ferdsel i vinterfjellet har vært en del av norske offiserers trening sammenhengende etter andre verdenskrig (Hosar, 2000). For deltakerne skjedde dette med relativt korte dager i begynnelsen av februar. Marsjen over vidda skjer i et lag bestående av fem til åtte kadetter. Varigheten på marsjen over vidda er 5 dager, i forlengelsen av dette kommer to dager med en historisk gjennomgang av tungtvannssaksjonen, med påfølgende seks dager med vinterstrid. Kadettgruppen får et startsted i området Haugastøl, Svendsbu som underveispunkt og Rjukan fjellstue som endepunkt. Det som skjer mellom de to posisjonene har kadettene selv planlagt, både lengde på dagsmarsjer, hvor de vil slå leir og steder de vil besøke. Fire av lagene fikk utlevert spørreskjema på Svendsbu eller sabotørhytta etter cirka 40 kilometers skimarsj med full grunnutrustning på rundt 30 kilo, ikke iberegnet fellesutstyr som lagstelt. Været underveis over vidda var skyet med vind på 4–5 meter per sekund den første dagen, strålende sol og vindstille på dag to, dag tre snødrev og 10 meter per sekunds vind fra sør-vest, snødrev og lite sikt. Spørreskjemaet ble fylt ut i lagsteltet inne på vidda dag tre etter en historisk gjennomgang av livet til sabotørene. Året før marsjen over Hardangervidda deltok kadettene på militært forkurs vinter og høgfjellsskolen vinter, av henholdsvis tre og fem dagers varighet. På vidda møter kadettene fjellet på nytt for å mestre det med den kompetansen de har tilegnet seg fra kursdagene året i forveien.

Mestringslandskapet «vidda» kan gi erfaringer som kan bidra til mestringstro hos kadettene. Samtidig representer vinterfjellet og Hardangervidda i tidlig februar en oppvåkning for kadettene. Høsten 15 oppsummerer en kadett ferden over vidda slik:

Det er, der fikk jeg eh en reality check ja. Det var tungt, det var svintungt første dagen for du gikk liksom inn med liksom «nå skal vi over vidda og dette blir koselig tur»-opplegg da, men så er det jo grisetungt. Det er jo, – jeg gikk tom for vann husker jeg første dagen, og da gikk jeg i kjelleren. Men med en gang etter den første dagen begynte jeg å få siktejustert meg da, så begynte det å gå igjen da, men da gikk det litt på forberedelser, og det absolutt inn mot noen øvelser vi har hatt senere, stridskurs osv, Jeg kom, jeg fikk skikkelig den der at jeg ikke hadde forberedt meg nok da, så den smalt skikkelig første dagen, men ellers var det en fantastisk tur.

En del av utfordringen på vidda har for denne kadetten vært knyttet til å takle overgangen fra kadettilivet i Linderud leir til viddas og fjellets utfordringer. Kadettene beskriver ulike mestrings situasjoner og slit på vidda. Her er noen typiske eksempler på situasjoner som kadettene løfter fram. En kadett beskriver det å ferdes på vidda slik: «Marsj i ulendt terreng i skit vær». Andre kadetter gir ulike beskrivelser av mestrings situasjoner og mestrings erfaringer på Hardangervidda vinterstid. To kadetter fremhever det å orientere og motivere andre som viktig: «Ansvar for rutevalg når gutta er slitne», og «En natt hvor laget var veldig slitne og ville ta kvelden. Jeg var lagfører og fikk motivert dem til å fortsette». Opplevelsene til kadettene er også knyttet til «hardiness», En kadett skriver: «Gå langt med tung oppakning, å gå i motvind uten sikt, bo oppå andre mennesker i flere dager» og en annen knyttet til det å forholde seg til usikkerhet: «Psykisk tungt å gå i mørke over vann som kraker etter

12 timer marsj». To andre er opptatt av det å både nå mål og prestere fysisk, den ene skriver: «Å rekke en tidsfrist som er flere dager og mange mil unna, å gå marsj i snøstormen, å ta neste bakke». Den andre løfter fram gleden ved å slite og mestre: «Hele tiden, når sekken og du bare vil stoppe, men gir gass videre time etter time og til slutt ligger i posen om kvelden – deilig!»

Hovedinntrykket av mestringen på vidda slik kadettene skriver, er fortolket til å være knyttet til utfordringens natur; slitet, været og det å nå ulike mål underveis. Det å motivere og ta ansvar for andre kan kobles til «mattering» (Rohall & Segal, 2001). Situasjonen er forholdsvis lite orientert mot rett/galt, konkurranse og den individuelle prestasjonen. Eget bidrag gir andre opplevelsen av suksess. Kryssing av Hardangervidda kan også bidra til oppbyggingen av «hardiness» (Kobasa, 1979), og «resiliency» (McDonald, 2013). Det å kjenne på slit og å nå mål langt unna kan bidra til utvikling av både hardførhet og robusthet.

Lærings situasjon 2: Kadettopplevelser på skytebanen

Skytebanetrening inngår som en del av de grunnleggende militære ferdighetene (Dale, 2006). Gjennom skyteuker spredd utover det treårige studieløpet arbeider kadettene seg relativt systematisk gjennom ulike våpen, skytestillinger og variasjoner i tid og avstand, men også kroppslig gjennom for eksempel å både bruke sterk og svak hånd under pistol-skyting. Det er vekt på drill (Forsvarsmakten, 2001) gjentakelse og automatiseringsprosesser, men også individuell ferdighetsutvikling. Varigheten er fem dager, hvorav den siste dagen brukes til det samme som Danielsen (2012) beskriver som en typisk avslutningsdag hos marinejegerne; oppskvær, våpenpuss, defusing og busstur «hjem». Å lære alene eller side ved side på skytebanen gir andre opplevelser knyttet til læring og mestring. En kadett uttrykker opplevelsen av konkurransene på skytebanen som noe som passer ham:

... det konkurransepreget har virkelig gått innpå meg når det kommer til pistolskyting da, hvor jeg liksom hele tiden har vært, jeg er kjempekonkurransemenneske, jeg hater jo å tape, ihvertfall på sånn skyting der man står opp mot andre da – hater å tape – da har jeg skutt sinnsykt dårlig.

Kadetten refererer her til treningssekvenser hvor kadettene stiller opp på linje etter ferdighet. Graden av det Kahneman og Klein (2009, s. 523) beskriver som *precis* («valid») feedback påvirker opplevelsen av mestring negativt for enkelte og skaper godfølelse hos andre.

I 1943 utkom boken *The Psychology of Military Leadership*, og i bokens kapittel om offiseren og veilederrollen legges det opp til at det å konkurrere mot andre er en måte å motvirke motivasjonsbrist på (Pennington, Hough, & Case 1943, s. 96). Mer enn 70 år senere blir kadettene stilt opp på linje på bakgrunn av prestasjoner (tid/treff), i halvplenum, uken før påske. Kadettene ble også der rangert etter ferdighet og prestasjon, de flinke til venstre, de med dårlige resultater mot høyre. Dette representerer et «null-sum spill» for kadettene, hvor egen framgang påvirker andre kadetters plassering. Vinner du i et slikt spill, taper noen andre. Et slikt miljø er utfordrende for kadettene, og kan tolkes mer inn i et prestasjonsorientert enn mestringsorientert læringsklima (Nicholls, 1984).

En kadett rapporterer at de har det ålreit på skytebanen: «Greit, gleder meg til påske, så det skal bli godt å bli ferdig, men det har vært en god uke». Hovedinntrykket fra de andre

kadettene som har svart på spørreskjemaet er litt mer negative tanker og opplevelser. Her er to kadetters perspektiv. En beskriver status slik: «Stress som bryter meg videre og gjør meg mer stresset når jeg har skutt dårlig». Den andre kadetten fortsetter i samme ånd: «Har jobbet med meg selv hver dag, men etter onsdagen så har jeg falt helt sammen, og jeg klarer ikke prestere i konkurranser uansett!». Dette indikerer at alle kadettene ikke opplever mestring på skytebanen og at rangering og konkurranse kan virke nedbrytende på enkelte. Dette samsvarer med ideen om «coping», som en måte å takle emosjons- og problemorientert stress på (Eid, 2006) men også effekter av konkurranseorientert læringsklima.

Hvordan påvirker kontekst kadetters opplevelse av læring gjennom mestring?

Både det å krysse vidda om vinteren og skytebanen er tydelige situasjoner. Været bidrar med usikkerhet, skytingen i seg selv er en usikkerhet på skytebanen. I beskrivelser av de omgivelsene som omslutter kadettene læring finner vi forskjellige forhold som grad av organisert forberedelse og trening, individ versus kollektiv, varighet, fysiske krav, ansvar og autonomi, hvilken type utfordring, suksesskriterier og noen mulige læringsimplikasjoner. Tabell 2 oppsummerer og gir en oversikt over forskjellen i læringslandskap mellom de to ulike lærings situasjonene.

Tabell 2. En sammenstilling av forskjeller på vidda og skytebanen som læringslandskap

Vidda – mestringsorientert	Kontekst/klima	Skytebanen – målorientert
8 dager med ferdighetskurs	<i>Forberedelsestid</i>	3 uker med skytetrening
Laget skal krysse vidda	<i>Målbilde</i>	Individet skal treffe blink
Samarbeid	<i>Relasjon til andre</i>	Konkurranse
14 dager utenfor leir	<i>Tidsintervall</i>	8 timer utenfor leir
Kroppstungt, lange dager	<i>Kroppslig utfordring</i>	Finmotorisk/mentalt slitsomt
Autonomitet/gruppestyrt	<i>Ansvar</i>	Lite ansvar, instruktørstyrt
Mange løsninger fungerer	<i>Validitet</i>	Klare ekspertkriterier, treff og tid
Naturskapt utfordringene, avstand, motbakker og vær	<i>Læringsagent</i>	Instruktøren skaper utfordringer, konkurranse på tid og treff
Gjennomføring (krysse vidda)	<i>Prestasjonskrav</i>	Rangering/skytetest
Deltakelse	<i>Læringsmetafor</i>	Tilegnelse
Strukturell (over-) optimisme og mestringstro	<i>Mestring</i>	Realistiske forventinger?

Mulige implikasjoner for utvikling av mestringstro

Viljestyrke er den indre motivasjonen eller drivkraften som får en offiser til å holde ut i situasjoner når han er utmattet, redd, sulten, kald, våt og når situasjonen ser håpløs ut (McDonald, 2013). Denne viljestyrken bygges på en tro på seg selv, sine evner og troen på oppdraget, det vil si gjennom selvsikkerhet og beslutsomhet, mental robusthet og mest-

ringstro. En offisers mentale utholdenhet og hardførhet er således summen av mental robusthet og en god fysisk kapasitet, sammen med tilpasningsdyktighet, endringsvilje, fleksibilitet, selvdisiplin, empatiske og analytiske evner og planmessighet (McDonald, 2013). For å lykkes med dette kreves det således en god porsjon mestring av ulike situasjoner. Det å krysse vidda gir mestringsopplevelse som et resultat av slit, mens et konkurranseorientert klima kan på skytebanen gi manglende mestringstro hos enkelte kadetter, men ikke hos alle.

DRØFTING

Sammenhengene mellom prestasjoner og mål kan sees som et dynamisk og mangesidig fenomen. Forholdet mellom prestasjoner og mål er avhengig av både undervisningsarbeidet og av kontekstuelle kjennetegn ved læringsmiljøet (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Sammenstillingen av omgivelsesfaktorer (tabell 2) beskriver to situasjoner som kan bidra til svært forskjellig opplevd læring av mestringstro. Begge kontekster er relevante knyttet til utvikling og læring av henholdsvis vinterferdigheter og skyteferdighet. Vinterferdighetene kan beskrives å være en mestringsorientert aktivitet, mens skyteferdigheter kan beskrives å være en prestasjonsorientert aktivitet. Skillet mellom de to typene av målorientering, henholdsvis mestringsorientert eller prestasjonsorientert, baserer seg på om studenter ønsker å se kompetente ut eller unngå å se inkompetente ut i forhold til skolearbeidet (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Forskning påpeker at en mestringsorientert tilnærming til mål er forbundet med adaptive prestasjoner og atferd, for eksempel høye nivåer av mestringstro (Elliot & Harackiewicz, 1996), og oppgaveutholdenhet og strategibruk (Wolters, 2004). Dette gjenkjenner vi i beskrivelsene av kadettene utfordringer over vidda, der de helt tydelig har en mestringsorientert tilnærming.

Direkte tilbakemelding på skytebanen kan påvirke noen kadetters mestringsopplevelse negativt. Konkurranse og måling kan gi et realistisk bilde av egen prestasjon innad i gruppen, men kan skjule individuell framgang når andre har like stor eller større fremgang. For noen kan en mangel på mestringsorientert klima bli for negativt. De blir dårligere i utførelsen. Situasjonen blir dobbel for gruppen som helhet. Enkeltkadetter mestrer på bekostning av de som «coper» med konkurransestress og egen presentasjon. Dette kan bidra til å redusere hybris og gi et realistisk bilde av hvor man «står». Tidligere forskning har for eksempel påvist at visse forhold kan endre fortegnet i forholdet mellom mestring og ytelse siden «self-efficacy» kan redusere, ikke øke, mengden av ressurser avsatt til ytelsen» (Vancouver, Thompson, & Williams, 2001, s. 605).

Kryssingen av vidda åpner et annet rom med vekt på fellesskap og autonomi. Å lære gjennom å mestre det man gjør og mestringstro kan være resultatet. I en «adventure»-kontekst er narrativet knyttet til det Loynes (2008) beskriver som en helts reise. Vi reiser ut, møter utfordringer, mestrer dem, kommer tilbake igjen endret, med ny erfaring og dyp innsikt. Annerledes enn for oss som har vært hjemme og ikke reist. En helts reise bærer i seg en form for strukturell optimisme som er essensen i et slikt dannelsesprosjekt. Samtidig er det å kjenne egen begrensning et kjennetegn ifølge Kahneman og Klein (2009) på ekspertise. Det er ikke alltid at en får like tydelige tilbakemeldinger som på skytebanen. Direkte tilbakemelding som en toer eller nier kan gi rasjonelle forventninger og en klar idé

om egne ferdigheters begrensninger. Rangering bidrar til en dobbelthet som ligger innbakt i krigsskolearenaen. En helts reise på den ene siden og realistiske bilder av egen prestasjon på den andre blir sentrale ingredienser i KS sitt dannelsingsprosjekt.

Implikasjoner for utdanningsledelse

Oppsummert er det å få ny erfaring viktig i en lederdanning. Konkurransen og måling av prestasjon som motivasjon i lederutdanning kan være et tveegget pedagogisk sverd. På den ene siden skaper det psykologisk skjerpning, men fordelingen av mestring blir ujamn. Noen mestrer på andres bekostning. Gruppeorientert læring, hvor utfordringen som skal møtes er reelle nok (200 høydemeter stigning, 10 kuldegrader og vind og snødrev) gir erfaringer hvor troen på å få det til selv om det er vanskelig dannes. Det blir bygget mestringstro i et mestringorientert læringsklima (Stornes, 2012; Nicholls, 1984).

Fysisk slit over tid, opplevd autonomi, og med relativt romslig målskive som det å fullføre marsjen over vidda eller et prosjekt gir opplevelse av mestring. Empirisk har mestringstro vist seg å være negativt relatert til oppfattet stress og psykologisk ubalanse (Chan, 2002; Markstrom, 2001; Markstrom, Sabino, Turner, & Berman, 1997). Evnen til å stå i det og til å holde ut og å ha trua må trenes. Erfaringer knyttet til prestasjoner på skytebanen bør i et slikt perspektiv bidra i kadettens utvikling og være gjenstand for selvrefleksjon. Resultatet av kryssingen av Hardangervidda er bygging av det Oevermann (1999) kaller «strukturell optimisme», innlæring av narrativet om at det går bra til slutt!

LITTERATUR

- Aeschylus (2002). *Oresteia*. Oxford: Oxford New Classics.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, C. (1992b). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. I G. C. Roberts (Red.), *Motivation in Sport and Exercise* (s. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Boe, O., Eldal, L., Hjortmo, H., Holth, T., Jensen, A. L., Kjørstad, O., & Nilsen, F. (2015). *Offisersutvikling: Krigsskolens konsept for lederutvikling*. Oslo: Krigsskolen.
- Care, N. (1996). Problematic Agency. I *Living with One's Past* (s. 69–97). New York: Rowman and Littlefield.
- Chamberlain, J. L. (1915). *The Passing of Armies: An Account of The Final Campaign of The Army of the Potomac*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self-efficacy, Social support, and Psychological Distress among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557–569.
- Dale, T. (2006). Trening under operasjoner. I Hærstaben (Red.), *Trening for operasjoner II* (s. 124–130). Hærstaben. Oslo: Lobo Media.
- Danielsen, T. (2012). «Hos oss sitter kulturen i hjertet» – En antropologisk studie av kultur i *Marinejegerkommandoen*. FFI-rapport 2012/00516. Kjeller: Forsvarets forskningsinstitutt.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 265–273.
- Eid, J. (2005). Emosjoner, stress og mestring. I J. Eid, & B. H. Johnsen (Red.), *Operativ psykologi* (s. 98–118) (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Elliot, A. J. (1997). Integrating the «Classic» and «Contemporary» Approaches to Achievement Motivation: A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. I M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Red.), *Advances in Motivation and Achievement* (s. 143–179). JAI Press: Greenwich, Connecticut.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by Step* (Vol. 2). California: SAGE publications.
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets Fellesoperative Doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsstaben. (2014). *Forsvarets Fellesoperative Doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsmakten. (2001). *Pedagogiske grunder*. Stockholm: Forsvarsmakten; AerotechTelub Information & Media.
- Godden, D. R., & Baddeley, A. D. (1975). Context Dependent Memory in Two Natural Environments: On Land and Underwater. *British Journal of Psychology*, 66(3), 325–331.
- Gruber, K. A., Kilcullen, R. N., & Iso-Ahola, S. E. (2009). Effects of Psychosocial Resources on Elite Soldiers' Completion of a Demanding Military Selection Program. *Military Psychology*, 21, 427–444.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og forskning* (1. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When are they Adaptive for College Students and Why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 92, 638–645.
- Hosar, H. P. (2000). *Kunnskap, Dannelse og Krigens Krav – Krigsskolen 1750–2000*. Oslo: Elanders Publishing AS.
- Janelle, C. M., & Hillmann, C. H. (2003). Expert Performance in Sport: Current Perspectives and Critical Issues. I K. A. Ericsson, & J. Starkes (Red.), *Recent Advances in Research on Sport Expertise* (s. 19–48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnsen, B. H., Laberg, J. C., & Eid, J. (1998). Coping Strategies and Mental Health Problems in a Military Unit. *Military Medicine*, 163, 599–602.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526.
- Kaufman, G., & Kaufman, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- King, A. (1992). Comparison of Self-questioning, Summarizing, and Notetaking Review as Strategies for Learning from Lectures. *American Educational Research Journal*, 29, 303–323.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life events, Personality and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11.
- Krigsskolen. (2010). *Studiehåndbok 2010-2011, Bachelor i militære studier ledelse og landmakt treårig utdanning*. Oslo: Krigsskolen.
- Kvale, S. & Nielsen, K. 2003. Læring på kryds og tvers i praktikkens læringslandskap. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide* (s. 248–266). København: Akademisk forlag.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E., & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Latham, G. P., & Lee, T. W. (1986). Goal Setting. I E. A. Locke (Red.), *Generalizing from Laboratory to Field Settings* (s. 100–117). Lexington, MA: Lexington Books.

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: Springer.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78.
- Loynes, C. (2008). Narratives of Agency: The Hero's Journey as a Construct for Personal Development through Outdoor Adventure. I P. Becker, & J. Schirp (Red.), *Other Ways Of Learning* (s. 111–130). Marburg: BSJ Marburg.
- Lyon, B. L. (2012). Stress, Coping and Health: A Conceptual Overview. I V. H. Rice (Red.), *Handbook of Stress, Coping, and Health* (s. 2–20). SAGE Publications, Inc.
- Markstrom, C. A. (2001). *The Psychometric Properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for High school students*. Upublisert manuskript, West Virginia University, Morgantown.
- Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner, B., & Berman, R. C. (1997). The Psychosocial Inventory of Ego Strengths: Development and Assessment of a new Eriksonian Measure. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 705–732.
- McDonald, S. P. (2013). Empirically Based Leadership – Integrating The Science of Psychology in Building a Better Leadership Model. *Military Review. January-February edition 2013*, 2–10.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientation and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514– 523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Under-explored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oevermann, U. (1999). Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. I W. Schweidler (Red.), *Wiedergeburt und kulturelles Erbe* (s. 289–338). Sankt Augustin: Academica Verlag.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (Vol. 3). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Pennington, L. A., Hough, R. B., & Case, H. W. (1943). *The Psychology of Military Leadership*. New-York, Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Pintrich P. R., & Maehr, M. L. (2004). *Advances in Motivation and Achievement. Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carol Midgley*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451–502). Burlington, MA: Elseiver Academic Press.
- Rich, J. M., & De Vitis, J. L. (1992). *Competition in Education*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., & McCullough, C. (1981). Mattering: Inferred Significance and Mental Health. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163–182.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors on Learning and the Danger of just Choosing One. *Educational Researcher*, 7(2), 4–13.
- Sherman, N. (2005). *Stoic warriors: The Ancient Philosophy Behind The Military mind*. New York: Oxford University Press.

- Snider, D., & Matthews, L. J. (2012). *The Future of The Army Profession*. 2nd edition. McGraw-Hill, Boston, USA.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–120). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stornes, T. (2012). Prestasjon og mestring – om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole*, 4, 79–83.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759–1785.
- Urdu, T. C., & Midgley, C. (2003). Changes in The Perceived Classroom Goal Structure and Pattern of Adaptive Learning During Early Adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524–551.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., & Williams, A. A. (2001). The Changing Signs in the Relationships Among Self-efficacy, Personal goals, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 605–620.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250.