



**Eksamen i Emne OPG3401**

## **Bacheloroppgave**

**«Læringskultur møter krigens krav»**

**Eksempelet FP COY II Afghanistan 2012**

**av**

**Kadett Emil Røkke**

**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 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 checked="" 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: 02 – 05 – 2021**

## Innhold

<i>1.0 Innledning</i> .....	4
<i>1.1 Bakgrunn</i> .....	4
<i>1.2 Problemstilling</i> .....	5
<i>1.3 Kildekritikk og avgrensings av oppgave</i> .....	5
<i>1.5 Oppgavens struktur</i> .....	6
<i>2.0 Metode</i> .....	6
<i>3.0 Teori</i> .....	9
<i>4.0 Empiri</i> .....	14
<i>5.0 Drøfting</i> .....	16
<i>5.2 Oppdragsfokus og prestasjonskultur</i> .....	16
<i>5.3 Tillit og åpenhetskultur</i> .....	22
<i>5.4 Forutsetninger og oppfølging av læringsprosesser</i> .....	27
<i>6.0 Oppsummering</i> .....	34
<i>7.0 Referanser</i> .....	36
<i>8.0 Vedlegg</i> .....	37

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

---

*«Det var en manglende åpenhetskultur i Afghanistan. Jeg vegret meg for å spørre dersom jeg var usikker på noe. Det tror jeg nok hemmet noe av læringen for min del» (Norsk soldat, Afghanistan 2012)*

---

Forsvaret er avhengig av evnen til å lære for å imøtekomme de utfordringene man blir stilt overfor: *«Å lære av egne og andres erfaringer er en nødvendig tilnærming for Forsvaret»* (Eriksen, 2017, s. 239). Det som skiller Forsvaret fra sivile aktører, med unntak av politiet, er at dette er samfunnets største maktapparat, som i ytterste fall må anvende vold for å løse pålagte oppdrag. Dette kan i verste fall føre til at liv går tapt og fordi konsekvensene kan bli så store er det helt sentralt å lære av tidligere erfaringer. Selv om man ikke skal «kjempe» den foregående krigen, vil erfaring fra tidligere hendelser hjelpe oss å fatte bedre beslutninger, sammen med blant annet utdanning, nytenkning og teknologisk utvikling. Dette fikk Luftforsvarets Baseforsvar erfare da de i 2012 skulle gjennomføre sitt hittil største og farligste oppdrag; beskytte den største norske basen i Afghanistan; PRT Meymaneh.

Mange avdelinger i Forsvaret er flinke til å ta vare på operative erfaringer, samtidig gjelder dette dessverre ikke alle. I august 2020 godkjente Sjef Luftforsvaret, Tonje Skinnarland, mandatet for iverksettelse av prosjekt *«Operativ balanse og helhetlig læringskultur i Luftforsvaret»* (Henriksen, 2020). Prosjektet er to-delt, hvor ene delen av prosjektet fokuserer på nettopp læringskultur. Hensikten med det er å videreutvikle læringskulturen i Luftforsvaret, for å forvalte ressursene på en hensiktsmessig måte og minimere risikoen for tap av personell og materiell (Henriksen, 2020).

Mandatet understreker: *«Det er avgjørende at hele vår organisasjon har de samme holdningene og kunnskapen slik at vi evner å løse vårt kjerneoppdrag - planlegge, lede og gjennomføre luftoperasjoner på en realistisk, effektiv og sikker måte»*. Med et slikt ambisiøst prosjekt som angår hele organisasjonen, er det grunn til å anta at også bransjen Baseforsvar vil omfattes av dette.

Læringskulturen innen fagfeltet Baseforsvar er sammensatt. Etter det skarpeste oppdraget Luftforsvarets baseforsvarsmiljø har hatt (å forestå sikkerheten til Hærens sentrale styrkebidrag i Afghanistan (PRT Meymaneh), skrev daværende detasjementsjef for Force Protection Company II (FP Coy II), Major Åge Johan Dagslott følgende om læringskulturen i hans avdeling i Afghanistan: «*Det ligger ingen kultur eller struktur for slik erfaringsoverføring. Det er i alt for stor grad opp til enkeltmenneskers personlige initiativ. Vi trenger å endre denne kulturen*» (Dragsnes, Moland, & Henriksen, 2018, s. 179).

På bakgrunn av dette vil jeg se nærmere på noen av de erfaringene Luftforsvarets Baseforsvar gjorde seg når det kommer til læring i forbindelse med FP Coy II, Afghanistan 2012. Dette var det første baseforsvarsoppdraget av et slikt omfang og det ble rettet stor oppmerksomhet til at en styrke fra Luftforsvaret skulle stå for sikkerheten til Hærens sentrale styrkebidrag i Afghanistan, PRT Meymaneh (Dragsnes, Moland, & Henriksen, 2018, s. 179). Jeg vil derfor se nærmere på følgende problemstilling:

## *1.2 Problemstilling*

**«Hva hemmet og fremmet læring for styrkebidraget fra Luftforsvarets baseforsvarsmiljø i forbindelse med FP Coy II (Afghanistan 2012)?»**

## *1.3 Kildekritikk og avgrensning av oppgave*

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kilder med ulike perspektiver på læringsteori. «Kompetanseforvaltning i Forsvaret» av Tormod Heier og «Liv og lære i operative miljøer» av Moldjord, baserer seg hovedsakelig på erfaringer og læringsteorier knyttet til Forsvaret. Dette gjør teorien direkte overførbar til studien og styrkes ved at det er flere forfattere som beskriver de samme teoriene. Samtidig kan disse kildene være noe ensidig, nettopp fordi kilden baserer seg på en og samme organisasjon. I tillegg er kildene utarbeidet og publisert rundt samme tidsrom som operasjonen pågikk, og det kan ha blitt utviklet nyere og bedre kunnskap om læringsteori de siste ti årene, selv om jeg ikke har funnet bedre kilder. Oppgaven tar også utgangspunkt i erfaringsrapporter som ble utarbeidet underveis og i etterkant av FP Coy II. Rapportene har blitt utarbeidet av de som selv deltok under FP Coy II. På den ene side er dette å anse som forhånds kilde, noe som er ønskelig.

Det vil samtidig kunne være problematisk, da kravet om objektivitet kan påvirkes av den selv- vurdering som danner utgangspunktet for rapporten. Med hensyn til oppgavens omfang og relevans, vil studien avgrenses til baseforsvarsbidraget fra Luftforsvaret under FP Coy II. Studien vil ta utgangspunkt i de er erfaringene som ble gjort knyttet til læring på ulike nivå, fra den enkelte soldat til Baseforsvar i sin helhet. Hovedfokuset vil være på de erfaringene som ble gjort underveis i operasjonen.

### *1.5 Oppgavens struktur*

Oppgaven innleder med en redegjørelse for bakgrunnen; kontekst og valg av metode. Deretter vil jeg beskrive de læringsteorier jeg inkluderer i oppgaven, før jeg presenterer det empiriske grunnlaget. Så vil jeg drøfte denne empirien med valgte teori for å kunne belyse mine viktigste funn, før jeg avslutningsvis vil oppsummere studiens hovedfunn.

### *2.0 Metode*

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Jeg har gjennomført seks dybdeintervju med sentrale personer med ulik militær grad og erfaringsnivå. Dette for å sikre best mulig bredde og variasjon i datainnsamlingen. Jeg ønsket også en variasjon i intervjuobjektene kjønn, men dette var ikke mulig da ingen lederstillinger i FP Coy II var besatt av kvinner. Fem av seks intervjuobjekter jobber fremdeles i Forsvaret, mens et av objektene har sluttet.

Da det er gjort svært lite forskning på dette temaet i forbindelse med Baseforsvarets styrkebidrag i FP Coy II, vil en studie om dette forhåpentligvis sikre at verdifull erfaring knyttet til læringsprosesser ikke går tapt. På grunn av mangelen på tidligere forskning vil det være mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode. Dette underbygges av Thagaard; *«Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet»* (2011, s. 12).

En slik kvalitativ tilnærming har også til hensikt å få frem hvordan man fortolker og forstår en gitt situasjon (Jacobsen, 2018, s. 133). Intervjuene preges av det som karakteriseres som delvis strukturert tilnærming. Enkelte tema vil være forhåndsbestemt, mens jeg som forsker fortsatt er åpen for nye tema som intervjuobjektet tar opp. Det stilles på den måten store krav til

fleksibilitet fra forskeren, samtidig som at intervjuet i hovedsak skal styres ut ifra forskerens ønske om informasjon (Thagaard, 2011, s. 89). Det vil også kunne dukke opp nye elementer jeg som forsker ikke har tenkt på eller vurdert i forkant av intervjuet.

Ved å benytte den kvalitative metoden *intervju* i en slik studie får man muligheten til å se nærmere på intervjuobjektene erfaringer, slik det også beskrives i boken Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode: «*Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personens opplevelser, synspunkter og selvforståelse*» (Thagaard, 2011, s. 13). Studien er helt og holdent avhengige av hvilke refleksjoner og tanker intervjuobjektene gjorde seg underveis og i etterkant av FP Coy II. Ettersom erfaringene også krever en utdypende årsaksforklaring, vil man således kunne argumentere for at det er mer hensiktsmessig med en kvalitativ metode, fremfor en kvantitativ metode som fokuserer på utbredelse og antall (Thagaard, 2011, s. 17).

En annen fordel er at dersom man har kjennskap til fagmiljøet, kan det skape et tettere forhold til intervjuobjektet. På den måten vil det kunne redusere den sosiale avstanden mellom forsker og informant (Thagaard, 2011, s. 104). Jeg deltok ikke selv i FP Coy II, men deler samme faglige bakgrunn som alle intervjuobjektene. Å ha bakgrunn fra samme fagfelt vil også kunne ha innvirkning på tilliten mellom forsker og intervjuobjekt, som underbygger at en slik kvalitativ metode kan være særlig velegnet (Thagaard, 2011, s. 12).

Men den nære kontakten mellom forsker og intervjuobjekt kan også by på utfordringer. Min relasjon til enkelte av intervjuobjektene kan påvirke hva intervjuobjektet velger å dele av sine erfaringer og hvor valid disse erfaringene er: «*En annen side ved den personlige kontakten er at vi ikke helt kan vite hvordan det informantene forteller under intervjuet, kan være preget av relasjonen til forskeren*» (Thagaard, 2011, s. 103). Det kan for eksempel tenkes at intervjuobjektet forsøker å gjøre erfaringene mer interessant og relevant enn hva det faktisk var. Min kjennskap og nærhet til fagfeltet vil også kunne være en utfordring, da det er fare for at man tar med seg egne antagelser og erfaringer. Dette kan både ha en innvirkning på hvilke spørsmål man stiller, og hvilken retning intervjuet tar. På den måten vil det kreve en stor grad av åpenhet, slik at jeg som forsker i liten grad er forutbestemt på hva jeg leter etter (Jacobsen, 2018, s. 129).

Nærheten vil også kunne føre til at man forsvarer intervjuobjektene, fremfor å forholde seg kritisk og nøytral (Jacobsen, 2018, s. 132). Dette er forhold som jeg har vært oppmerksom på underveis i prosessen og jobbet bevisst for å hensynta. Jeg håper og tror at dette ikke har påvirket studien i nevneværdig grad.

Å kun ha gjennomført seks intervjuer vil kunne gjøre det utfordrende å generalisere på bakgrunn av funnene i denne studien. Sett opp imot det totale antallet i styrken, kan det relativt lave antallet intervjuobjekter også påvirke den eksterne gyldigheten (Jacobsen, 2018, s. 131). Selv om det er et representativt utvalg av de som hadde lederstillinger i forbindelse med FP Coy II, vil ikke intervjuene alene nødvendigvis gi et bilde på hvordan deres undergitte opplevde læringskulturen. En annen utfordring vil også være distansen i tid fra operasjonen ble gjennomført til tidspunktet for datainnhenting. Operasjonen i Afghanistan fant sted for snart ti år siden. Det kan ha en innvirkning på hvor mye hvert enkelt intervjuobjekt evner å huske med tanke på læringskultur og læringsprosesser, utover de notatene og rapportene de selv har tilgang på.

De etiske utfordringene i denne studien knytter seg til Thagaards tre retningslinjer. Den første er *informert samtykke*, som jeg har mottatt fra det enkelte intervjuobjekt, i tillegg til at studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og Forsvarets høyskole. Den andre retningslinjen omhandler alt *konfidensielt* materiale, i dette tilfellet skriftlige notater og lydopptak. Disse vil oppbevares i henhold til retningslinjene fra NSD og Forsvarets høyskole. Ved studieslutt vil all innhentet informasjon slettes og makuleres. Den siste retningslinjen viser til *konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet*. Intervjuobjektene ble anonymisert og det foreligger ingen informasjon som knyttet dem direkte til de ulike utsagnene.

En annen etisk utfordring ved å benytte en kvalitativ metode, er at innsamlede data og konteksten informasjonen settes i, kun behandles av forskeren: «*Fordi informanten ikke er til stede under analysen og tolkningen av dataene, har forskeren mer innflytelse i disse fasene av forskningsprosessen enn i løpet av datainnsamlingen*» (Thagaard, 2011, s. 211). Før oppgaven leveres, har intervjuobjektene fått mulighet til å lese igjennom de delene som vedkommende har uttalt seg om. Dette for å gi intervjuobjektene kontroll på sitt bidrag i denne studien samt sikre at informasjonen blir gjengitt korrekt.



### 3.0 Teori

#### **Læring, læringskultur og hovedtilnærminger for læring**

Det finnes flere ulike definisjoner på læring. I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i hvordan læring defineres av Jacobsen og Thorsvik i boken «Hvordan organisasjoner fungerer»: «*En prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne adferden*» (2013, s. 353).

I boken «Kompetanseforvaltning i Forsvaret» hevder Filstad (2017) at læring i Forsvaret deles inn etter hvilket nivå læringen finner sted. Filstad skiller mellom to hovedtilnærminger for læring (2017, s. 38): *den individuelle og organisatoriske læringen*:

Den *individuelle læringen* tar utgangspunkt i individuell kognitiv læringsteori, hvor fokuset er på individet som den lærende (Filstad, 2017, s. 40). Gjennom den individuelle kognitive informasjonsbehandlingen, tilegner man seg ny kunnskap eller endringer i hukommelsen som for fremtidig bruk, hvor det sosiale, kulturelle og «nå-tiden» utgjør rammene for den individuelle læringen (Filstad, 2017, s. 40). Dette underbygges av Illeris (2007), som utdyper at prosessen fører til individets varige kapasitetsendring (Filstad, 2017, s. 40). Denne formen for læring er grobunnen og utgangspunktet til all videre læring, ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 355).

*Organisatorisk læring* er en kontinuerlig prosess, som krever en kombinasjon av individuell og kollektiv læring for å lykkes (Filstad, 2017, s. 41). En slik tilnærming til organisatorisk læring underbygges av Eriksen (2017): «*Dersom en organisasjon lærer av det en enkeltperson eller mindre grupper har lært, omtales dette som organisatorisk læring*»

(s. 245). Videre legger Lave og Wenger sosial og kulturell praksis til grunn for at kollektiv læring skal finne sted (Filstad, 2017, s. 41). Denne formen for læring blir brukt som et virkemiddel for å respondere på det presset man blir stilt overfor (Filstad, 2017, s. 41). Dette underbygges av Jacobsen og Thorsvik; «*for at organisatorisk læring skal finne sted, så forutsetter det at det enkelte individ i organisasjonen lærer*» (2013, s. 354).

I Forsvaret er den organisatoriske læringen helt sentral, med bakgrunn i at man er avhengig av organisasjonens samlede krefter for å imøtekomme utfordringene Forsvaret står ovenfor: «*fordi et oppdrag oftest ikke kan løses av en enkelt offiser eller en enkelt soldat*» (Filstad, 2017, s. 37).

Filstad understreker videre betydningen av en sterk læringskultur: «Å utvikle en sterk læringskultur i Forsvaret innebærer først og fremst en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er, og at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i organisasjonen» (2017, s. 41). Fire forhold legges til grunn for å oppnå en slik læringskultur: Tilretteleggelse for refleksjon, bevissthet rundt læring på de uformelle læringsarenaene, tilstrekkelig med tid og ressurser og læring som en kontinuerlig prosess.

Innenfor de ulike nivåene for læring, vil man ifølge Filstad (2017) også kunne skille mellom to hovedkategorier for læringsarenaer.

### **Læringsarenaer**

Den ene er de *formelle læringsarenaene*, slik som kurs, møter, trening, utdanning, opplæring og faste strukturer for erfaringsdeling (Filstad, 2017, s. 41). Dette underbygges av Hove, som trekker frem utdanningen i Forsvaret som den formelle læringen: «den formelle kompetansen hovedsakelig erverves gjennom Forsvarets offisielle utdanningsløp» (Eriksen, 2017, s. 242). Denne formen for læring er ofte målbar og med kravsatte rammer, som ofte vektlegger den eksplisitte kunnskapen (Filstad, 2017, s. 41). Formelle læringsarenaer har derfor til hensikt å systematisere læringen. Et eksempel på en formell læringsarena, er *Helhetlig debrief*<sup>1</sup>. Konseptet skiller mellom fire forskjellige verktøy for læring: *operativ debrief*, *relasjonsorientert debrief*, *selvorientert utvikling* og *kollegastøtte*. Hovedkomponentene i teorien sentreres rundt fire faktorer: operativ utvikling, stresshåndtering, teamutvikling, tillit og læring som sosial praksis. Det vil være viktig å nevne at da FP Coy II ble gjort kjent med helhetlig debrief, var det i hovedsak kun den operative og relasjonsorienterte debriefingen konseptet besto av. Konseptet er senere utviklet til de fire fokusområdene.

Den andre læringsarenaen er såkalt *uformelle læringsarena*, som selvstendig utøvelse av oppgaver, kommunikasjon mellom kolleger, praksisarena med ledere og andre involverte (Filstad, 2017, s. 41). Ifølge Hove vil den uformelle læringen erverves gjennom dagliglivet og arbeidslivet, slik som praten over kaffekoppen eller samtalen i bilen på vei hjem fra øving eller oppdrag (Eriksen, 2017, s. 242). *Sosialt praksisfellesskap* er et eksempel på dette, hvor uformelle grupper deler erfaringer og interesser for en virksomhet eller et tema (Wenger & Snyder, 2000, s. 139). Ved et sosialt praksisfellesskap vil man kunne diskutere og reflektere

---

<sup>1</sup> Et konsept Luftforsvaret utarbeidet i 2010, i den hensikt å styrke læringen, så vel som restitusjonen hos de involverte (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 8)

seg frem til nye måter å løse fremtidige utfordringer på. Wengers teori bygger på en *sosialkonstruktivistisk* forståelse av læring, hvor man er avhengig av at den som skal lære er aktiv og konstruerer sin egen kunnskap, i motsetning til den kognitive læringsteorien (Tollefsen, u.d.). Den uformelle læringsarenaen vil ikke være like målbar eller inneha de samme fastsatte kravene som de formelle læringsarenaene. Det er likevel mulig å tilrettelegge for uformell læring, ved bevissthet knyttet til gruppesammensetning og lignende. Dette underbygges av Filstad (2017): «*Samtidig kan det å tilrettelegge for og det å oppmuntre til uformell læring være av stor betydning for å drive virksomheten på arbeidsplassen i riktig retning*» (s. 43).

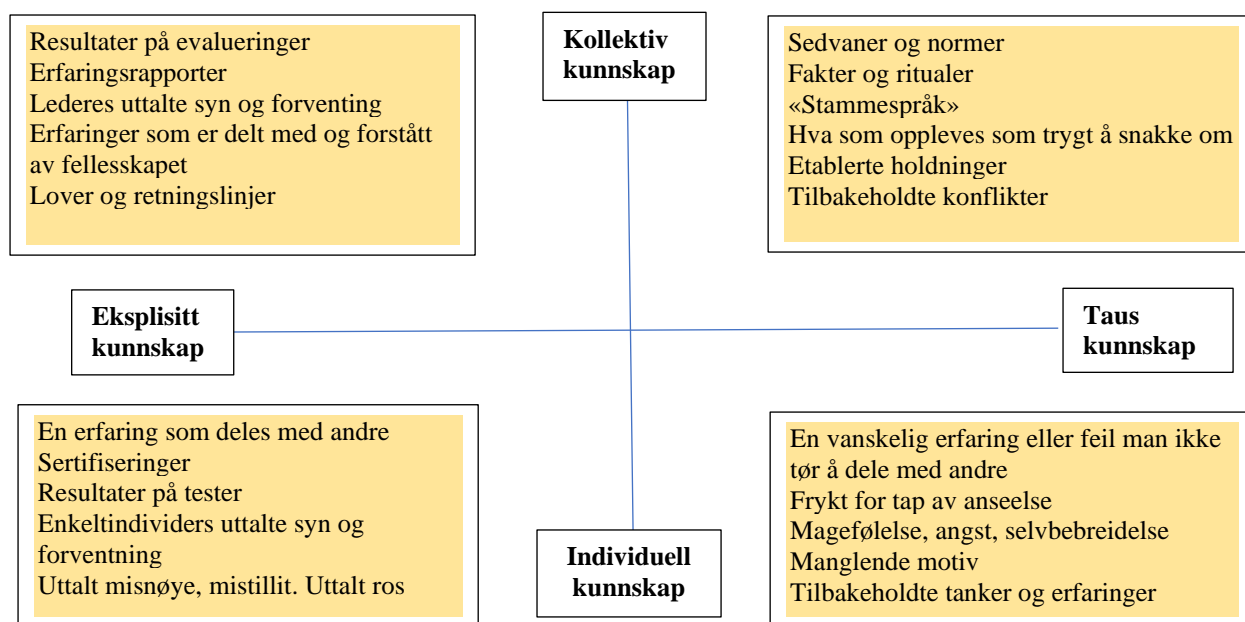
Læringsprosessen kan være kompleks, fra det individuelle til det organisatoriske nivå. Derfor er læringsarenaene avgjørende for å lykkes, og må sees i sammenheng med hvordan man tilegner seg kunnskap (Filstad, 2017, s. 38). Dette gjøres primært gjennom det Jacobsen & Thorsvik (2013) definerer som *taus* eller *eksplisitt kunnskap*.

### **Taus og eksplisitt kunnskap**

*Taus kunnskap* er; når læring skjer uten at den nødvendigvis er bevisst; hvor kunnskapen både er skjult for andre og en selv (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 362). Det kan være erfaringer man har gjort seg over tid, men som man ikke nødvendigvis klarer å sette ord på. Eksempel på dette kan være en ung soldat som observerer hvordan en erfaren soldat løser sitt oppdrag. Utfordringen med *taus kunnskap* er at det krever en møte-arena og fysisk nærhet for å kunne diskutere eller reflektere over tilegnet kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 323). En annen utfordring er når kunnskap og erfaring blir holdt tilbake og ikke deles kollektivt på grunn av subkulturer og derav manglende trygghet og tillit i et arbeidsmiljø. Dette er noe som underbygges av Moldjord: «*Subkulturer kan også være destruktiv og hemmende for læring og utvikling*» (2008, s. 452).

Den andre måten å tilegne seg kunnskap på kalles *eksplisitt kunnskap*. I kontrast til *taus kunnskap*, vil man kunne dele erfaringer rundt de arbeidsoppgavene man har, som settes i system gjennom eksempelvis prosedyrer og rutiner (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 362). Eksempler på dette kan være diskusjoner eller refleksjoner mellom medarbeidere, som fører til endring i handlingsmønster knyttet til et militært oppdrag.

Moldjord (2008) fremstiller dette skjematisk i boken «*Liv og lære i operative miljøer*»:



\*Figur 20.1 Kunnskap i operative organisasjoner (Moldjord, 2008, s. 452).

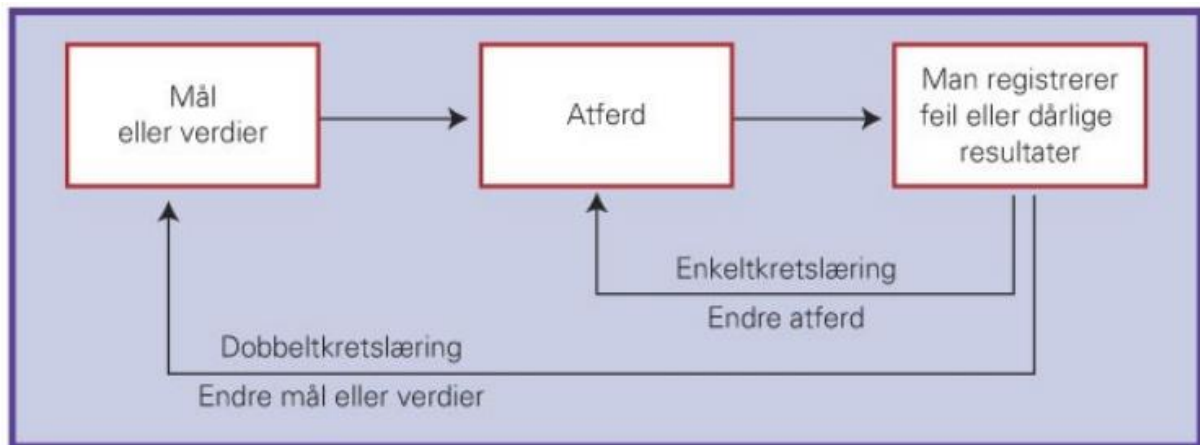
Modellen gir en oversikt over hva som er gjeldende for den eksplisitte og tause kunnskapen, sett i lys av enten den individuelle eller kollektive kunnskapen. Uavhengig om det gjelder individuell, kollektiv, eksplisitt eller taus kunnskap, vil læringen preges av om individet eller gruppen er bevisst på hvordan læringen finner sted, eller hvorfor man lykkes eller ikke lykkes. Hvordan vi lærer har på den måten en tydelig sammenheng med såkalt *enkeltkrets* og *dobbeltkretslæring*.

### Enkeltkrets og dobbeltkretslæring

Læring vil foregå i ulike kretser. Jacobsen og Thorsvik viser til Argyris teori, som skiller mellom hvordan man lærer, og hvorfor man lærer. Dette illustreres gjennom såkalt *enkeltkretslæring* og *dobbeltkretslæring*. (2013, s. 360). I en enkeltkretslæring er man grunnleggende opptatt av å forbedre atferden, fremfor å stille spørsmål om det er dette man egentlig ønsker: «*Man tar for gitt at det man streber etter å oppnå, er både riktig og viktig*» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360). Dette underbygges av Irgens i boken «Dynamiske og lærende organisasjoner»: «*Enkeltkretslæring opprettholder status quo innenfor rammene av eksisterende policyer*» (2011, s. 98).

På den annen side vil en dobbeltkretslæring stille spørsmål om hvorfor det man gjør ikke oppnår det man ønsker. Dette oppnås gjennom en nysgjerrighet og grunnleggende åpenhet:

«viljen til å vurdere og stille spørsmål ved de mål og verdier som man setter seg, gjerne gjennom åpen diskusjon med andre» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 361). Det blir satt spørsmål ved allerede etablerte verdier og normer for å undersøke uønskede resultater, ifølge Irgens (2011, s. 98).



\*Figur 10.2 Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360).

#### 4.0 Empiri

FP Coy II ble opprettet av Luftforsvaret og den overordnede oppgaven var å sørge for sikkerheten i og rundt leiren til Hærens sentrale styrkebidrag, PRT 19<sup>2</sup> Meymaneh i Afghanistan 2012. Styrken var faglig tilknyttet 138 LV<sup>3</sup> og Luftforsvarets operative inspektorat, og skulle overta for FP Coy I (Dagslott, 2012). Kompaniet besto av i underkant hundre personer, hvor primæroppgavene var å sørge for leir og flyplassvakthold, en hurtig reaksjonsstyrke og eskortetjeneste (Gillebo, 2012, s. 6). Personellet fra Luftforsvaret utgjorde ca. 53 %, Heimevernet ca. 37 % og Hæren ca. 10 % av styrken (Dagslott, 2012).

I forkant av deployeringen gjennomførte kompaniet en oppsetningsperiode, som skulle gi kompaniet den kunnskapen og de ferdighetene som var nødvendig for å tjenestegjøre i en internasjonal operasjon. Oppsetningsperioden startet ved Ørland Hovedflystasjon i oktober 2011 og ble avsluttet på Setermoen Garnison i mai 2012 (intervju, respondent 2). Perioden ble i stor grad preget av de formelle kravene man måtte innfri forut for deltagelse i en internasjonal operasjon. Disse var i hovedsak rettet mot hva hver enkelt deltaker skulle tilegne seg av kunnskap og ferdigheter etter endt utdanning (intervju, respondent 2). Utover oppsetningen gjennomførte man oppdrag i rammen av lag, før man i siste del av oppsetningen skulle gjennomføre en siste test før avreise med resten av styrken: «Øvelse Faryab»<sup>4</sup>.

For å heve den faglige kompetansen ble alle å regne som kurselever, uavhengig av grad og stilling. Kompaniet ble videre delt inn i to identiske tropper som begge skulle løse de samme type oppdragene. Programmet besto av trening og øving på grunnleggende soldat ferdigheter (GSU) og andre militære ferdigheter, som var forankret i de formelle kravene som måtte oppnås før avreise. Under oppsetningen hadde kompaniet i tillegg en seanse ved Luftkrigsskolen, for å bli bedre kjent med hverandre og få inngangsvardier til hvordan man skulle ta vare på hverandre og lære underveis i Afghanistan. To uker før hovedstyrken deployerte, dro kompani og troppsledelsen nedover for å gjennomføre overtagelse med FP Coy I, før resten av styrken kom etter.

---

<sup>2</sup> Provincial Reconstruction Team – Stabiliseringsstyrke:  
(<http://www.nato.int/docu/review/2007/issue3/english/art2.html>)

<sup>3</sup> Luftving; Betegnelse for en eller flere luftstasjoner som er under samme kommando:  
(<http://www.forsvaret.no/om-forsvaret/organisasjon/luftforsvaret>).

<sup>4</sup> Obligatorisk evalueringsøvelse før deployering. Benevnelse kan variere.

Kompaniet ankom Afghanistan i mai 2012 og løste oppdrag frem til november samme år. Perioden var preget av et sterkt oppdrag og prestasjonsfokus, med et stort ønske om å lykkes. Kompaniet hadde to hovedoppgaver i Afghanistan. Det ene var å sørge for vaktholdet rundt den norske PRT-leiren. Det andre var å gjennomføre patruljer og eskorter i nær tilknytning til leiren og Meymaneh by (intervju, respondent 2). Arbeidsbelastningen var høy, hvor man løste oppdrag kontinuerlig, enten i form av oppdrag utenfor leir eller vakthold i og rundt leir (intervju, respondent 5).

Oppdragene utenfor leir ble primært gjennomført i rammen av laget, hvor man både løste egne oppdrag og bistod andre kompani dersom det var nødvendig (intervju, respondent 6). Troppene hadde ansvaret for hver sin oppgave over en liten periode, før de byttet oppgaver. Debrief ble gjennomført mellom de involverte etter hvert oppdrag, for å gjøre seg klar til nye oppdrag. I løpet av døgnet hadde man faste møter, men dette var forbeholdt de som hadde tid og anledning. De kontinuerlige oppdragene gjorde at kompaniet nærmest til enhver tid var spredt over flere områder (intervju, respondent 2). Vaktholdet i og rundt leiren utgjorde en stor del av hverdagen for soldatene og denne tiden opplevdes tidvis langsom, da tålmodigheten og konsentrasjonen for å gjennomføre vaktoppdraget ble satt på prøve. Det var knyttet stor spenning til oppdraget, ettersom at dette var Luftforsvarets baseforsvar største internasjonale operasjon noensinne, og det var tydelig at kompaniet ønsket å prestere så godt som mulig (intervju, respondent 4).

Da oppdraget var formelt avsluttet, forflyttet styrken seg fra Meymaneh til Mazar e-Sharif<sup>5</sup>, for å avslutte kontraktperioden og få kontroll over materiell etter fire måneder i internasjonal tjeneste. De første to ukene besto i hovedsak av materiellkontroll og rapportskrivning. De påfølgende ukene fikk man gjennomført medarbeidersamtaler og skrevet tjenesteuttalelser, i påvente av mellomlanding<sup>6</sup> og hjemreise. Mellomlandingen ble gjennomført med de faste holdepunktene man går gjennom i etterkant av en internasjonal operasjon, slik som samtaler med psykolog og medisinsk sjekk. I tillegg hadde fagmiljøet, en seanse som gikk på de faglige lærdommene på ulike nivå.

---

<sup>5</sup> Vedlegg 5 – Kart Afghanistan

<sup>6</sup> Etter endt tjeneste i operasjonsområdet, mellomander de tjenestegjørende et annet sted i utlandet. Under mellomlandingen gjennomføres debrief og samtale med psykolog, medisinsk undersøkelse ved behov og en sosial sammenkomst, før de reiser helt hjem. [Internasjonale operasjoner - Forsvaret](#)

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg sette teorien presentert i oppgavens teorikapittel opp mot innhentet empiri; funnene fra de kvalitative dybdeintervjuene og studier av relevante rapporter. Med dette som utgangspunkt vil jeg drøfte oppgavens problemstilling, «**Hva hemmet og fremmet læring for styrkebidraget fra Luftforsvarets baseforsvarsmiljø i forbindelse med FP Coy II (Afghanistan 2012)?**». Etter å ha blitt godt kjent med relevant teori på området og gjennomført de seks dybdeintervjuene, er det særlig tre temaer som skiller seg ut. Jeg velger derfor å strukturere drøftingen etter disse tre temaene:

- 1) Oppdragsfokus og prestasjonskultur
- 2) Formelle krav og åpenhetskultur
- 3) Forutsetninger og oppfølging

## 5.2 Oppdragsfokus og prestasjonskultur

---

*«Det var viktig å vise at man hadde lært det faglige under tiden i Afghanistan, men den formen for læring kan også være nokså snever.*

*Tenk all den andre lærdommen som lå der»*

*(norsk lagfører, Afghanistan 2012)*

---

FP Coy II ankom Afghanistan våren 2012 og kompaniet ble umiddelbart engasjert i å løse pålagte oppdrag. Hverdagen besto av høyt arbeidspress, nye oppdrag og rutiner som måtte tilpasses. Dette førte til store utfordringer med et betydelig oppdrag- og prestasjonsfokus som preget kompaniet. Noe av det som fungerte godt under opplæringen hjemme i Norge, skulle vise seg å bli veldig krevende å opprettholde i møte med krigen i Afghanistan; spesielt ivaretagelse av læring.

Under opptreningsperioden i Norge hadde kompaniet fått trening og erfaring innen formelle læringsprosesser. Det Filstad (2017) beskriver som *formell læring* ble derfor ivaretatt gjennom rapportskrivning og faglige tilbakemeldinger etter hvert oppdrag (intervju, respondent 2).



For å sikre ivaretagelse og læring, ble også bruken av «helhetlig debrief» innført på individ og lagsnivå. Dette var opprinnelig ikke en del av oppsetningen, men noen i kompaniet hadde tidligere fått innføring i denne teknikken og mente at dette kunne være hensiktsmessig for å håndtere den høye arbeidsbelastningen: *«Jeg var kjent med debriefing og ba derfor Luftkrigsskolen om støtte for å kjøre dette for kompaniet, for jeg så et par måneder ute i oppsetningen at lagførerne hadde behov for en eller annen måte å strukturelt tilnærme seg det å drifte lagene sine på, både for læring og ivaretagelse»* (intervju, respondent 2). På den måten skulle formelle læringsprosesser fremme læring og ivaretagelse av eget personell.

I regi av Luftkrigsskolen, fikk derfor kompaniet rask innføring og økt forståelse for slike formelle læringsprosesser, og betydningen av læring utover den operative debrief som kun utgjør én av hovedkomponentene i helhetlig debrief. De fikk innføring i den relasjonelle delen av helhetlig debrief, som ga inngangsverdier for å forstå og tolke de medmenneskelige forholdene (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 226). Dette opplevdes som positivt under oppsetningsperioden hjemme i Norge, og utgjorde et rammeverk for læring under FP Coy II, i en hverdag preget av høyt tempo og kort tid mellom nye oppdrag (intervju, respondent 3). Debrief fungerte som faste holdepunkt for å ta ned læring, da hovedsakelig i rammen av laget. På den måten skulle læring finne sted gjennom det Elkjaer (2003) beskriver som kollektive læringsprosesser, for å forbedre seg til neste oppdrag (Filstad, 2017, s. 37): *«spesielt lagførerne brukte helhetlig debriefing, oftest i en forkortet versjon»* (intervju, respondent 2).

Allerede kort tid etter ankomst Afghanistan, skulle det vise seg at formelle læringsprosesser og helhetlig debrief kunne være til stor hjelp, da en av soldatene i kompaniet ble frabeordret og måtte reise hjem til Norge. I den forbindelse ble det gjennomført debrief i lagene:

*«I ettertid av den hendelsen brukte vi tid på helhetlig debrief, og da vi fikk sett nytten av en slik læringsprosess. Det er ikke sikkert vi den gangen var klar over hvor viktig det var for å være operativ»* (intervju, respondent 4). Dette kan skyldes at formelle læringsprosesser utgjorde en del av hverdagen under oppsetningen, hvorpå formelle læringsprosesser under trening og øving styrket læringen under tiden i Afghanistan, både på individ- og lagsnivå: *«debriefing og faglige tilbakemeldinger var en viktig del av oppdragsløsningen»* (intervju, respondent 4). Også det Moldjord (2008) beskriver som den eksplisitte, kollektive kunnskapen, som tilegnes gjennom resultater og erfaringer under oppsetningen, skulle gjøre seg gjeldende under operasjonen ved at erfaringer ble delt og forstått av fellesskapet (s. 452).

Slik sett var de formelle læringsprosessene fremdeles gjeldende og var en viktig faktor for læringen underveis i deployeringen, men ikke så fremtredende og naturlig som under oppsetningsperioden.

Oppmerksomheten ble i stor grad rettet mot å gjøre en best mulig jobb for å imøtekomme de operative kravene under tiden i Afghanistan. Et sterkt fokus på å prestere og «vise seg frem» kan være fordelaktig med tanke på læring: *«Det var nok en iboende kultur for å prestere. Læringspoengene ble løftet frem og tydeliggjort i fellesskap under debrief. Det skjerper en liksom litt»* (intervju, respondent 4). På den måten var det et fokus på den eksplisitte kunnskapen gjennom prestasjoner og resultater (Moldjord, 2008, s. 452). Et ønske om å være en viktig bidragsyter til organisasjonen kan være en årsak til dette, ifølge troppsledelsen: *«I baseforsvar kan man føle at man ikke alltid hører til, men er med likevel. Det kan ha en sammenheng med trangen for å gjøre seg relevant»* (intervju, respondent 3).

En slik prestasjonskultur vil kunne være nødvendig for å tilegne seg læring dersom man skal operere under utfordrende forhold, ifølge Moldjord: *«Fokuset endres fra konkurranse og egen vinning til offervilje ovenfor de nærmeste kollegene»* (2008, s. 448).

Samtidig vil ikke oppdragsfokuset og prestasjonskulturen være utelukkende positiv for læringsmiljøet. Dersom fokuset på å prestere blir for stort, kan det være utfordrende å være en del av et slikt miljø: *«Det var veldig tøft å komme inn i gruppen, fordi det er en iboende kultur for å prestere»* (intervju, respondent 1). Et slikt miljø vil kunne være hemmende for den kollektive utviklingen ifølge Moldjord: *«slike miljøer kan lett legge for mye vekt på den enkeltes prestasjon og erfaring og glemme det potensialet som ligger i kollektiv samhandling og kollektivets totale erfaring»* (2008, s. 448). Det kan derfor virke som at prestasjonskulturen var delvis hemmende for læringen: *«Uten å trække noen på tærne, så tror jeg det har vært en veldig utpreget prestasjonskultur, hvor enkelte ikke tør å vise svakheter. Og da tør ikke den unge og uerfarne å blottstille seg for å oppnå læring»* (intervju, respondent 1).

Den generelle oppfatningen hos ledere på lag til kompani i FP Coy II var at det faglige fokuset og prestasjonskulturen ble for dominerende: *«Vi hadde nok litt for stort fokus på det faglige, kontra det å utvikle læringsmiljøet»* (intervju, respondent 1). Det Jacobsen & Thorsvik (2013) beskriver som eksplisitt, individuell kunnskap tok tilsynelatende for stor plass under oppsetningen, og skulle bli utfordrende å etablere under tiden i Afghanistan.

Resultatorienterte holdninger, en faktor innenfor den individuelle, eksplisitte kunnskapen, er også gjenkjennbart fra Moldjords (2008) tabell. Hvilket inntrykk man gir og et sterkt behov for å gjøre seg relevant, kan være årsaker til dette:

*«Det tror jeg nok skyldes hvordan man ønsker å fremstå. Vi har bestandig vært, om ikke en lillebror, men når vi først får lov til å være med, så må vi iallfall passe på at vi ikke driter oss ut. Vi føler nok at vi har noe bevise, for å rettferdiggjøre for at vi har noe der å gjøre»* (intervju, respondent 3). Som det første baseforsvarsbidraget fra Luftforsvaret av en slik størrelse, så man dette som en mulighet til å vise seg frem, og samtidig unngå å bekrefte fordommene: *«De andre forventer nok en gjeng med øksekastere, og da ønsker ikke vi å komme med eksempel i hverdagen som forsterker det»* (intervju, respondent 3). Dette kan være en av årsakene til at formelle læringsprosesser ble bortprioritert under deployeringen. Spesielt ettersom svært få i kompaniet var kjent med slike prosesser eller forsto verdien av det, og dermed ikke satte av tilstrekkelig tid og ressurser, noe som er en nødvendighet dersom slike prosesser skal lykkes ifølge Filstad (2017, s. 43)

Oppmerksomheten knyttet til faglige krav under oppsetningsperioden, ble på den måten videreført igjennom et sterkt oppdragsfokus: *«Læringskulturen var basert på de formelle kravene for de som skulle deployere, og det var en frykt for at man ikke klarte å bli god nok»* (intervju, respondent 1). At alle ble regnet som kurselever under oppsetningen ble også et stort hinder for etablering av læringsprosesser, og noe som skulle prege kompaniets evne til å tilrettelegge for formelle læringsprosesser under tiden i Afghanistan; *«utfordringen med det er at når man blir elever blir man passive og slutter å være ledere på den måten man skal være det på»* (intervju, respondent 2). En slik organisering under oppsetningen kan altså ha gjort det utfordrende for ledere på alle nivå å legge til rette for læringsprosesser under deployeringen. Dette kan ha en sammenheng med at kompaniledelsen og oppsetningsavdelingens opplevde de formelle kravene som en stressfaktor, med en frykt for å ikke innfri. Nettopp stresshåndtering har en klar sammenheng med menneskets evne til å lære i en operativ kontekst (Moldjord & Fredriksen, 2017), og vil derfor kunne være en årsak til ledelsens dominerende fokus på individuell kunnskap for å imøtekomme de formelle kravene.

De ukentlige kompanimøter i regi av kompaniledelsen ble også benyttet til ren informasjonsutveksling fremfor læring: *«Jeg er ikke helt sikker på om alle så på det som en arena for læring, og det var kanskje ikke det disse møtene ble brukt til heller»* (intervju,

respondent 2). Det synes også å ha vært lav andel av individuelle læringsprosesser, hvor enkle tiltak som oppfølgingsamtaler kunne økt den individuelle læringen, ifølge ledere på lagsnivå: *«Medarbeidersamtaler eller oppfølgingsamtaler hadde det nok vært nyttig å satt av tid til læringsprosessene for den enkelte, uavhengig av hvilket nivå man er på»* (intervju, respondent 6). Formell læring virket altså å få lite oppmerksomhet under deployeringen, både på det individuelle og organisatoriske nivået. Formelle læringsprosesser ble nedprioritert i en hektisk hverdag med kontinuerlige oppdrag, hvilket gjorde at det var en liten grad av åpenhet og diskusjoner knyttet til mål; såkalt dobbelkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360).

Læringsprosesser ble kun tilrettelagt for de som hadde vært på patrulje eller løst oppdrag som en del av reaksjonsstyrken; *«anså behovet som større for de som hadde vært ute»* (intervju, respondent 2). Dette medførte dermed at læringen i hovedsak foregikk som enkeltkretslæring, hvor man i beste fall var opptatt av å forbedre adferden, hvor oppdragene både føltes riktige og viktige (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360). Det var en klar prioritering av faglig taktisk- og teknisk evaluering av utført oppdrag, og minimalt med fokus på prosess og relasjonell debrief. Slik sett kan man hevde at et sterkt oppdragsfokus gikk på bekostning av de positive erfaringene styrken hadde med helhetlig debrief under oppsetningsperioden i Norge. Ledelsens fokus var rettet mot oppdragsløsning og mindre på ivaretagelse av den enkelte soldat. Det kan virke som om dette i stedet ble noe tilfeldig ivaretatt av lagene selv.

Kompaniet evnet i liten grad å tilrettelegge for læringsprosesser under deployeringen. En av årsakene til dette kan være at formelle læringsprosesser ikke hadde en klar prioritering under oppsetningen og ikke inngikk som en del av oppdraget. Dermed forsvant slike prosesser i «kampens hete» når fokuset ble på oppdragsløsning: *«Årsaken til at man ikke klarer å lære av dette er fordi læringsprosesser kanskje ikke er en del av ordren»* (intervju, respondent 6).

Dersom man ikke tilrettelegger og gjennomfører slike prosesser under trening og øving, er dette et eksempel på hvor utfordrende det kan være å starte med slike prosesser under oppdragsløsningen. Det underbygges av Filstad: *«Læring og kunnskapsdeling er kontinuerlige prosesser å bli stadig bedre på. Det er ikke tilstrekkelig å ha fokus på dette i en avgrenset tidsperiode»* (2017, s. 43).

Samtidig er det grunn til å tro at de uformelle læringsprosessene fikk enda større betydning for den individuelle og kollektive læringen, ettersom det var færre formelle læringsprosesser sammenlignet med oppsetningen: «Den uformelle læringen tror jeg tok større plass under oppdragsløsningen og erstattet de prosessene vi hadde blitt presentert for under oppsetningen» (intervju, respondent 3). Hyppige oppdrag, gjorde det mer naturlig å , uformelt, lære av hverandre: «Jeg husker jeg lærte mye, men det er ikke alt jeg klarer å sette fingeren på» (intervju, respondent 4). Altså det Wenger & Snyder (2000) beskriver som læring i sosialt praksisfellesskap.

Som et resultat av at kompaniet i liten grad opererte som en samlet enhet under tiden i Afghanistan, tilbrakte soldatene mer tid sammen med lag og tropper i andre kompani. Dette førte til stor grad av utveksling av kunnskap og erfaring på tvers av alle formelle strukturer: «Vi lærte nok like mye på tvers av lagene. Spesielt på hva som var lurt, lov og ikke helt innafor» (intervju, respondent 4). På den måten ble trolig den uformelle læringen en viktig læringsarena, hvilket styrket den tause kunnskapen gjennom stammespråk, sedvaner og normer (Moldjord, 2008, s. 452).

### *Delkonklusjon*

Tiden i Afghanistan var preget av høy arbeidsbelastning og et ønske om å prestere.

Den kollektive, eksplisitte kunnskapen gjorde seg gjeldende gjennom debrief og rapporter. Slike prosesser fungerte som et holdepunkt i en hverdag preget av høy arbeidsbelastning. Dette gikk likevel på bekostning av den individuelle og organisatoriske læringen i kompaniet, da det var få til ingen læringsarenaer innenfor disse nivåene.

De fastsatte kravene ble opplevd som en stressfaktor og gjorde at man lærte lite utover de faglige lærdommene. Selv om kompaniet hadde fått en innføring i helhetlige debrief-prosesser, var realiteten at slike prosesser ikke ble godt nok implementert i kompaniet under oppsetningen og derfor gjorde det utfordrende å etablere under deployeringen. Dette underbygges av Moldjord & Fredriksen (2017), som understreker at slike prosesser må innføres i organisasjonen fremfor å påføres organisasjonen. (s. 220). I mangel på formelle læringsprosesser, skulle uformelle læringsprosesser spille en viktig rolle for læringen hos den enkelte. Dette skyldes både de tilfeldige samtalene mellom soldatene og hvordan ledelsen hadde organisert kompaniet som tilrettela for den uformelle læringen.

### 5.3 Tillit og åpenhetskultur

---

*«Ønsket om å være åpen tror jeg er der for alle, det er jo lettere å lære dersom man er trygg» (intervju, respondent 4).*

---

En sterk læringskultur baserer seg i stor grad på evnen til å forstå hva læring er og at det er en verdi som må gjennomsyre organisasjonen (Filstad, 2017, s. 42). Verdier som åpenhet og tillit skulle vise seg å bli sentrale under tiden i Afghanistan, som både hemmet og fremmet læringen i kompaniet. De første to ukene etter ankomst la blant annet ledelsen til rette for å gjennomføre erfaringsoverføring med FP Coy I, en overlappning ved deployering (Eriksen, 2017, s. 249) . Dette fremmet læringen i kompaniet, hvor åpenheten FP Coy I utviste overfor FP Coy II var en god inngangsverdi for videre etablering av formelle læringsprosesser: *«Jeg hadde inntrykk av at både oppsettende avdeling, kompanisjef og ledelsen i samråd la til rette for at læringen fra FP Coy I var en del av opplegget»* (intervju, respondent 5). Dette underbygges av kompaniledelsen: *«evnen ledelsen i FP Coy I hadde til å innrømme feil, var beundringsverdig, og ga meg et stort læringsutbytte»* (intervju, respondent 2).

Erfaringsoverføringen fra FP Coy I styrket den individuelle eksplisitte kunnskapen i kompaniet, spesielt hos kompaniledelsen, ved at erfaringer ble delt med andre, i tråd med Moldjords figur (2008, s. 452). På den måten tilegnet individene seg læring som skulle gjøre ledelsen bedre rustet til å håndtere hverdagen i Afghanistan – også det uforutsette. Dette er vesentlig innenfor den individuelle, kognitive læringen, ifølge Filstad: *«Individuell kognitiv læringsteori er at kompetanse ses på som noe individet eier og har, som en form for kunnskapsbeholdning for bruk i fremtidige situasjoner»* (2017, s. 38). Kompaniledelsen satt med et inntrykk av at det var mulig å dele erfaringer, spesielt hos de på samme nivå (intervju, respondent 5). Dette kan ha en sammenheng med de enkle tiltakene som ble gjort for å styrke åpenheten i kompaniet, som blant annet at kompaniledelsen bevisst innrømte feil og var åpen ovenfor kompaniet: *«Det å innrømme feil fra meg som sjef var noe vi brukte som virkemiddel for å gjøre det mindre farlig for resten av kompaniet å gjøre det samme»* (intervju, respondent 5). På den måten ble ledelsen et godt forbilde og eksempel på en god åpenhetskultur.

Et slikt virkemiddel vil kunne styrke åpenhetskulturen, gjennom en av hovedkomponentene i læringsteorien som presenteres av Moldjord & Fredriksen: «*Sårbarhetstilliten (relasjonell tillit) bygger på viljen til å gjøre seg sårbar og troverdigheten du viser omgivelsene*» (2017, s. 223). På lagsnivå opplevde man at åpenheten og tilliten steg gradvis i oppsetningsperioden, og man ønsket å videreføre dette til Afghanistan: «*Soldatene begynte å forstå at dersom man skulle lære, så var det ofte sammensatt og noe man var nødt til å snakke om i ettertid*» (intervju, respondent 4). Det å dele erfaringer og lærdommer med hverandre ble helt essensielt, uavhengig av om det er formelt eller uformelt, og understøttes av Filstad: «*Kunnskapsdeling er avgjørende for utvikling av en sterk læringskultur*» (2017, s. 47).

Soldatene begynte å se sammenhengen mellom evnen til å være åpen og de formelle læringsprosessene: «*Jeg opplevde en større vilje til å dele erfaringer innad i laget, slik at alle skulle komme seg opp på et høyere nivå*» (intervju, respondent 4). På den måten erfarte og forsto soldatene hvor avhengig man var av tillit for å styrke læringskulturen, som Moldjord & Fredriksen påpeker: «*Forskning har vist at tillit bygget på mellommenneskelige relasjoner, gjør at individet er mer villig til å dele nyttig kunnskap med hverandre*» (2017, s. 224).

Dette styrket de formelle læringsprosessene: «*Etter hvert ble vi i laget enige om at vi skulle spørre og grave så mye som mulig, for å hjelpe hverandre opp*» (intervju, respondent 4). De uformelle læringsprosessene ble også styrket av åpenhetskulturen på lagsnivå: «*Det kan skyldes at man ikke er låst til de faste rammene, hvor man har muligheten til å slippe ned skuldrene, og faktisk snakke om det som opptar en*» (intervju, respondent 4). På den måten ble åpenhet og tillit en av driverne bak etablering av det Wenger og Snyder beskriver som sosialt praksisfelleskap. Som igjen ble helt avgjørende for den uformelle læringen, hvor det oppsto uformelle grupper, både innad i lagene og på tvers av lagene som diskuterte ulike tema (2000, s. 139).

Samtidig var det klare utfordringer knyttet til åpenhetskulturen, som skulle vise seg å få innvirkning på læringen under oppholdet i Afghanistan. Selv om oppsetningsavdelingen og kompaniet hadde et generelt godt inntrykk av åpenhetskultur i kompaniet før avreise, forekom det på alle nivå tilfeller hvor det ikke ble lagt til rette for læringsprosesser under oppsetningen. Dette kan stamme fra manglende åpenhet under oppsetningsperioden, skal vi tro oppsetningsavdelingen: «*jeg har dårlig samvittighet for måten de ble møtt av oss eller de litt eldre i kompaniet. Sett i ettertid så er det mulig at de unnlot å spørre oss eldre om noe, eller ga*



*uttrykk for noe de ikke forsto fordi vi kanskje ikke gjorde det samme»* (intervju, respondent 1). Dette kan henge sammen med at det i hovedsak var fokus på lagene og hvordan de løste sine oppdrag, fremfor å gjennomføre individuelle eller kollektive, formelle læringsprosesser. Samtidig var ikke fokuset på lagene tilstrekkelig under overtagelsen med FP Coy I ifølge kompaniledelsen (intervju, respondent 6). Inntrykket var at overtagelsen med FP Coy I ikke var slik den burde vært, ettersom at man ikke hadde tatt høyde for at oppdragene skulle løses samtidig: *«En av konsekvensene av dette var at det i praksis ikke var noen overtagelse for personellet på lagsnivå»* (Dagslott, 2012, s. 7).

På troppsnivå virket også åpenheten å være fraværende: *«Det var nok en manglende kultur for å være åpen som preget troppen, og mulighetene for læring. Det var flere hendelser som sett i ettertid burde vært løftet frem, men istedenfor så ble det i all hovedsak håndtert av den enkelte soldat selv eller på lagsnivå»* (intervju, respondent 3).

Den manglende åpenhetskulturen kan ha bidratt til redusert vilje til utvikling: *«Jeg tror nok at åpenhetskulturen må endres for at det skal være mulig å lære. Frykten for å vise at man ikke strekker til er hemmende for læringen. Dette må nok starte på det høyeste nivået i organisasjonen, for jeg skjønner jo at de yngste ikke tør å vise sårbarhet dersom de eldste ikke gjør det»* (intervju, respondent 3). Dette samsvarer med en av hovedkomponentene innenfor tillit, nærmere bestemt sårbarhetstillit: *«Sårbarhetstilliten øker teammedlemmenes vilje til å innrømme feil ...»* (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 223).

Manglende sårbarhetstillit kan spores tilbake til oppsetningen, da det ikke alltid opplevdes enkelt å dele erfaringer eller stille spørsmål til noen på et høyere nivå. For eksempel ble en soldat på lagsnivå møtt med latter og hån da vedkommende hadde misforstått en militær benevnelse. Dette var en svært ubehagelig situasjon, som satte en umiddelbar brems på åpenhet og viljen til å vise sårbarhet: *«Det preget meg noe i etterkant, for å spørre om lignende, hemmet nok noe av læringen for min del»* (intervju, respondent 4). En kjent utfordring i mannsdominerte hierarkiske miljøer, hvor destruktive kulturer kan oppstå ifølge Moldjord (2008, s. 450). Dette er også et eksempel på hvordan taus, individuell kunnskap holdes tilbake, på bakgrunn av faktoren frykt for tap av anseelse, i henhold til figur 20.1 (Moldjord, 2008, s. 452). Det tyder på at ledere ikke hadde vektlagt tillit i stor nok grad under oppsetningen til FP Coy II, som er en forutsetning for læring, ifølge Filstad: *«Å nå felles mål om kompetanse forutsetter tillit»* (2017, s. 47).



Manglende åpenhetskultur var også en utfordring for kompaniledelsen, hvor deling av tidligere erfaringer og kunnskap varierte stort. Ifølge kompaniledelsen skyldes dette at enkelte var veldig opptatt av tjenesteuttalelser, det å fremstå i et godt lys, og samtidig var det noen som ikke så helt nytten av å dele noe dersom de ikke fikk noe tilbake (intervju, respondent 5). Dette kan ha en sammenheng med den relasjonelle tilliten: «å vurdere kostnaden med ikke å gi eller motta tillit opp mot fordelene av å ha eller gi tillit» (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 223). En slik holdning kan være uheldig for læringen: «Læring og endring krever en helt spesiell holdning. Det krever en åpen holdning til de kunnskaper og ferdigheter vi har fra før» (Håndbok i lederskap for Luftforsvaret, 1995, s. 79). At deler av ledelsen ikke utviste tillit, hverken på eget nivå eller ovenfor soldatene, kan være en av årsakene til at holdningen til å gjennomføre formelle læringsprosesser i etterkant av FP Coy II ikke var helt til stede.

Redusert vilje til å være åpen kan også medføre at man ikke ønsker å dele de lærdommene man har gjort seg med andre, fordi da er denne kunnskapen ikke lenger forbeholdt de uformelle lederne: «Jeg tror det var viktig for mange, både den gangen og i ettertid, å ikke dele de lærdommene med for mange, for da er det plutselig ikke forbeholdt en gjeng lengre» (intervju, respondent 2). Det faktum at de mest erfarne og ofte de eldste i gruppen definerer hva som er riktig handling, hindrer dobbeltkretslæring, som for eksempel å invitere til nytenkning og spørsmål til etablerte rutiner. Istedenfor vil manglende åpenhet gjøre enkeltkretslæring dominerende: «Man tar for gitt at det man streber etter å oppnå, er både riktig og viktig» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360). Dette viser at kunnskap er makt, men også et hinder for å etablere formelle læringsprosesser om de som besitter kunnskapen ikke ønsker eller evner å dele den med andre. Ifølge Moldjord (2008) ligger det største potensialet for læring i den tause, kollektive kunnskapen, men som hindres av organisasjonens stammespråk og som kun kan utvikles fra organisasjonens indre (s. 453). Læringsprosesser hadde heller ikke den statusen som var nødvendig eller noe som var naturlig, og ble derfor ikke et fokusområde: *Vi var ikke vant til det den gangen og hadde det på ingen måte i ryggmargen* (intervju, respondent 3). For dersom læringskulturen skal utvikle seg i operative miljøer, fordrer det at de ønsker det selv, ifølge Moldjord (2008, s. 463).

En av årsakene til at formelle læringsprosesser ikke preget FP Coy II i etterkant av operasjonen var det faktum at bransjen Baseforsvar ikke har opplevd et operativt behov for å bruke tid på slike formelle læringsprosesser, ifølge kompaniledelsen: «Mye av utfordringen for at baseforsvar tradisjonelt sett ikke har hatt dette som en del av kulturen, er nok fordi det ikke er

*opplevd som er behov»* (intervju, respondent 2). Ifølge Dyregrov er formålet med debrief å være restituerende og traumeforebyggende for personell utsatt for kritiske hendelser og stress (Dyregrov, 1997, 2011; Everly & Mitchell 1999). Det var heller ikke registrert noen alvorlige hendelser under tiden FP Coy II var i Afghanistan.

Men selv om det ikke skjedde noen alvorlige hendelser i løpet av FP Coy II, er det ikke dermed slik at det eliminerer behovet for læringsprosesser hos den enkelte. Årsaken er at behovet for å gjennomføre formelle læringsprosesser viste seg å være subjektivt. Dette belyses gjennom flere hendelser og betraktninger respondentene ga i intervjuene, hvor de i ettertid har sett at det hadde vært fordelaktig å gjennomføre formelle læringsprosesser. Et eksempel var da en av soldatene opplevde det som ubehagelig å klarere veien for eksplosiver under patrulje i Afghanistan, noe som kom til uttrykk under en samtale med en av respondentene flere år senere: *«Det kom ikke fram den gangen, først nå i nyere tid, flere år i etterkant under samtalen vi hadde. Og det var nok fordi vi ikke satt oss ned etter alle oppdrag»* (intervju, respondent 6). Dette eksemplet understreker betydningen av å tilrettelegge for læringsprosesser, selv om det tilsynelatende ikke har skjedd en alvorlig hendelse. Troppsledelsen er langt på vei enig: *«Hvorfor vi ikke har følt det på kroppen, er jeg ikke sikker på. Vi har nok hatt mer enn nok hendelser, men kanskje ikke blitt belyst nok det at det ikke er skummelt å si ifra»* (intervju, respondent 3). Også dette samsvarer med det Moldjord & Fredriksen (2017) beskriver som sårbarhetstilliten mennesket er avhengig av for å lære i en operativ kontekst (s. 221).

### *Delkonklusjon*

Tiden i Afghanistan kan synes å ha båret preg av manglende åpenhetskultur i kompaniet, spesielt på tvers av de ulike nivåene. Det preget læringsprosessene, hvor manglende sårbarhetstillit skulle vise seg å vanskeliggjøre både den individuelle og kollektive læringen i kompaniet. Dette medførte at det i hovedsak foregikk enkeltkretslæring, med fokus på hvordan man kunne bli bedre, fremfor dobbeltkretslæring og hvorfor man gjorde slik man gjorde.

Tilliten steg imidlertid utover deployeringen, spesielt hos de på samme nivå, hvor etablering av uformelle grupper og sosialt praksisfellesskap skulle utgjøre den største andelen av læring. Med bakgrunn i dette skal vi nå se nærmere på de to siste faktorene som både hemmet og fremmet læring under FP Coy II; forutsetninger og oppfølging av læringsprosesser.

#### 5.4 Forutsetninger og oppfølging av læringsprosesser

---

*«Om læringsprosessene ble gjennomført slik de var ment til å fungere er jeg usikker på» (intervju, respondent 4)*

---

Høyt operasjonstempo og et sterkt ønske om å løse alle oppdrag, skulle vise seg å utfordre samhandling og formelle læringsprosesser. Dette var en årsak til at kompaniledelsen opplevde det som problematisk å tilrettelegge for læringsprosesser under deployeringen: *«Skal jeg være helt ærlig, synes jeg slike prosesser var ganske mangelfulle. Langt svakere enn under oppsetningen»* (intervju, respondent 2). Dette kan ha en sammenheng med at formelle læringsprosessene ble sett på som en tidstyv i en hektisk hverdag, og kategorisert som noe «utenomslagslig» (intervju, respondent 3). Dette gikk derfor på bekostning av det tredje forholdet Filstad (2017) legger til grunn for en sterk læringskultur; *tid og ressurser* (s. 43). Mangel på kompetanse og erfaring knyttet til læringsprosesser, den høye arbeidsbelastningen og operasjonelle krav avslørte at slike prosesser ikke hadde blitt tilstrekkelig integrert under oppsetningen: *«De fleste lag klarte seg i starten av deployeringen. Men da slitasjen på personellet ble stort, ble det en merkbart forskjell, hvor læringsarenaer som helhetlig debrief kunne blitt nyttig. Det var ikke nok kompetanse, eller noe vi hadde øvd nok på»* (intervju, respondent 2).

Både det individuelle- og kollektive nivå manglet på den måten viktige forutsetninger for å gjennomføre formelle læringsprosesser under deployeringen. Læringsprosesser burde vært en mer integrert del av oppsetningen for å kunne gjennomføre det i praksis, ifølge troppsledelsen (intervju, respondent 3). Dette er en kjent utfordring, ifølge Moldjord: *«Til tross for gode læringsopplevelser i skolesituasjonen har denne «pedagogikken» vært vanskelig å videreføre ute ved operative avdelinger»* (2008, s. 462). Dette viste seg å stemme siden hele styrken hadde vært «kurselever» under oppsetningen og manglet trening og fokus på å drive egne læringsprosesser. Dette ble meget tydelig i møte med krigens krav i Afghanistan, hvor det ble utfordrende å lære utover de militærtekniske erfaringene som ble gjort under oppsetningen, noe som er essensielt ifølge Filstad: *«Det handler om å utnytte det store potensialet for læring(...) Det bør derfor tilrettelegges for læringsarenaer for refleksjon»* (2017, s. 42).

Kompaniledelsen opplevde heller ingen stor interesse for å få gjennomført formelle læringsprosesser, hverken innad i kompaniet, eller fra sine overordnede: *«Det var, i all hovedsak en forsvinnende liten grad av interesse for å ta ned læring. Vi fikk ingen føringer eller pålegg om å gjennomføre læringsprosesser»* (intervju, respondent 2). Et sterkt fokus på læringsprosesser hos ledere på det øverste nivå er helt avgjørende for at læring skal finne sted, ifølge Filstad: *«toppleidelsen skal gi myndighet og nødvendig rom for at ledere på de ulike nivåer kan skape mening om strategiske valg og mål, for å kunne tilrettelegge og veilede sine medarbeidere»* (2017, s. 46). Ledelsen på det høyeste nivå har mindre innflytelse på medarbeiderne enn det mellomledere har, og det er derfor de som må tilrettelegge for læring og kunnskapsutvikling (Filstad, 2017, s. 47). Samtidig ligger noe av ansvaret hos soldatene selv: *«Det er et lederansvar å tilrettelegge for denne kunnskapsdelingen, men det forutsetter at medarbeidere er motiverte for å følge opp og å se relevansen av den»* (Filstad, 2017, s. 45).

Ifølge flere lagførere var det ikke oppdrag hele tiden og det var dermed egentlig både tid og anledning til å gjennomføre formelle læringsprosesser, uten av dette gikk på bekostning av faktoren *tid* som Filstad (2017) forutsetter for en sterk læringskultur: *«Der var det tid til å sette seg ned med laget for å gjennomføre læringsprosesser»* (intervju, respondent 6). Lagførere opplevde at det faktisk var tid tilgjengelig for å gjennomføre slike prosesser, enten man var en del av vaktstyrken, patrulje eller reaksjonsstyrken (intervju, respondent 4). Ifølge troppsledelsen var det en forventning om at troppssjefene skulle sørge for at læringsprosessene ble gjennomført: *«Det var jo en viss forventning om at vi som troppssjefer skulle håndtere og tilrettelegge for utvikling innenfor ledelse og læring»* (intervju, respondent 3). Dette var med andre ord en eksplisitt kollektiv kunnskap kompaniledelsen forventet at troppssjefene skulle besitte, for at læringsprosesser skulle finne sted, hvilket samsvarer med Moldjords tabell: *«Lederes uttalte syn og forventning»* (Moldjord, 2008, s. 452).

Det skulle vise seg at man på lagsnivå opererte med en stor grad av selvstendighet hva gjaldt læringsprosesser, som ifølge Filstad er viktig: *«å tilrettelegge for læring og kunnskapsdeling må forventes på alle nivå»* (2017, s. 43). Kompetansen man tilegnet seg under oppsetningsperioden ved Luftkrigsskolen ble mer utslagsgivende og påvirket de på lagsnivå i større grad enn først antatt. Lagførere opplevde at slike prosesser var essensielle, selv uten troppsledelsen til stede:

«Det ble nyttig for meg innad i laget under oppsetningen, og noe jeg kunne bidra med inn til gruppen, selv om jeg var ung og relativt uerfaren» (intervju, respondent 4). Læringsprosesser skulle på den måten spille en viktig rolle for flere nivå i kompaniet, hvor det Jacobsen & Thorsvik beskriver som den eksplisitte kunnskapen ble delt på tvers av lagsmedlemmene innad i lagene. Ved at flere i organisasjonen benytter seg av slike prosesser, blir læringskulturen bedre, evnen til å tilegne seg læring øker, kompaniet oppnår større kompetansemessig fleksibilitet og kan derfor selv ivareta hensiktsmessig læring på alle nivå. Dette underbygges av Filstad: «Denne tilretteleggelsen er et lederansvar, mens ansvaret for optimale læringsprosesser ved proaktivitet og medansvar for å utnytte læringsarenaene i kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er et medarbeideransvar» (2017).

Den selvstendigheten som var forventet at troppssjefen skulle ha innenfor læringsprosesser ble derfor utfordrende, ettersom at slike prosesser ikke ble fulgt opp av kompaniledelsen i den grad den burde. Det kan virke å ha hemmet muligheten for læring på lagsnivå: «Hva som var forventet av oss er jeg usikker på. Men det jeg vet er at vi i stor grad ble etterlatt til oss selv» (intervju, respondent 6). Selv om man hadde fått inngangsverdier ved Luftkrigsskolen under oppsetningen, var det knyttet usikkerhet til om prosessene ble gjennomført på korrekt måte, hvilket i stor grad førte til enkeltkretslæring, fremfor dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360): «de formelle arenaene for læring opplevde jeg i stor grad var opp til den enkelte lagfører, slik som tilbakemeldinger og debrief. Det var ikke noe som ble fulgt opp». (intervju, respondent 6).

Når oppfølgingen ikke var tilstrekkelig, gjennomførte ledere på lagsnivå den operative delen av helhetlig debrief, ettersom at den var kjent for de fleste, fremfor den relasjonelle som var mer ukjent: «det var mye lettere å forholde seg til de taktiske momentene. Spesielt når nesten ingen var vant med det vi lærte på Luftkrigsskolen» (intervju, respondent 4). På lagsnivå så man også at det var fordelaktig at troppsledelsen oftere var til stede under slike seanser, da det ville synliggjort betydningen av slike prosesser: «Jeg opplevde motstand mot slike prosesser til å begynne med, men etter runden med Luftkrigsskolen var det en større aksept, kanskje fordi det kom fra andre enn meg som var yngre og mer uerfaren enn de fleste» (intervju, respondent 4). Troppssjefens tilstedeværelse er derfor en nødvendighet, som underbygges av Filstad: «Tilegnelse av nye kunnskaper må også følges opp med tilretteleggelse for læring av ferdigheter» (Filstad, 2017, s. 48).

Manglende tilrettelegging og oppfølging av etablerte læringsprosesser forut for og under tiden i Afghanistan, ble også gjeldende i etterkant av FP Coy II: «*Kom dere hjem til stillingen, Afghanistan er over, dette vil nok ikke gjenta seg*» (intervju, respondent 2).

Mangelen på oppfølging og en felles plattform hemmet derfor læringen, som understøttes av oppsetningsavdelingen; «*det var ikke noe standardisert hva gjelder læringsprosesser og vi ga heller ingen føringer*» (intervju, respondent 1). Det er grunn til å tro at slike prosesser i større grad kunne blitt håndtert av lagførere og troppssjefer uten den formelle kompetansen på læringsprosesser, dersom de hadde fått tilstrekkelig med inngangsverdier, ifølge Balogun: «*Mellomledelse har vist seg å være en strategisk ressurs som langt ifra utnyttes fullt ut*» (Filstad, 2017, s. 47).

En av årsakene til at læringsprosesser i hovedsak ble gjennomført i rammen av laget skyldes også tilgjengeligheten, ifølge troppsledelsen: «*Det var jo kanskje det som skjedde i rammen av laget som var enklest å organisere, og derfor ble nok kruttet lagt dit*» (intervju, respondent 3). I mangel på formelle læringsarena forsvant den kollektive læringen og eksplisitte kunnskapen som gjorde seg gjeldende mot slutten av oppsetningsperioden, mens den individuelle læringen og tause kunnskapen tok over (Moldjord, 2008, s. 452).

Det kan virke som om det var nettopp den uformelle læringen som i stor grad endte opp med å være årsaken til at man likevel fortsatte å tilegne seg kunnskap under deployeringen: «*De daglige samtalene og diskusjonene man hadde med de man var trygge på er jeg helt sikker på utgjorde en stor del av læringen hos den enkelte*» (intervju, respondent 3). I mangel på formelle læringsprosesser, kan det virke som at de uformelle læringsarenaene ble desto viktigere: «*De daglige samtalene mellom oppdragene var nok en ganske betydelig del av læringsprosessene hos den enkelte under tiden i Afghanistan. Vi hadde også muligheten til å observere og lære av hverandre i hverdagen*» (intervju, respondent 1). Dette samsvarer med det Moldjord beskriver som læring i sosialt praksisfellesskap, som også kan foregå i uformelle grupper: «*Det er hva medlemmene lærer gjennom gruppens felles praksis og erfaringsdeling, som skaper fellesskapet*» (2017, s. 224).

Dette viser også at den uformelle læringsarenaen vil kunne fremme den tause kunnskapen, noe som de formelle læringsarenaene nødvendigvis ikke gjør, ifølge Filstad: «*mye av den kompliserte kunnskapen vil være taus, som taus kompetanse. Denne læringen vil i stor grad være uformell*» (2017, s. 38).

Ettersom de formelle prosessene var noe uvant for flere, ble den uformelle måten å lære på mer naturlig. Det kan forklares med at det er den læringsformen som har preget læringskulturen i Luftforsvarets baseforsvar: «*Baseforsvar hadde nok ikke eksistert hvis det ikke hadde vært for uformell læring i 20 år*» (intervju, respondent 2). Soldatene var tilsynelatende mer opptatt av å gjenskape det de eldre, mer rutinerne i kompaniet hadde gjort, fremfor å forstå hvorfor det var slik: «*Det var nyttig å observere de mest erfarne, men jeg sliter nok med å kartlegge alt jeg lærte av de*» (intervju, respondent 4).

Dette er et eksempel på at taus kunnskap utgjorde en del av læringen, gjennom kroppsspråk, handling og felles praksis (Filstad, 2017, s. 39). Det samsvarer også med læring enkeltkretslæring, hvor man tar det for gitt at det man ønsker å oppnå er riktig ved å gjenskape det de mest rutinerne gjorde, uten å stille kritiske spørsmål til hvorfor det var slik (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360).

Den uformelle læringen og tause kunnskapen kom til nytte ettersom at det var stor variasjon i alder, kompetanse og erfaring i tropper og lag. Et av de tiltakene som ble gjort for å fremme uformell læring under oppsetningen, var å spre kompetansen på alle lag. En slik utnyttelse av uformelle læringsprosesser var fordelaktig for kompaniet, ifølge ledere på lagsnivå: «*Jeg tror nok de uformelle samtaler etter oppdrag preget læringen i stor grad og der man lærte mest. Det var en god del samtaler underveis, utover de faste avsatte læringsprosessene*» (intervju, respondent 4). Dette underbygges av Filstad: «*samtidig kan det å tilrettelegge for og det å oppmuntre til uformell læring være av stor betydning for å drive virksomheten på arbeidsplassen i riktig retning*» (2017, s. 43). Også dette er et godt eksempel på det læring i et sosialt praksisfelleskap (Wenger & Snyder, 2000, s. 139). Det kan derfor synes som om at læringsprosesser var et gjennomgående fokus, uten at det var formalisert.

En utfordring og svakhet var at mye ervervet erfaring og læring i Afghanistan, i stor grad ble værende hos den enkelte: «*Læringsprosesser var i alt for stor grad opp til enkeltpersoner*» (intervju, respondent 1). Dette gjaldt også på organisatorisk nivå: «*Jeg tror det har oppstått læring i organisasjonen, men det er mye på grunn av uformell læring og erfaringsdeling mellom enkeltpersoner*» (intervju, respondent 1). Den uformelle læringen kan samtidig være en av årsakene til at FP Coy II som organisasjon ikke evnet å lære tilstrekkelig, ifølge Irgens:



*«Hvis læring skal sies å være organisatorisk, må kunnskapen, dvs. frukten av læringsprosessen, på en eller annen måte nedfelle seg i organisasjonen slik at den ikke er begrenset til enkeltpersoner» (2011, s. 109).*

Dette underbygges av troppsledelsen, som den gangen ikke anså det som nødvendig at ledere på lagsnivå skulle benytte seg av slike læringsverktøy, men som sett i ettertid kunne vært fordelaktig: *«de fikk hverken noen føringer eller at vi forventet at de skulle prøv seg selv innenfor dette. Det er jo grunn til å tro at det skulle vært en større grad av tillit der, spesielt ettersom vi var få med krigsskolebakgrunn og kjennskap til slikt» (intervju, respondent 3).*

Kvaliteten på de formelle læringsprosessene var også noe varierende, og kunne tidvis virke mot sin hensikt: *«tilbakemeldingsseansene ble for lange og gjentakende, hvor enkelte i oppsetningsstaben var veldig ivrige på å prate, men sett i ettertid kunne virke kontraproduktivt» (intervju, respondent 1).* Den tiden man brukte på læringsprosesser kan også synes å være lite givende: *«Troppens time ble iallfall ikke kun brukt for å ta ned læring ... Det gikk for det meste å oppsummere det vi hadde holdt på med».. (intervju, respondent 3).*

En av årsakene til at det ble slik, kan skyldtes at de formelle prosesser i stor grad ble opp til den enkelte troppssjef eller lagfører: *«Det var veldig opp til troppssjefene å styre læringsprosessene utover det faglige» (intervju, respondent 1).* En annen årsak kan være at de som hadde formell kompetanse på slike prosesser var i klart mindretall, da kun tre offiserer i kompaniet hadde krigsskoleutdanning. På den måten ble det ikke noe felles utgangspunkt for de som hadde lederansvar og som skulle tilrettelegge for slike formelle læringsprosesser. Dette viser også at de få som hadde formell kompetanse på slike prosesser er avhengig av ledere på alle nivå dersom noe slikt skulle kunne implementeres i organisasjonen. Hvilket underbygges av Moldjord & Fredriksen (2017): *«for å lykkes med en større organisasjonsendring er det avgjørende at alle ledernivåer følger opp intensjonen både i ord og handling» (s. 231).*



## *Delkonklusjon*

Tiden i Afghanistan bar preg av kontinuerlige oppdrag, og utfordringer med å samle styrken for å gjennomføre læringsprosesser. Dette gikk utover de formelle læringsprosessene som hadde begynt å etablere seg i kompaniet mot slutten av oppsetningsperioden. Kompaniledelsen opplevde mangel på tid til å gjennomføre formelle læringsprosesser. Likevel hevder enkelte ledere på lagsnivå at tiden var tilstrekkelig, men at utfordringen heller lå i manglende prioritering og erfaring med slike prosesser, og at de ikke hadde blitt innøvd som en del av oppdragsløsningen.

I mangel på de formelle læringsprosessene ble de uformelle læringsprosessene dominerende. Lagene opererte med en større grad av selvstendighet hva gjaldt læringsprosesser, enn det troppsledelsen hadde inntrykk av, da det ble gjennomført debrief etter hver oppdrag, med eller uten troppsledelsen til stede. Disse prosessene ble likevel ikke fulgt opp i særlig grad, hvilket gjorde at læringsprosessene kan synes å ha blitt tilfeldige og personavhengige.

## 6.0 Oppsummering

Det var flere faktorer som både hemmet og fremmet læringen for Luftforsvarets Baseforsvar under FP Coy II. I dette oppsummeringen vil jeg samle trådene og oppsummere de viktigste funnene.

I en hverdag preget av et *oppdragsfokus* opplevdes formelle læringsprosesser som et trygt og fast holdepunkt i hverdagen. Likevel skulle de formelle læringsprosessene begrense seg til operativ debrief for de som hadde vært på oppdrag. Formelle læringsprosesser ble i hovedsak gjennomført i rammen av laget, fremfor individuell og organisatorisk læring. Dette skyldes i stor grad at læringsprosesser ikke utgjorde en større del av oppsetningen i forkant av deployeringen, hvor oppsetningsperioden i stor grad gikk med til å imøtekomme de formelle militærfaglige kravene. Et utpreget *prestasjonsfokus* gjorde det også utfordrende å ivareta læringsfokus, da ønsket om å løse flest mulig oppdrag overskygget evnen til å stoppe opp og reflektere rundt hva som var årsaken til at man gjorde det godt, såkalt dobbeltekretslæring.

*Tillit og åpenhet* var helt essensielle faktorer, som styrket læringen hos de på samme nivå, men var en effektiv brems for læring på tvers av de ulike nivåene, blant annet på grunn av manglende sårbarhetstillit og relasjonell tillit. Ledelsens uttalte syn og holdninger til læringsprosesser var helt avgjørende for kompaniets holdning og hvordan man tilnærmet seg slike prosesser. Også ledelsens evne til å gjøre seg sårbar var avgjørende for læringen i kompaniet, hvor det ble gjort grep for å bedre sårbarhetstilliten. Samtidig kan manglende sårbarhetstillit under oppsetningen være årsaken til at det likevel var knyttet utfordringer til tillit på tvers av de ulike nivåene. Dette medførte at den uformelle læringsarenaen ble fremtredende, og erfaringsdeling i sosialt praksisfelleskap ble helt sentral for læringen hos den enkelte.

En travel hverdag og utfordringer med å samle kompaniet underveis i deployeringen skapte ugunstige *forutsetninger* for å gjennomføre formelle læringsprosesser. Likevel opplevde man på lagsnivå at det var nok av tid til slike prosesser, men manglende *oppfølging* gjorde at kvaliteten på slike formelle læringsprosesser ble noe varierende. Hos ledere på lagsnivå opplevde man ofte å være alene under slike prosesser og manglet noen å støtte seg på.

Samtidig opplevde kompaniledelsen at det tilsynelatende ikke var et ønske eller behov for å gjennomføre slike læringsprosesser. Et slik behov vil likevel kunne sies å være subjektivt, og som i ettertid skulle vise seg å være tilfellet også under FP Coy II.

For at gode læringsprosesser skal finne sted er man derfor helt avhengig av at ledelsen implementerer dette i treningen på lik linje som den militærfaglige kompetansen. Dette førte til at læringen foregikk hovedsakelig som enkeltkrets-læring, da det ble stilt få til ingen spørsmål om hvorfor man valgt å gjøre det på den måten, eller hvorfor man nådde eller ikke nådde de operative målene.

Faktorene oppdragsfokus, prestasjonskultur, åpenhetskultur, tillit, forutsetninger og oppfølging både hemmet og fremmet læringen under tiden i Afghanistan på hver sin måte. En fellesnevner for alle faktorene er likevel at læringsprosesser er et lederansvar, hvor ledernes holdninger og prioriteringer er helt avgjørende. Dersom læringsprosesser skal kunne utnyttes maksimalt, må dette øves og drilles på lik linje med militærtekniske ferdigheter. Samtidig er det også et medarbeideransvar å følge opp slike prosesser. Kompetansen på slike prosesser var tilsynelatende ikke tilstrekkelig under FP Coy II, samtidig som samtlige av lederne intervjuet uttrykte at slike prosesser er viktige. Kanskje kan denne oppgaven belyse noen av årsakene til hvorfor det likevel ikke ble opplevd tilstrekkelig læring i forbindelse med FP Coy II.

FP Coy II var det største internasjonale baseforsvarsbidraget fra Luftforsvaret noensinne. I de senere årene har man sett en økning i antall oppdrag, blant annet til operasjoner i Mali og FN operasjonen MINUSMA<sup>7</sup>. For en bransje i vekst, som øker både i antall personell og oppdrag, er det grunn til å anta at behovet for slike læringsprosesser ikke vil bli mindre relevant i årene som kommer. Denne oppgaven vil forhåpentligvis også være et bidrag til prosjektet «Operativ balanse og helhetlig læringskultur i Luftforsvaret». Dette vil kunne utvikle profesjonaliteten i bransjen Baseforsvar, og på sikt kanskje redusere persepsjonen av å være en faglig «lillebror»<sup>8</sup> i Luftforsvaret.

---

<sup>7</sup> <https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/operasjoner-og-ovelser/internasjonale-operasjoner/mali>

<sup>8</sup> Sitat respondent 3

## Referanser

- Baumberger, B. (2011, November 21). *Adressa.no*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/innenriks/2011/11/21/82-norske-soldater-er-klare-for-Meymaneh-928423.ece>
- Dagslott, Å.-J. K. (2012). *Force Protection Company - Vedlegg TSG-Fs D+180-rapport*. Mazar-e Sharif.
- Dragsnes, J. G., Moland, F., & Henriksen, D. (2018). *Stabshåndbok i luftmilitær planlegging*. Trondheim: Sjef Luftforsvaret.
- Eriksen, J. W. (2017). Lærer Forsvaret av sine erfaringer? I T. e. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 239-258). Bergen: Vigmonstad og Bjørke AS.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse og kompetent ledelse. I T. (. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 31-51). Bergen: Vigmonstad & Bjørke AS.
- Fredriksen, P. (2007). Alvorlige luftfarshendelser - Hvordan leve med opplevelsen. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg, *Liv og lære i operative miljøer "Tøffe menn gråter!"*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gillebo, T. (2012). *Erfaringsrapport D+40 PRT 18*. Maymaneh.
- Henriksen, D. (2020, 10 26).
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner - Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Johnsen, B. H. (2006). Læringspsykologi. I J. Eid, & B. H. Johansen, *Operativ psykologi* (ss. 51-64). Bergen: Vigmonstad & Bjørke AS.
- Kompaniledelse, R. 2. (2020, November 16). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Kompaniledelse, R. 6. (2020, November 27). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Lagsnivå, R. 4. (2020, November 23). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Lagsnivå, R. 5. (2020, November 27). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Luftforsvarsstaben. (1995). *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Oslo: A/S O. FR. Aresen.
- Moldjord, C. (2008). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg, *Liv og lære i operative miljøer* (ss. 446-465). Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Moldjord, C., & Fredriksen, P. (2017). Debriefing - Strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner. I T. (. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (s. 8). Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke.
- Moldjord, C., & Fredriksen, P. K. (2017). Debriefing - Strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner. I T. Heier, *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (ss. 219-237). Bergen: Vigmonstad & Bjørke AS.
- Respondent 1, O. (2020, November 13). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Tollefsen, M. M. (u.d.). *Wordpress.com*. Hentet fra <https://mariamedbytollefsen.com/min-undervisningsfilosofi/sosialkonstruktivism/>
- Troppsledelse, R. 3. (2020, November 17). FP Coy II. (E. Røkke, Intervjuer)
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000, Januar). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*.

## *8.0 Vedlegg*

*8.1 – Prosjektbeskrivelse*

*8.2 – Godkjenning Norsk senter for forskningsdata (NSD)*

*8.3 – Samtykkeerklæring*

*8.4 – Intervjuguide*

*8.5 – Kart Afghanistan*