



Eksamen i Emne OPG3401

Bacheloroppgave

«Læringsmiljø på CRC Sørreisa»

Antall ord: 14074

av

Kadett Malin Dahlstrøm og Maria Lid

Godkjent for offentlig publisering

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadettene 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 kadettene har godkjent publisering.

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

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

Plagiaterklæring

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

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

Dato: 01.05.2022

Forord

En bachelor er et dypdykk i et tema, og i vårt tilfelle noe som er relevant for vår utdanning innenfor luftmakt og ledelse. Da vi undersøkte mulige temaer ønsket vi å sette oss bedre inn i et aspekt av Luftforsvaret som vil være relevant for oss i vår videre tjeneste som offiserer i Luftforsvaret. Med vår bakgrunn fra Kontroll- og Varslingsbransjen har interessen for utviklingen av bransjen vært stor hos oss. Viktigheten av utvikling gjennom å være en lærende organisasjon er et mye omtalt tema i bransjen og i Forsvaret som helhet.

Vi ønsker å bruke bacheloren vår til å se nærmere på hvordan lærings situasjonen på avdelingen vi skal jobbe ved de neste tre årene faktisk er, med utgangspunkt i opplevelsene til de som jobber der nå, våre fremtidige kolleger. Vi håper at resultatene fra denne oppgaven kan være nyttige for andre ledere i Kontroll og Varsling, og at resten av våre kollegaer kan bruke denne oppgaven til å forstå sitt eget læringsmiljø bedre. Vi håper også at vi kan bruke den kunnskapen vi tilegner oss til å bidra i, og utvikle, læringsmiljøet når vi selv blir ansatte ved avdelingen.

Vi vil rette en stor takk til alle som har bidratt til at denne oppgaven ble til. Vi ønsker å rette en spesiell takk til veilederen vår Roger Lien. En stor takk går også til Skvadronsjef på CRC Sørreisa Andreas Johansen for hans engasjement for oppgaven og gode innspill. Til slutt ønsker vi å takke alle som har tatt seg tid til å delta på intervjuer.

Forord	3
1 Innledning	5
2 Teori	7
2.1 Kontroll og varsling	7
2.2 Læringsmiljø	7
2.3 Læring	10
2.4 Behov	11
2.5 Arbeidsbelastning	12
Følelser og tillit	12
3 Metode	13
3.1 Valg av metode	13
3.2 Validitet og reliabilitet	16
3.3 Styrker og svakheter ved valgt metode	17
3.4 Forfatterens ståsted og etikk	19
4 Hovedfunn	20
4.1 Motivasjon	21
4.2 Tid	21
4.3 Relasjoner	22
5 Funn og drøfting	22
5.1 Motivasjon	22
5.2 Tid	27
5.3 Relasjoner	31
5.4 Ytterligere betraktninger	35
5.5 Videre anbefaling	36
6 Avslutning	37
7 Litteraturliste	40

Læringsmiljø på CRC Sørreisa

1 Innledning

Forsvarssjef Eirik Kristoffersen skriver i Forsvarets grunnsyn på ledelse at “Forsvaret må kontinuerlig utvikle seg. Det som fungerer godt i dag er ikke nødvendigvis fasiten for morgendagen” (Forsvaret, 2020, s. 4). I det siste har også konseptet lærende organisasjon vært mye omtalt, blant annet i Forsvarets HR-strategi, og på Sjef Luftforsvarets lederskapskonferanse i 2021 hvor temaet var “profesjonell læringskultur i Luftforsvaret”. Diskusjonen av disse temaene i faglige og hverdagslige forum er en tydelig indikasjon på at fremtidens Forsvar er på agendaen.

Kontroll og varsling (K&V) er en liten og isolert bransje med få ansatte. Hovedbasen på 131 LV Sørreisa ligger frakoblet fra andre relevante familjører, med kun en liten redundansenhet på Ørland Flystasjon. Likevel, på grunn av dens bidrag til luftoperasjoner og Norges suverenitetshevdelse, har K&V lenge vært et sentralt apparat i Luftforsvaret. Samtidig er det lenge siden fagfeltets rolle og relevans har blitt utfordret i betydelig grad. Dette kommer særlig til syne i overgangen til et femtegenerasjons Luftforsvar, hvor F-35 har behov for en helt annen type støtte fra K&V enn F-16 hadde. Dermed kan ikke bransjen lenger operere slik den er vant med. Den operasjonelle virksomheten i K&V på den andre siden, reflekterer ikke fullt denne utviklingen. Blant annet har ikke regelverk for K&V blitt oppdatert for å passe inn med flygemiljøets endrede treningsvirksomhet, og K&V-bransjen sliter med å få nok relevant trening for å opprettholde egne treningskrav. Det er med andre ord tydelig at K&V må utvikles for å kunne gi best mulig støtte og være relevante i fremtidens Luftforsvar. Læreevnen til en organisasjon vil være avgjørende for dens evne til tilpasning, og overlevelsesmuligheter (Irgens, 2011, s.84). I dag virker det ikke å være en klar enighet om hvilken rolle K&V skal ha i et femtegenerasjons Luftforsvar, og vi mener derfor at bransjens læreevne vil være essensiell i tiden fremover.

Temaet for denne oppgaven ble til etter samtaler med sjef operasjonsskvadronen (OPS) på 131 LV Sørreisa. Han har ønsket et fokus på at skvadronen skal være en lærende organisasjon, men har ikke hatt like mye fokus på hvordan læringsmiljøet oppleves av personellet. Inntrykket er at det ofte snakkes om endring og erfaring, men at det sjeldnere brukes ord som læring, læringsmiljø og lærende organisasjon.

I sammenheng med utvikling trekkes det, i samtaler, ofte frem at K&V er en konservativ bransje. Det virker blant mange med kjennskap eller tilknytning til bransjen å være en uformell enighet om at K&V står på stedet hvil, samt en kollektiv forestilling om at det ikke finnes særlig ønske eller villighet til endring blant personellet, og at dette er en stor grunn til at det ikke har skjedd noen utvikling i bransjen. I tillegg snakkes det ofte om at fagfeltet K&V, i likhet med store deler av Forsvaret for øvrig, har stor gjennomtrekk av personell. I bransjen i dag er det mange med midlertidig høyere grad enn normalopptrykk, og i noen tilfeller, spesialister som fyller offiserstillinger. Mangelen på personell i mellomstadiet bringer med seg flere utfordringer, og synes å være et hyppig samtaleemne i organisasjonen. Alle disse elementene og utfordringene har gjort oss nysgjerrige på hvordan læringsmiljøet på avdelingen faktisk er, og hvorfor det er som det er. Dette har gitt oss følgende problemstilling:

Hvilke faktorer påvirker læringsmiljøet i operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa?

I denne oppgaven gjør vi et skille mellom den formelle læringen som foregår på Luftforsvarets Kontroll- og Varslingsskole (LKVS) og den uformelle læringen som skjer i operasjonsskvadronen på 131 LV. LKVS står for utdanningen av personell til K&V. I tillegg tilbyr de spesialiserte og påbyggende kurs til personellet i bransjen. Disse formelle kursene vil utgjøre en stor del av læringen i operasjonsskvadronen, men i likhet med Illeris (2002) sier også Dahl (1985) at “[...] mesteparten av den læring som skjer foregår uformelt - gjennom arbeidssituasjonen” (Dahl, 1985, s.3), og for å unngå at oppgaven skal bli en evaluering av LKVS og de kursene som allerede er under revidering, ønsker vi å se på den uformelle læringen som foregår på daglig basis i OPSen. Mer konkret vil oppgaven ta for seg læringsmiljøet, som vil bli definert som det som beskriver hvordan det er å lære i den organisasjonen man er i, altså hvilken atmosfære det er for læring.

Målet med denne oppgaven er ikke å samle en liste over alt som må forbedres og endres med organisasjonen. Derimot er ønsket å skape en innsikt i egen organisasjon og få en større forståelse for det komplekse fenomenet som et læringsmiljø er. Hensikten med oppgaven vil være å utforske spørsmål om hva som påvirke de ansatte til å søke læring og bidra til læringsmiljøet. På lik linje vil den søke å identifisere hvilke faktorer som kan påvirke i motsatt retning.

Opgaven vil først presentere teori om læring og læringsmiljø. Herunder er uformell læring sentralt, samt læring individuelt og i gruppe. I tillegg defineres viktige avgrensninger

for denne oppgaven og aspekter ved læring i dette kapitlet. Videre vil metoden som er valgt i denne oppgaven redegjøres for, sammen med styrker og svakheter ved utførelsen. Deretter følger analyse av intervjuene som fremstiller funnene i dette forskningsprosjektet. Det påfølgende drøftingskapitlet vil beskrive tre hovedkategorier og bruke funnene og teori i sammenheng for å drøfte disse. Etter konklusjonen legges det frem muligheter for videre forskning.

2 Teori

2.1 Kontroll og varsling

CRC Sørreisa ligger i Troms og Finnmark, og Sørreisa kommune. Anlegget befinner seg på innsiden av fjellet Høggumpen, og er tilsynelatende et vanlig kontorbygg dersom man kun ser det innenfra. Dette inkluderer kontorer, pauserom, briefingrom og et operasjonsrom som daglige operasjoner styres fra. OPSen bygges opp av mennesker som hver utgjør spesifikke roller basert på deres operative utsjekker. Det kreves formell kursing samt praktiske og teoretiske eksamener for å oppnå en utsjekk. Bransjen er delt i to fagfelt. Varsling som driver 24/7 overvåking av norsk luftrom, og kontroll som er ansvarlig for kontroll av tildelte luftkapasiteter. Grunnet behovet for døgnbemanning jobber en stor del av personellet på skiftordning. Skiftene består av rundt syv personer, og inkluderer spesialister, spesialistbefal, offiserer og sivile. Resterende har en dagbasert femdagers arbeidsuke. De som har en dagstilling vil, i tillegg til sine operative utsjekker og funksjoner, ha en stilling i den organisatoriske strukturen ved skvadronen.

2.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som “de muligheter for læring, som tilbydes af arbejdspladsens tekniske og organisatoriske indretning og af dens sociale fællesskaber” (Jørgensen & Warring, 2002, s.37). Et læringsmiljø er med andre ord et komplekst fenomen som består og påvirkes av mange ulike elementer, og utgjør en stor del av arbeidsplassens læring. Jørgensen og Warring (2002) sin figur nedenfor illustrerer læring på arbeidsplassen som en sammensatt prosess som foregår over tre dynamiske områder, hvorav to av dem defineres som læringsmiljø.



Figur 1: læring på arbeidsplassen (Jørgensen & Warring, 2002, s.38)

Modellen baserer seg på at det er samspillet mellom organisasjonens personell og læringsmiljøer som skaper et rom hvor læring oppstår. Det er derfor viktig i fremstillingen av “læring på arbeidsplassen” å inkludere medarbeidernes bakgrunn, kompetanse og erfaring. Denne oppgaven vil imidlertid kun fokusere på de to læringsmiljøene som utgjør rammene for læring. Herunder i et teknisk-organisatorisk læringsmiljø som i hovedsak påvirkes av markedsmessige og teknologiske forhold, og et sosialt læringsmiljø hvor de sosiale og kulturelle forholdene er styrende (Jørgensen & Warring, 2002, s. 39).

Det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet handler det om arbeidsbelastning, og mulighet for påvirkning og sosialisering i arbeidet, samt i hvilken grad personellet opplever arbeidet og seg selv som meningsfulle (Jørgensen & Warring, 2002, s.39). Det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet deles inn i 6 kategorier (Jørgensen & Warring, 2002, s.40-44):

1. *Arbeidsdelingen*, som dreier seg om organisasjonens utforming, omfavner arbeidsfordelingen mellom de ulike gruppene i organisasjonen. Herunder forholdet mellom arbeidsoppgavene til planleggerne, beslutningstakerne, koordinatorene, kontrollørene og utførerne, samt andre ikke-tradisjonelle grupper basert på sosiokulturelle faktorer som kjønn og alder. I tillegg handler det om i hvilken grad de ulike gruppens arbeidsprosesser er integrert i eller ekskludert fra organisasjonens arbeidsprosess. Jørgensen og Warring (2002)

argumenterer for at integrerte arbeidsprosesser, hvor én person har ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering, legger best til rette for læring fordi de i større grad tillegger arbeidet mening. Motsatt gir ekskluderte arbeidsprosesser lite rom for læring fordi hver person kun blir et ledd av en kjede og ikke får oppleve konsekvensene av eget arbeid.

2. *Arbeidets innhold* er avgjørende for hvorvidt personellet opplever arbeidet meningsfullt, og hvilke tanker de har om egen rolle i organisasjonen og samfunnet for øvrig, og er videre en viktig drivkraft for læring. Den enkeltes formeninger farges av blant annet kunnskaps- eller erfaringsnivå, og andre sosiokulturelle forhold.

3. *Arbeidets disposisjonsmuligheter* angår “graden af autonomi i arbejdet” (Jørgensen & Warring, 2002, s.42). Det vil si hvor stor frihet det er i organisasjonen til å styre eget arbeid.

Denne friheten bestemmes av organisasjonsstruktur, ledelsesform og medarbeidernes posisjon i organisasjonen. Typisk vil desentralisert og flat hierarkisk struktur legge mer til rette for autonomi i organisasjonen enn det motsatte, og dermed også skape bedre læringsmuligheter. Lederroller vil oftest være de med størst “spillerum for individuell prioritering og beslutning af arbeidsopgaverne” (Jørgensen & Warring, 2002, s.42-43)

4. *Mulighet for å anvende kvalifikasjoner i arbeidet* er i seg selv læringsmuligheter, gjennom å legge til rette for å videreutvikle egenskaper, eller ikke. I denne kategorien er ofte organisasjonens utstyr, teknologi og arbeidsfordeling styrende faktorer.

5. *Muligheten for sosial interaksjon* er en del av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet som har betydelig innflytelse på det sosiale læringsmiljøet. Det handler i stor grad om at utveksling av refleksjoner, erfaringer og vurderinger mellom personellet skaper læringsarenaer. Slik utveksling på tvers av organisasjonens grupper har potensiale til å bedre samhold og skape bredere innsikt og kunnskap.

6. *Belastninger i arbeidet* vil kunne påvirke læringsmulighetene i positiv og negativ grad. Høy arbeidsbelastning, tempo og intensitet fjerner tid og overskudd til læring, mens lav belastning og ensformighet ikke stimulerer til læring. Det kreves altså en balanse mellom et tempo og utfordrende arbeidsoppgaver som inviterer til læring og et tempo og en arbeidsbelastning som skaper tid til å utforske, utvikle og prøve seg frem.

Det sosiale læringsmiljøet omfavner både enkeltperson, hvordan det er for den å lære på arbeidsplassen, og organisasjonen i helhet (Jørgensen & Warring, 2002, s.38-39). Normer, verdier og tradisjoner er essensielle sosiale faktorer for en organisasjons læringsmuligheter, og det sosiale læringsmiljøet bygger på tanken om at læring foregår “i sosiale grupper og prosesser på arbeidsplassen” (Jørgensen & Warring, 2002, s.44). Det finnes tre dimensjoner ved det sosiale læringsmiljøet (Jørgensen & Warring, 2002, s.44-48):

1. *Arbeidsfellesskap* oppstår i felles utførelse av arbeidsoppgaver. Dette skaper arenaer for støtte og anerkjennelse, samt å knytte bånd til kolleger. Arbeidets innhold, arbeidsdelingen og ledelsesformen vil i hovedsak påvirke læringsmulighetene i arbeidsfellesskapet. Slike fellesskap dannes gjennom direkte samarbeid, nærhet, utvikling av personlige relasjoner og gjennom en følelse av felles mening med arbeidet. Det er i arbeidsfellesskap at kreativ læring ofte finner sted, og læring i dette fellesskapet “[...] handler primært om bli dygtigere og mere effektiv i sit job, og at lave [...] færre feil [...]” (Jørgensen & Warring, 2002, s.45),
2. *Politiske fellesskap* baserer seg på “[...] kampen om kontrol, magt, status og indflydelse på arbeidsplassen” (Jørgensen & Warring, 2002, s.46). I moderne organisasjoner oppnås dette gjennom anerkjennelse og lojalitet fra medarbeiderne, mens i tradisjonelle autoritære organisasjoner sikres ofte makten med fysisk konfrontasjon, tvang og streik. Også i politiske fellesskap legges det stor vekt på opplevelse av meningsfylt arbeid og å være en ressurs, men her spesielt basert på sosiale normer. I tillegg handler læring i dette fellesskapet om solidaritet, kollektiv handling, normer og språk, og å lære å gjøre motstand og motstå undertrykkelse.
3. *Kulturelle fellesskap* søker en felles identitet gjennom normer, verdier, språk og oppfattelse av omverden. Kultur skaper en form for tilknytning til medarbeidere og arbeidsplassen, og i slike fellesskap ligger et betydelig potensiale av læring om hvordan organisasjonen kan tilpasse arbeidet bedre etter personelletts behov.

For å undersøke læring på en arbeidsplass kan man også forske på om organisasjonen er en lærende organisasjon. Garvin (1993) skriver i sin artikkel *Building a Learning Organization* at “a learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights” (Garvin, 1993, s. 80). Man kan med andre ord si at et godt læringsmiljø er en forutsetning for å skape en lærende organisasjon.

2.3 Læring

Det finnes mange definisjoner av og tanker om læring, og læring kan brukes til å beskrive forskjellige situasjoner og omfang. Man kan beskrive resultater av at læring har funnet sted, den psykiske prosessen av å lære, måten en person bruker omgivelsene, andre personer og materiell til å lære, eller undervisning (Illeris, 2006, s.15). “I arbeidslivet er det vanlig å forbinde læring med atferdsendring eller med potensial for atferdsendring” (Irgens,

2011, s.84). Sett sammen med Illeris sin teori om at læring er “enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2006, s.16), kan man si at man har lært hvis man er i stand til å endre egen atferd basert på erfaringer. Læring kan som sådan omfatte både enkeltpersoner, grupper, og små eller store organisasjoner. Likevel vil læring i en gruppe eller organisasjon være en effekt av at enkeltpersoner i den gruppa eller organisasjonen har lært som et resultat av interaksjoner eller samarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.20). Dette viser en tydelig link mellom individers læring og læringsmiljø i en organisasjon.

2.4 Behov

Motivasjon kan stamme fra et ønske om å fylle et behov, og defineres av Bylund & Kristiansen (1993) som en drivkraft eller inspirasjon som kan “stimulere til ønskede reaksjoner og atferd” (s.90). Motivasjon kan enten komme fra indre eller ytre faktorer (Manger, 2012, s.14). Ytre faktorer vil handle om verdien av den aktiviteten man gjør, som at arbeidet man gjør vil gi lønn, opprykk eller ros. Indre motivasjon kan komme av interesse for jobben eller aktiviteten, eller en følelse av mening rundt det man jobber med (Manger, 2012, s.14).

Klev og Levin (2009) mener at læring handler om å sikre suksess gjennom å "bygge kapasitet og evne i organisasjonen til å bruke de teknologiske og menneskelige ressursene for kontinuerlig å skape nødvendige løsninger og realisere muligheter" (Klev & Levin, 2009, s.36). Dette betyr at Klev og Levin også legger vekt på en form for motivasjon i forkant av at læring finner sted, så vel som mens læringen pågår. De beskriver læring som en viktig prosess i en organisasjon, som avgjør i hvilken grad man oppnår krav og mål. Dette kan underbygges av Abraham Maslow sin definisjon av motivasjon som den styrende faktoren for menneskets atferd. Denne teorien bygger på ideen om at de grunnleggende behovene må være dekket før et menneske begynner å forsøke å dekke det neste i pyramiden. Bylund & Kristiansen (1993) beskriver behov som “en mangeltilstand hos en organisme som den registrerer og reagerer på ved å forsøke å avhjelpe mangelen” (s.91). Den hierarkiske rekkefølgen er, i følge Maslow, fysiologiske behov, trygghet, samhörighet og kjærighet, anerkjennelse/respekt, og til slutt selvrealisering (Bylund & Kristiansen, 1993, s.92). Motivasjon kan i den forstand også være underbevisst, som vil si at “man gjør ting av grunner

man ikke er klar over” (Bernstein & Rozen, 1992 s.27), hvilket understøtter Maslows tanke om at det er menneskets natur som styrer hvilken rekkefølge man dekker behovene sine.

2.5 Arbeidsbelastning

I boka *Organizational Stress: A review and critique of theory, research, and applications* presenterer Cooper et al. (2001) en teori om at det finnes en sammenheng mellom arbeidsbelastning og en persons helse og prestasjon. De forklarer at “the amount of work that has to be performed is another significant stressor for many workers. Both overload and underload can generate psychological (and physical) strain” (Cooper et al, 2001, s.31). Videre belyser de to former for arbeidsbelastning: kvantitativ (quantitative) og kvalitativ (qualitative).

Kvantitativ arbeidsbelastning omfavner det faktiske arbeidet som må gjøres og tiden det må gjennomføres på. Overbelastning på denne fronten vil kunne påvirke arbeidskvaliteten, ofte som følge av stress (strain), angst (anxiety) og depresjon (depression). Kvantitativ underbelastning knyttes ofte også til de samme konsekvensene, grunnet kjedsomhet og understimulering. Slik underbelastning utgjør spesielt en risiko ved nattarbeid, sett i en situasjon hvor personell utøver arbeid med lav stimuli og har utfordringer med å tilpasse seg døgnrytmen (Cooper et al, 2001, s.31-32).

Kvalitativ arbeidsbelastning legger til grunn personlig opplevelse av eget arbeid og egne ferdigheter. Når arbeidstakere føler at de ikke har de egenskapene eller ferdighetsnivået som skal til for å løse jobben, kan det oppstå kvalitativ overbelastning. Dette knyttes ofte til lav selvtillit og stress (tension). På den andre siden beskriver kvalitativ underbelastning en arbeidssituasjon hvor personell ikke opplever å få utnyttet sitt fulle potensiale. Slik underbelastning påvirker ofte motivasjonen og kan føre til irritasjon og misnøye rundt egen jobbsituasjon (Cooper et al, 2001, s.32-33).

Følelser og tillit

Teorien om affekt-heuristikk forklarer at mennesket handler basert på dets umiddelbare magefølelse. Det argumenteres for at man i mange situasjoner ikke vil ha tid til å forestille seg mulige handlinger med påfølgende utfall, og at man derfor ofte vil handle på magefølelse. “Er en følelse positiv, går vi for handlingen. Er den derimot negativ, vegrer vi

oss” (Finuance et al, 2000 sitert i Brun & Kobbeltvedt, 2007, s.110). “Menneskets iboende vilje til å overleve sørger for at vi fundamentalt sett velger gevinst foran tap, og derfor har risiko uten mulighet til gevinst ingen mening” (Rua, 2007, s.86). I et læringsmiljø kan en slik risiko for eksempel være å begi seg ut i nye, usikre situasjoner. Risikoen vil i så måte ofte være knyttet til muligheten for å gjøre feil og tabbe seg ut, tape ansikt eller kredibilitet og som resultat motta negative reaksjoner fra medarbeidere.

For at personell skal velge å ta slik risiko kreves det et fundament av tillit innad i gruppen (Dragsnes, 2007, s.41). En form for tillit man kan ha til andre er sårbarhetstillit, som baserer seg på at man tør å være sårbar og innrømme feil overfor en annen person (Moldjord & Iversen, 2015, s.232). Moldjord & Iversen (2015, s.244), beskriver 6 faktorer som er viktige for å etablere sårbarhetstillit i “high performance teams”: å bli kjent med team-medlemmene, å fostre omtanke og gjensidig anerkjennelse, å bruke styrken av å være transparent dersom man er en av de mest erfarne på teamet, å være oppmerksom på unge team-medlemmers frykt for avvisning, å være bevisst på sensitivitet rundt kritikk, spesielt i et tidlig stadie, og å være bevisst på at antall lyttere har en påvirkning på en persons villighet til å være sårbar - jo færre, jo bedre.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Denne oppgaven benytter seg av en kvalitativ tilnærming (Jacobsen, 2018, s.133). Gjennom disse intervjuene og den kvalitative metoden for undersøkelse er målet å gi et nyansert bilde av læringsmiljøet i operasjonsskvadronen. Bakgrunnen for valget av kvalitative data for innsamling til denne oppgaven var ikke å generalisere, men å identifisere informasjon fra og om individer i organisasjonen. Hensikten er å si noe om deres oppfatning av læringsmiljøet på arbeidsplassen sin, og hvilke faktorer som påvirker den. En kvalitativ metode ble valgt fremfor en kvantitativ metode på grunn av omfanget av studien og studiens natur. Kvantitative metoder betegnes som ekstensive, og egner seg best for å samle inn data fra mange enheter, som deretter skal settes i system (Jacobsen, 2018, s.251). Denne studien forsker på kun én enhet, og vi ønsket derfor en intensiv metode og et lite utvalg av intervjuobjekter (Jacobsen, 2018, s.251). Hensikten er å finne ut av hva som påvirker læringsmiljøet basert på de ansattes oppfatninger, og det var derfor behov for å samle inn data

gjennom ord, slik som en kvalitativ metode gjør (Jacobsen, 2018, s.145). En kvalitativ tilnærming ga den beste muligheten for å få et dypere innblikk i operasjonsskvadronens læringsmiljø, siden det på forhånd var uklart hvor stor bevissthet det var rundt begrepet i organisasjonen (Jacobsen, 2018, s.133).

Fire mulige kvalitative datainnsamlingsmetoder ble vurdert i forkant av studien; dokumentundersøkelse, observasjon, fokusgruppeintervju og individuelt, åpent intervju (Jacobsen, 2018, s.145). En dokumentundersøkelse som ville brukt sekundærdata eller data samlet inn av andre (Jacobsen, 2018, s.145) ble raskt utelukket da det er skrevet lite om kontroll og varsling som fagfelt. Observasjon ble vurdert for å identifisere et nytt perspektiv av operasjonsskvadronen, ved å se på hvordan de ansatte samhandlet (Jacobsen, 2018, s.145), men ville tatt for lang tid og ikke gitt konkrete nok svar. Et fokusgruppeintervju som samler en gruppe og ber dem drøfte læringsmiljøet, mens forskerne observerer eller er ordstyrere (Jacobsen, 2018, s.145) kunne potensielt gitt interessante resultater og et helhetsbilde av hvordan læringsmiljøet oppleves av flere i organisasjonen, men ulike arbeidstider og en travel hverdag ville gjort det utfordrende å få samlet en større gruppe ansatte samtidig. Studien endte opp med å bruke åpne, individuelle intervjuer over internett ved hjelp av videosamtale (Jacobsen, 2018, s.146). Det vil si at intervjuene var ansikt-til-ansikt, selv om det var fysisk avstand mellom intervjuobjekt og intervjuer. Dette gjorde intervjuene personlige og fleksible. Videosamtale ble preferert over telefon, chat og e-post fordi det tillot en toveis samtale med muligheten til å se ansikter og kroppsspråk. På den måten var det mulig å etablere mer tillit og kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen, 2018, s.148). Terskelen for å stille opp på et digitalt intervju ble ansett som høyere på bakgrunn av de siste årenes fokus på digitalisering og digitale møter.

En kvalitativ studie har ikke til hensikt å generalisere, men for å få et bredt inntrykk av operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa ble utvalget til denne studien ble til dels gjort etter skjønnsmessig utvelging basert på alder, tid ved avdelingen og utdanningsnivå. Videre ble informasjon om prosjektet sendt til avdelingen for å gi de ansatte mulighet til å velge selv om de ønsket å delta (Larsen, 2007, s.77). I tillegg var skvadronsjefen ved avdelingen vi forsket på behjelpelig med å samle en gruppe intervjuobjekter basert på kriteriene våre. Forskingen ble basert på et strategisk utvalg, som vil si en stor variasjon av intervjuobjekter, fremfor et stort antall (Holter & Kalleberg, 2002, s.13). Slike kvalitative intervjuer ga studien muligheten til å samle inn unik primærdata, ved at intervjuobjektene selv beskriver sine opplevelser, som gjennom forskningsprosessen ble analysere og deretter drøftet betydningen av (Larsen, 2007, s. 82) (Jacobsen, 2018, s.65).

Intervjuobjektene har en travel arbeidshverdag, og for at intervjuene skulle ha både forutsigbarhet og flyt ble én time satt som maksimum tidsramme (Larsen, 2007, s.82). På en skala fra helt lukket til helt åpent intervju, der helt lukket kun har faste svaralternativer og et helt åpent ikke har intervjuguide, har denne studien et valgt et semistrukturert intervju (Jacobsen, 2018, s.150). De semistrukturerte intervjuene tok utgangspunkt i et intervju skjema med spørsmål som dekket de forhåndsbestemte temaene, men som samtidig ga åpenhet for å forfølge tematikker intervjuobjektene tok opp underveis i intervjuet, endre rekkefølgen på spørsmålene, eller supplere med oppfølgingsspørsmål. Dette ga intervjuene et organisk preg som følte mer som en samtale enn en utspørring, samtidig som samtalen ble holdt innenfor visse rammer.

Diktafon ble brukt under intervjuene for å gi forskerne overskudd til å fokusere på samtalen, og å sikre at sitater ble gjenfortalt korrekt. Dermed fikk forskerne mulighet til å være tilstede i samtalen og observere kroppsspråk, og gi lite oppmerksomhet til notattaking (Jacobsen, 2018, s.153). Transkriberingen av intervjuene ble gjort ordrett. Den etterfølgende innholdsanalysen baserer seg “[...] på en antakelse om at det en person sier i et intervju [...] kan reduseres til et sett færre, men mer overordnede og meningsfylte kategorier” (Jacobsen, 2018, s.207). Dette komprimerer datamengden fra de transkriberte intervjuene og gjør det analyserbart (Larsen, 2007, s.99). Intervjuene ble gått gjennom, og det ble sett etter temaer og ord som utpekte seg som trender i flere av intervjuene. Disse ble deretter samlet i et nytt skjema. Gjennom analyse av meningsinnholdet fra intervjuene ble stikkordene kategorisert og flere interessante temaer ble inkludert i den videre analysen (Larsen, 2007, s.98).

Etter å ha knyttet sitater til temaene ble de tre mest fremtredende temaene avgrenset til å være: tid, relasjoner, og motivasjon. Fokus, faktisk læring og ledelse var temaer som ble vurdert, men valgt bort etter nøyere gjennomgang av sitatene og justeringer av oppgaven. Elementer fra disse temaene ble også kombinert med temaene som ble med i den endelige oppgaven. Det neste steget var å finne sammenheng og mønstre mellom temaene og dataene samlet inn fra de forskjellige intervjuene (Larsen, 2007, s.99). Dette ble gjort ved å gå tilbake til transkriberingene og innhente konkrete sitater, for så å samle disse under kategoriene de tilhørte. I drøftingsdelen av oppgaven blir analysen og teorien samlet, drøftet og sett i sammenheng med utdrag fra intervjuene.

3.2 Validitet og reliabilitet

Empiri som samles for forskningsprosjekter må være valide og reliable for å ha troverdighet. Det finnes mange metoder for forskning, men ved å benytte seg av en kombinasjon av metoder kan resultatet av validitet og reliabilitet økes i resultatet av forskningen (Larsen, 2007, s.81). Validitet defineres som at data som samles inn er relevant og gyldig sett i sammenheng med problemstillingen (Larsen, 2007, s.80). Dersom dataen som samles inn ikke samsvarer med problemstillingen vil ikke resultatet kunne fortelle oss noe om det vi ønsker å finne ut av. Det kan derfor være nødvendig å endre problemstilling basert på dataene man samler inn for å opprettholde validiteten på informasjonen (Larsen, 2007, s.80). Gjennom en kvalitativ undersøkelse kan det være lettere å sikre høy validitet enn ved en kvantitativ undersøkelse (Larsen, 2007, s.80). En forskningsprosess vil aldri være perfekt, men ved å være bevisst og reflektert rundt svakheter i prosessen kan man ha en forståelse for svakheter i forskningsresultatet (Jacobsen, 2018, s.17).

Et annet aspekt som et forskningsprosjekt må ta hensyn til er reliabilitet. Reliabilitet omhandler hvor nøyaktig eller pålitelig en undersøkelse er (Larsen, 2007, s.80). Innsamling av data skal ha vært troverdig, og dataen skal være nøyaktig nedskrevet og gjenfortalt. Å være flere som intervjuer kan bidra til høyere reliabilitet fordi man ikke er alene om å behandle dataene (Larsen, 2007, s.81). For å sikre høy reliabilitet må man være nøyaktig i håndteringen av informasjonen, og være påpasselig med å, for eksempel, skille hvilket intervjuobjekt som har gitt hvilken informasjon (Larsen, 2007, s.81). I denne oppgaven ble det tatt opptak av hvert intervju og deretter transkribert, med reliabilitet i fokus gjennom hele prosessen. Basert på transkripsjonene ble det hentet ut sitater og informasjon. Det kan være vanskeligere å sikre høy reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse sammenlignet med en kvantitativ undersøkelse fordi kvalitative undersøkelser ofte baserer seg på subjektive innspill fra mennesker fremfor målinger eller lignende (Larsen, 2007, s.81). Dersom man baserer kvalitative undersøkelser på intervjuer kan det være mulig at informanten blir påvirket av omstendighetene eller den som utfører intervjuet, som igjen kan resultere i at svarene blir påvirket (Larsen, 2007, s.81). For eksempel kan det ha påvirket fokuset og svarene som ble gitt på intervjuene at noen av de som ble intervjuet hadde jobbet sent i forbindelse med nattflyging kvelden før. Det kan hende de følte seg ekstra slitne og ufokuserte etter å ha fått lite søvn, og at svarene deres derfor ikke var så nøyaktige som de kunne ha vært. Én time vil

mest sannsynlig ikke være lang nok tid til å bli nok kjent, eller bygge nok tillit til at en person uttrykker sine helt ufiltrerte tanker om arbeidssituasjonen sin, og det faktum at det som blir sagt tas opp og skal videreformidles (selv anonymt), kan ha en innvirkning på svarene som blir gitt. Fordi intervjuobjektene var klare over at de var med i en studie, er det mulig at svarene som ble gitt var til dels basert på hva de tenkte kunne hjelpe studien, samt basert på hva som kom til den enkelte i øyeblikket. Det kan derfor tenkes at enkelte intervjuobjekter ville svart annerledes på en annen dag. Dataene innhentet vil heller ikke være representative for det hver enkelt på avdelingen mener, men kun det de som ble intervjuet mente.

3.3 Styrker og svakheter ved valgt metode

Med en kvalitativ metode, slik som denne studien baserer seg på, vil man ikke ha mulighet til å gjennomføre en undersøkelse som omfatter den mengden personer som trengs for å kunne generalisere et resultat. Studien kan derfor ikke påstå at resultatene fra undersøkelsen er gyldig for flere enn de som har deltatt på intervjuet (Jacobsen, 2018, s.131). Selv om det i utvalget av intervjuobjekter ble forsøkt å velge deltakere med ulike bakgrunner og alder, var den endelige gruppa ikke like variert som først ønsket. En forespørsel om deltakelse på intervju ble sendt ut, og den gruppa som meldte interesse besto av få som var uerfarne i fagfeltet. De fleste som ble intervjuet hadde jobbet på avdelingen i flere år. I tillegg var hovedvekten av intervjuobjektene offisersutdannet. Det er da særlig en gruppe i operasjonsskvadronen som er underrepresentert i studiet, og som det derfor ikke kom så mange innspill fra. Dette var ikke et bevisst valg, men et resultat av hvem som meldte seg frivillig til å være med på undersøkelsen. Det vil likevel gi et mindre nyansert forskningsresultat. Derimot ble ikke kjønn lagt vekt på i utvalget. Dette kan potensielt være en faktor som vil ha en innvirkning på nyansene i svarene og på funnene, men det vil trolig ikke spille en for stor rolle i denne undersøkelsen. Bakgrunnen for denne tanken er basert på vår forståelse av fagfeltets natur, som baserer seg på personellets kognitive evner og ikke genetiske fysikk, og dermed vil det heller ikke preferere ett spesifikt kjønn. Gruppen som ble intervjuet representerte, tilfeldigvis, likevel begge kjønn. Under gjennomføringen var det ingen som trakk fram kjønn som et perspektiv, noe som kan understøtte den initielle tanken om å ikke legge vekt på det.

I forkant av intervjuene ble det ikke gjennomført prøveintervjuer, men i stedet ble det satt av noen minutter på slutten av hvert intervju for tilbakemeldinger på gjennomføringen og

spørsmålene i seg selv. Dette ga imidlertid ikke noe særlig konstruktive innspill, men heller positive tilbakemeldinger, og en fin avrundning på intervjuene. En mulig forklaring på hvorfor det ikke ble gitt konstruktive tilbakemeldinger kan være at intervjuobjektene ikke var forberedt på å evaluere prosessen, og at de ikke har satt seg inn i tematikken og tenkt på prosjektet og spørsmålene over tid, slik som vi som holdt intervjuet har. De positive tilbakemeldingene inspirerte imidlertid det videre arbeidet. Det kan også være et tegn på at intervjuobjektene hadde en positiv opplevelse av intervjuene, og potensielt styrke reliabiliteten ved oppgaven fordi de følte seg komfortable til å gi sine oppriktige meninger om læringsmiljøet. Etter hvert intervju ble det også brukt litt tid på egenevaluering, og mindre endringer ble gjort på noen områder.

Intervjuguiden ga en veiledende struktur for intervjuet, og sørget for at de samme temaene ble berørt, og mange av de samme spørsmålene ble stilt under alle intervjuene. Den ga en trygghet til oss som holdt intervjuene, og bidro til å opprettholde flyt i samtalen. Intervjuguiden besto i hovedsak av åpne spørsmål for ikke å begrense intervjuobjektens syn på tematikken. Disse ble ikke alltid fulgt ordrett, men intervjuobjektet fikk styre samtalen til en viss grad. Denne åpne løsningen presenterte en mulighet for å få innsikt i intervjuobjektets tanker, på deres premisser (Jacobsen, 2018, s.129). Flere ganger ble det mulighet til å bruke tid på å utforske svar og stille oppfølgingsspørsmål. Dette ga en dypere innsikt i enkelte temaer. Intervjuobjektene fikk, så langt det lot seg gjøre, svare på spørsmålene slik de oppfattet dem, og de ulike tolkningene av spørsmålene ga svar med forskjellig fokus. Dette ga trolig et bredere spekter av innsikt i læringsmiljøet i operasjonskvadronen. Samtidig var det ikke alltid at spørsmålene ble forstått på samme måte som intensjonen som lå bak spørsmålet var. Dette kan komme av at det var varierende kunnskap om og bevissthet rundt læring og læringsmiljø. Dette gjorde at det i noen tilfeller kom frem svar som ikke var av verdi for denne oppgaven.

En mulig svakhet med å holde intervjuene over nettet var at vi gikk glipp av den uformell praten som naturlig kommer før og etter intervjuene når man sitter i samme rommet og som kan ha en beroligende effekt. Til gjengjeld ble det mer fleksibilitet rundt gjennomføring av intervjuene. Ved å holde dem over Skype var det mulighet for å tilrettelegge tidspunkter som passet best for de som skulle bli intervjuet, samtidig som en del tid og penger ble spart på reising. Etter flere år på skole i corona-pandemien har forskerne blitt godt vant med nettundervisning og å prate sammen over nett, og opplevde intervjuene som naturlige, med god flyt og ordveksling. Det er likevel en sjanse for at intervjuobjektene

er mindre erfarne med slik kommunikasjon, og at de derfor har følt det mer anstrengende og at intervjuformen på den måten påvirket deres fokus og videre svar.

3.4 Forfatterens ståsted og etikk

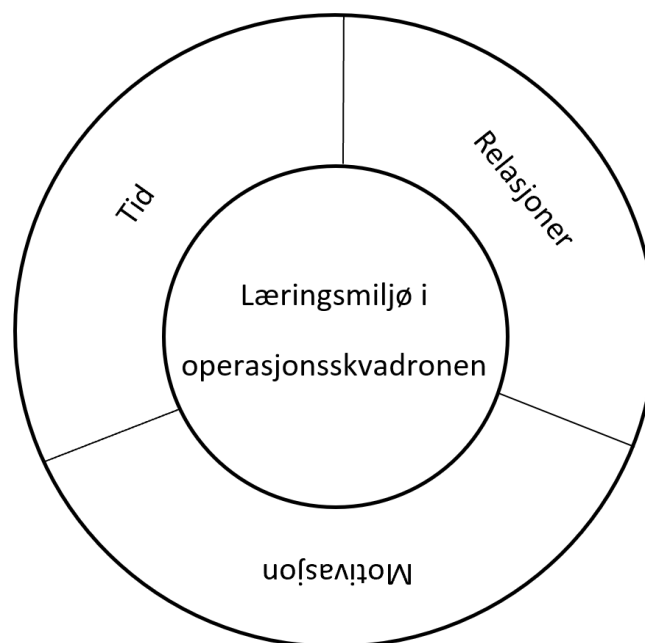
Gjennom vår tid i Forsvaret og 2 år på CRC Sørreisa har vi gjort oss opp noen tanker om hvordan læringsmiljøet i Operasjonsskvadronen har vært. I denne oppgaven er har vi forsøkt å ta et steg tilbake og observere organisasjonen utenfra, med et nøytralt blikk. Vi har derfor vært veldig bevisste på våre egne antakelser, og eventuelle “blinde flekker” (Jacobsen, 2018, s.57) vi kan ha tilegnet oss gjennom tiden vår på Sørreisa. Det kan også være vanskelig å ikke la egne erfaringer og meninger farge vår oppfattelse av det som blir delt i intervjuer (Jacobsen, 2018, s.57). Som forskere har vi gått inn for at forutinntatthet eller biaser ikke skal ha innflytelse på oppgaven vår ved å gjennomføre undersøkelsene med et åpent sinn. Det har også vært viktig for oss å formidle dette slik at de som deltar på intervjuene skal få inntrykk av og forståelse for at vi har en nøytral tilnærming til temaet og studien (Jacobsen, 2018, s.57). Oppgaven vår er i utgangspunktet ikke ute etter å finne feil ved læringsmiljøet, men heller observere det fra de ansattes ståsted og gi et bilde på hvordan det faktisk er, og det har vi forsøkt å være tydelige på. Vi har også vært klare på at det som blir sagt i intervjuene og at dersom noen skulle ønske å trekke samtykket sitt fra å være med i studien ikke vil ha noen påvirkning på relasjonen til arbeidsgiver eller oss som fremtidige kolleger. Alle deltagere har skrevet under på intervjuguide, som ga de mulighet til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Anonymiteten til deltakerne ble opprettholdt ved at personopplysninger ble lagret separat fra opptakene og transkriptene. Søknad om å drive forskning ble sendt til og godkjent av skvadronsjef, FHS og NSD.

Som nevnt finnes det fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon. Dog er det ikke identifisert noen distinkte ulemper med å være “insider” (Jacobsen, 2018, s. 57) i dette prosjektet. Fordeler inkluderte blant annet førstehåndskjennskap til organisasjonens interne språk og historie, uformelle strukturer og personlige relasjoner til de ansatte som kan ha bidratt til mer åpenhet og større tillit i intervjuene (Jacobsen, 2018, s.56). Egen erfaring kan bidra til mer forståelse rundt arbeids- og læringsmiljøet fordi vi kjenner til strukturen av organisasjonen og hva slags arbeidsoppgaver man kan møte. Dette kan også skape tid til å fokusere på de viktige refleksjonene under intervjuene, fordi det ikke er behov for å forklare ord, uttrykk og enkelte forhold i detalj ettersom vi forstår hva de prater om. Forfatterne har

ikke tidligere kjennskap til den nåværende ledelsen, men gjennom fagutdanningen har vi fått oppleve arbeids- og læringsmiljøet på nært hold.

4 Hovedfunn

Et læringsmiljø består av mange individer, og en organisasjon kan kun lære dersom medlemmene i organisasjonen bidrar til læringsprosessen (Klev & Levin, 2009, s.92). Hver enkelt person utgjør en del av det overordnede læringsmiljøet både som enkeltperson og som medlem av organisasjonen. Analysen og drøftingen vil derfor både se på hvilke faktorer som påvirker læringsmiljøet for den enkelte ansatte, og hvilke faktorer som påvirker læringsmiljøet i helhet.



Figur 2: Læringsmiljø i Operasjonsskvadronen

Gjennom 7 dybdeintervjuer av et variert utvalg ansatte i operasjonsskvadronen har vi identifisert noen temaer som var gjennomgående i svarene deres. Basert på modellen til Illeris (2002) har vi utarbeidet en figur for læringsmiljøet i operasjonsskvadronen ved CRC Sørreisa. Figuren illustrerer de elementene som i denne oppgaven er identifisert som påvirkende faktorer i operasjonsskvadronens læringsmiljø, men utelukker ikke at det finnes

flere aspekter ved læringsmiljøet. Disse virker inn på læringsmiljøet både hver for seg og sammen, og de er avhengige av hverandre.

4.1 Motivasjon

I intervjuene kommer det frem at motivasjon er en tydelig faktor i forbindelse med læring i organisasjonen, og den kan deles opp i flere underkategorier. Intervjuobjektene beskrev på et individuelt nivå varierende ønske om å ta til seg læring. Dette vil naturligvis være en påvirkende faktor i deres eget læringsmiljø, og kan forklares med det intervjuobjekt 1 forteller: *“[...] jo mer engasjert jeg er, jo mer, på en måte, bruker jeg sansene mine på å fokusere på det som skjer og reflektere mer rundt det [...]”* (1). Også Manger (2012) sier at motivasjon er en av tingene som får en person til å gjøre en aktivitet, og som gjør at personen har lyst til å fortsette å gjøre den aktiviteten (s.14). Det kan argumenteres at en form for motivasjon må ligge til grunn for at noen skal ta til seg, søke eller bidra til læring. På samme måte vil organisasjonens motivasjon til læring påvirke det totale læringsmiljøet. Intervjuobjektene forteller om flere kilder til motivasjon for å lære, blant annet et ønske om å være flink, et ønske om å forstå kolleger, og egen interesse for ulike deler faget. Holdninger til endring er også et aspekt av læringsmiljøet, og det kommer frem i intervjuene at enkelte i operasjonsskvadronen oppleves som mindre motiverte for endring og utvikling.

4.2 Tid

Begrepet tid er en faktor som blir hyppig nevnt i intervjuene. Alt man gjør tar opp tid, det vil nødvendigvis læring gjøre også. Dermed er tid en avgjørende faktor for et læringsmiljø. Arbeidshverdagen i operasjonsskvadronen beskrives av intervjuobjektene som varierende og hektisk, og det forklares av flere at de ikke ser når de skal ha tid til å lære. Spesielt utfordrende virker det å finne tid til å samle organisasjonen for felles læring. Slik intervjuobjekt 5 forklarer det, er det tydelig at hverdagen i operasjonsskvadronen styres av pålagte gjøremål, treningskrav og Forsvarets aktivitet forøvrig:

“Det som er litt er at hverdagen spiser [...] opp det fokuset du burde hatt på at du skal tilegne deg ny lærdom. Så du kommer, du har mye kunnskap med deg og det blir, det blir kanskje det daglige som tar mesteparten av tida” (5).

Det er begrenset tid i løpet av en arbeidsdag, og det er ikke alltid man får tid til å gjøre alt man ønsker. Derfor vil noen aktiviteter prioriteres over andre. Det er ledelsen som må vise at de fokuserer på læring og legge til rette for at organisasjonen skal utvikle læringsevne (Irgens, 2011, s.86), og dette trekkes i intervjuene frem som et ønske fra personellet. Flere forklarer at tid som er avsatt til gode og strukturerte debriefer og treningsdager er viktig for deres læring, og at de trenger at noen setter av tid til dette. I operasjonsskvadronen kan også arbeidsbelastningen til enkelte deler av personellet være relativt lav over lang tid, og for noen finnes det i utgangspunktet mye tid til å lære og utvikle seg. Under begrepet tid omfavnes arbeidsbelastningen til de ansatte, hvordan de velger å prioritere tidsbruk i arbeidsdagen, og om de setter av tid til å skrive ned læringsmomenter, reflektere eller lære av andre.

4.3 Relasjoner

Intervjuobjektene trekker alle frem at arbeidsmiljøet og relasjonene til kollegene påvirker dem i arbeidshverdagen. Relasjoner synes å ha innflytelse på tillit og trivsel, erfaringsdeling og tilbakemeldingskultur i operasjonsskvadronen. Kollegiale relasjoner bygges på jobb og fritid, og intervjuobjektene har ulike meninger om hvordan vennskapelige forhold påvirker læringsmiljøet. Flere forteller at det påvirker hvem de snakker med i arbeidet, hvordan de snakker med dem og hva de deler. Også forholdet til sjefen trekkes frem som en viktig faktor for læringsmiljøet.

5 Funn og drøfting

5.1 Motivasjon

Motivasjon kan defineres som drivkraft eller inspirasjon, og kan “stimulere til ønskede reaksjoner og atferd” (Bylund & Kristiansen, 1993, s.90). Motivasjon er en av faktorene som “er en svært viktig drivkraft i læringen” (Manger, 2012, s.6). Dette virker intervjuobjektene å være enige i. Teorier som Maslows behovspyramide beskriver menneskets atferd som styrt av natur og behov (Rua, 2007, s.88). Motivasjon kan deles opp etter hva som er årsaken til motivasjonen. Enkelte kan bli mer motivert av indre faktorer som interesse for arbeidet, mens andre trenger ytre faktorer som, for eksempel lønn, for å gjøre en oppgave (Manger, 2012, s.14). Ut fra intervjuene synes intervjuobjektene personlige

innstilling og engasjement å være en sterk pådriver for å oppsøke læring på arbeidsplassen. Eksempelvis svarer intervjuobjekt 5: *“Ja. Eget ønske om å utvikle, og være flink. Jeg bare har lyst til å være flink,”* (5) på spørsmål om hva som motiverer vedkommende til å lære. Dette kan knyttes opp til den enkeltes personlige innstilling, og ønske om å være en god medarbeider eller leder. Et annet aspekt ved den indre motivasjonen er ønsket om å oppleve seg selv og arbeidet sitt meningsfylt. Jørgensen og Warring (2002) hevder at opplevelsen av at arbeidet er meningsfylt kan gi arbeidstakere motivasjon til å engasjere seg i læringsprosesser (s.45). I intervjuobjekt 5 sitt tilfelle kan det tenkes at å være god i arbeidet sitt skaper mening i hverdagen. Intervjuobjekt 4 beskriver dette aspektet derimot slik: *“[...] man føler jo at hverdagen blir jo, på en måte, kanskje litt mere givende når du etter hvert lærer noe nytt”* (4). Dette kan tyde på at når arbeidets innhold inkluderer læring gir det mer verdi for de ansatte. Læring og utvikling kan dermed hevdes å være en motivasjonskilde i seg selv.

Intervjuobjekt 5 forteller at:

“[...] håndverk, det du kan som person, blir jo verdsatt høyt. Så det har ikke noe å si om du er en OR2 eller om du er en OF3 for eksempel. Så det håndverket som OR2 [utøver] blir verdsatt på den måten det fortjenes da. Og minimalt med sånn hierarkisk innblanding” (5).

Flere av intervjuobjektene har tilsvarende utsagn, og forteller at arbeidsdelingen i operasjonsskvadronen er basert på kunnskap, fremfor grad. De forklarer at det er rollen din i OPSen som bestemmer hvor du er på rangstigen, men at alle rollene er like viktige og må jobbe sammen og bruke deres spesifikke kompetanser for å løse oppdragene som ett team. På denne måten kan det virke som at organisasjonens utforming tillegger alt personell i operasjonsskvadronen en verdi. At kunnskap og kompetanse blir verdsatt på arbeidsplassen kan være en grunnleggende motivator for å lære. Dette perspektivet underbygger at arbeidets innhold i operasjonsskvadronen kan være en kilde til motivasjon, og kan bidra til å forklare hvorfor ingen av intervjuobjektene trekker frem opprykk og lønn som motivatorer. Det kan også argumenteres for at organisasjonsutformingen skaper en integrert arbeidsprosess, som er optimalt for læring. Selv om hver person kun utgjør et ledd av det fulle oppdraget, vil de oppleve konsekvensene av deres handlinger fordi OPSen samarbeider tett og dynamisk. Dette kan også tenkes å være en viktig faktor i arbeidsfellesskapet og det sosiale læringsmiljøet i organisasjonen, ettersom oppdragene i operasjonsskvadronen som oftest krever direkte samarbeid. Basert på teorien om læringsmiljø (Jørgen & Warring, 2002), kan det således

virke som om atmosfæren for å lære i operasjonsskvadronen påvirkes i positiv retning av dens nåværende arbeidsfordeling og -innhold.

Interesse for faget og arbeidet fremkommer som en motivasjonsfaktor for læring hos flere av de intervjuede. Det kan virke som at en personlig interesse vil påvirke individers ønske om å utforske, samt utvikle seg og lære. Intervjuobjekt 1 sier at vedkommende *“[...] vil i alle fall trekke fram, sånn, min interesse for faget som det viktigste for min læring, hvis det går på individnivå”* (1). Flere av intervjuobjektene forklarer at interesse for faget vekker deres engasjement og er en sterk læringsmotivasjon. Ettersom samtlige av intervjuobjektene pekte på indre motivasjon som drivkraften i læringen deres, og få nevnte ytre faktorer, kan det tenkes at indre motivasjon er den største inspirasjonen til læring hos de utvalgte. Intervjuobjektene forteller om ulike aspekter ved jobben og fagfeltet som interesserer dem. Flere trekker frem at de skiller mellom K&V og ledelse som to separate fagfelt i arbeidet sitt i operasjonsskvadronen. Intervjuobjekt 3 beskriver det slik:

“Ikke [...] nødvendigvis kontroll og varsling, men hvis jeg ser på faget mer som Forsvaret eller ledelse eller hva som helst egentlig, men ikke bare kontroll og varsling spesifikt.” (3)

Ut fra bakgrunnen til intervjuobjektene kan det virke som om de i offiserskorpset har en mer utpekt interesse for ledelsesaspektet ved jobben. Selv om intervjuobjektene i all hovedsak beskriver arbeidet sitt i kontroll- og varslingsbransjen med positive fortegn, påpekes det av flere av intervjuobjektene med utdanning fra Luftkrigsskolen, at ledelse oppleves som et mer spennende og interessant fag. Intervjuobjekt 1 og 7 forteller det slik:

“[...] nå har jeg fått en rolle som setter meg mer innenfor ledelsesfeltet i OPSen, og jeg synes det er jævla interessant og det har liksom fått meg til å mer ville drive med ledelse enn å drive med å lese på fag [...].” (1)

“Det der, for å si det litt sånn da: å sitte i operasjonsrommet [...] det er ikke det som trigger meg mest da. [...] Det jeg synes er superartig med jobben er å bli kjent med folk, se hvordan de handlingene jeg gjør påvirker folk, i den ene eller andre retningen.” (7)

Videre forklarer enkelte at de mellommenneskelige aspektene oppleves som mer triggende, og at flere har større interesse av å utforske og lære om det og ledelsesfaget. Ettersom operasjonsskvadronen er en operativ avdeling med mennesker som kontinuerlig utøver sitt virke, både ledelse, kontroll og varsling, får personellet hver dag mulighet til å anvende kvalifikasjoner i arbeidet sitt. Dette gir anledning til å bli god i jobben sin og lære av

oppdukkende hendelser, og dyrke god atmosfære for læring. Samtidig er det nærliggende å tro at personellens motivasjon vil være avgjørende for hvordan atmosfæren utvikler seg, og at det i operasjonsskvadronen vil variere i de ulike fagfeltene.

Det er ikke nødvendigvis sikkert at de ansatte i operasjonsskvadronen er bevisste på hvorfor de er mer motiverte for å lære om noen ting enn andre ting, siden motivasjon ofte er underbevisst (Bernstein & Rozen, 1992 s.27). Selv om det kan virke som om flere legger egen interesse, fremfor operative behov, til grunn når de velger hva de bruker tid på å lære, trekkes det frem i flere av intervjuene at de årlige, teoretiske re-autorisasjonsprøvene er konkrete tester som de aller fleste øver til når det nærmer seg tid for testene. *“Den tiden det leses mest er nå på slutten av året når alle de her re-autorisasjonene skal tas [...] og det legges til rette for det, og det pushes ganske på”* (1). Det kan se ut til at det oppleves motiverende å ha noe å jobbe mot, og at slike krav blir prioritert i en hektisk hverdag både av personellet og ledelsen. Likevel kan slike krav oppleves som formaliteter og ha mindre effekt på andre. Intervjuobjekt 2 forteller at:

“[...] det er noen som tar litt sånn skippertak når det kommer til dokumentlesing på slutten av året når de skal ta re-aut[orisasjon]. Og da sitter man og ni-leser og ni-pugger rett, eller et par dager før man skal ta testene, mens noen holder seg up to date hele tiden.” (2)

Re-autorisasjonsprøver kan derfor ikke hevdes å være en spesielt effektiv motivasjonsfaktor for det totale læringsmiljøet i operasjonsskvadronen, men noe som motiverer enkelte, spesielt i korte perioder.

Den overordnede innstillingen til endring vil også ha en betydning for hvorvidt personellet ønsker å lære. I Kontroll- og varslingsmiljøet hører man mange som snakker om bransjens holdninger, og at K&V er *“[...] litt sånn konservativt. Vi gjør det sånn for det er bestandig sånn vi har gjort det”* (7). Det blir av flere gjort et skille på “de yngre” og “de eldre” når det kommer til endringsvillighet og løsningsorientering. Det forklares at yngre personell i større grad ser etter utvikling og muligheter i bransjen enn enkelte av den eldre garde, som blir oppfattet som satt i sine måter å drive operasjoner på. Cooper et al. (2001) peker på at endringer i arbeidsmønster og -metoder kan oppleves som skremmende og stressende for enkelte. Dette kan basere seg på frykt for å ikke mestre de nye arbeidsmetodene. Især trekker Cooper et al. (2001) frem at teknologiske utviklinger er utfordrende for de eldre å godta (s.35-36). Teknologi poengteres ikke spesifikt i intervjuene, men det kan argumenteres for at det har en viss overførbarhet til operasjonsskvadronen hvor arbeidsmetodene i stor grad går ut på å behandle teknologi. De mest erfarne sitter

sannsynligvis på mest kunnskap, og kan være viktige ressurser i utvikling. Dersom de sitter med frykt og tilbakeholdenhet rundt utvikling, kan det potensielt være noe som hemmer fremgang i bransjen. Kanskje kan det tenkes at læringsmiljøet i operasjonsskvadronen består av flere ulike politiske fellesskap, hvorav to blir omtrent motpoler i møte med endring, fordi ett av dem baserer seg på (av ulike grunner) en enighet om at ting fungerer bra nå, og dermed å motstå endring. Det kan altså argumenteres for at mangel på en felles motivasjon i organisasjonen vil ha negative konsekvenser for læringsmiljøet fordi det skaper splittelse, reduserer arbeidskraften og følgelig skaper en mindre gunstig atmosfære for læring.

Som nevnt, kan det virke som at endringsmotstand kan være utslagsgivende i læringen og utviklingen i operasjonsskvadronen. Intervjuobjekt 2 hevdet at vedkommende er *“i relativt stor grad [åpen for endring], men det er jo alltid noen ting man sliter mer med å fikse på enn andre, og hvordan å endre ting på”* (2). Dette kan være en indikasjon på at det i enkelte situasjoner vil kreve mer enn den personlige motivasjonen beskrevet over for å lære og utvikle seg. Det er nærliggende å tro at det vil være nærmest umulig å tilpasse læringsmiljøet til hver enkelt ansattes behov, og at det dermed krever at ledelsen og medarbeiderne motiverer hverandre. Flere forteller i intervjuene at de trenger at noe eller noen minner de på å lære. Videre forteller noen at de opplever en trend av mangel på initiativ. Det kan virke som om det er mange i operasjonsskvadronen, i likhet med de fleste arbeidsplasser, som har meninger om hvordan organisasjonen burde driftes både fra øvre hold og i organisasjonen generelt. Selv om mange av intervjuobjektene forteller om et godt arbeidsmiljø og en imøtekommende og lyttende sjef, fortelles det også at feil og problemer oftest deles og snakkes om med sidemannen og i grupper, og ikke tas opp med de som faktisk kan gjøre noe med det. Intervjuobjekt 7 forteller at operasjonsskvadronen er *“[...] flinke til å stå i gangene, og sitte rundt lunsjbordet, og sitte rundt FA-posisjonen eller TPO eller IDO eller whatever, og har løsning på alle verdens problemer, men [...] gjør ingenting med det”* (7). Det kan altså virke som at en del av personellet på Sørreisa har et tydelig fokus på problemene som finnes i organisasjonen, men har mindre fokus på å ta tak i disse. Dette vil nødvendigvis påvirke læringsmiljøet i organisasjonen fordi status og løsningsforslag ikke når ledelsen og de som har mulighet til å ta tak i det. Denne måten å snakke om problemer uten å ha et genuint ønske om å gjøre noe med dem, har klare likheter med den primitive tenkemåten som står beskrevet i Bernstein & Rozens *Vanskelige kolleger* (1992). Der fremkommer det at når man har en slik negativ tankegang, der man tror at man ved å klage og rette beskyldninger faktisk bidrar til fellesskapet, er det en måte å uttrykke smerte og frykt til sine kolleger (Bernstein & Rozen, 1992 s.23). Ettersom motivasjon kan sies å være det som

får mennesket til å utføre en handling (Bylund & Kristiansen, 1993, s.91), kan det virke som at læringsmiljøet i operasjonsskvadronen har behov for noen motivatorer. Eksempelvis nevner enkelte intervjuobjekter at et tydeligere fokus fra ledelsen ville bidratt til deres motivasjon.

5.2 Tid

Operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa må, som alle operative avdelinger i Forsvaret, forholde seg til operative krav, treningsprogram og uforutsette hendelser som oppstår, samtidig som de løser oppdraget sitt hver dag. Det kommer frem i intervjuene at organisasjonsstrukturen, samt øvrige avdelinger som de samarbeider og jobber med, påvirker operasjonsskvadronens evne til læring. Operasjonsskvadronens disposisjonsmuligheter styres i stor grad av regelverk, prosedyrer og krav fra andre, blant annet høyere organ nasjonalt og i NATO. Dette kan begrense operasjonsskvadronens handlefrihet, og på enkelte ting mangler de myndighet til å gjøre spesifikke endringer. Det er ikke alltid at operasjonsskvadronen kan styre mengden treningstid de har fordi, som intervjuobjekt 1 forteller, *“det er et hamsterhjul vi lever i, og det går og går og det er vanskelig å komme seg ut av det, så de daglige operasjonene må egentlig prioriteres”* (1). I visse perioder kan det virke som om den nødvendige tiden til å lære ikke finnes, og at omstendighetene ikke tillater operasjonsskvadronen å endre på dette. Dersom læring føles ut som noe som ikke er like viktig som resten av arbeidet vil det heller ikke bli lagt vekt på å gjennomføre prosessene. Muligheten for individuell prioritering og autonomi i arbeidet kan legge til rette for læring (Jørgensen & Warring, 2002, s.42), og dette synes det å være for lite av for operasjonsskvadronen. Selv om fulle arbeidsdager gir anledning til å anvende kvalifikasjoner i arbeidet, forklares det at mye av aktiviteten i operasjonsskvadronen ikke gir særlig god trening fordi den ikke er rettet mot K&V-bransjens behov. Av den grunn kan det argumenteres for at disposisjonsmulighetene i operasjonsskvadronen ikke er gode nok for å kontinuerlig legge til rette for å utvikle egenskapene til personellet i bransjen.

Konsekvensene av å ikke ha tid til å jobbe med læring i organisasjonen kan påvirke den operative virksomheten, fordi man går glipp av muligheter for å bedre rutiner og prosesser, samt samle egne tanker og læringsmomenter. Samtidig kan det tenkes at hendelser og mye aktivitet vil kunne være en kilde til læringsmomenter for organisasjonen, fordi organisatorisk læring ikke er “[...] avhengig av at læringen fører til forandring eller blir tatt i

bruk. Det som er viktig er at organisasjonen tilegner seg ny kunnskap som kan være potensielt nyttig” (Irgens, 2011, s.90). Læring kan også “[...] være endringer av ens kognitive kart eller forståelse og etablering av potensial” (Irgens, 2011, s.90). Dermed kan det for organisasjonens læring være viktig å registrere slike hendelser, og se potensialet i dem, og ikke bare se på de som problemer og kjepper i hjulene. Dette skaper flere dimensjoner til læringsmiljøet, som må forstås av alle menneskene i det.

Mange i operasjonsskvadronen jobber skift. Skiftarbeid med uregelmessig arbeidstid har flere elementer ved seg som vil kunne påvirke et læringsmiljø. Intervjuobjekt 7 forteller at “[...] noen [...] ser jeg jo nesten aldri fordi at de er på skift” (7), og intervjuobjekt 5 forteller at “*jeg [føler jeg] har for lite kontakt med skiftene*” (5). En skiftordning skaper utfordringer med å samle alle og gjøre ting felles med hele operasjonsskvadronen. Det blir naturligvis mindre mulighet for sosial interaksjon mellom de på dag og de på skift, og det fjerner arenaer for å dele erfaringer, refleksjoner og vurdering. Operasjonsskvadronen arrangerer treningsdager med den hensikt å fremme læring på organisasjonsnivå, men det trekkes frem av flere at ettersom disse gjennomføres i normal arbeidstid blir det utfordrende å møte opp for mange som jobber skift. Det samme problemet dukker opp når det gjennomføres hot wash up og debrief etter øvelser. I tillegg kommer det frem at operasjonsskvadronen ikke har noen god rutine for hverken å samle og dokumentere læringsmomenter, eller dele det videre med de som ikke var tilstede. Skiftordningen skaper med andre ord utfordringer med å tilby de samme mulighetene for alle. Å lære og utvikle seg sammen som en komplett organisasjon vil kreve at det legges ned innsats for å inkludere alle.

Det er også mange ved operasjonsskvadronen som har en vanlig femdagers arbeidsuke. Forsvarets oppdrag og øvelser passer imidlertid ikke alltid inn i en normal arbeidsdag, og blant annet øvelser er unntatt arbeidsmiljøloven (Arbeidstilsynet, 2020). Dette gjør at det til tider er flere gjøremål enn det er tid til i løpet av arbeidsdagen. Selv om en hektisk arbeidshverdag i noen tilfeller kan være oppleves motiverende og meningsfullt, kan det også gjøre at arbeidsoppgavene samlet sett føles uoverkommelige. “Hamsterhjulet” har blitt et velkjent begrep i Luftforsvaret, og Sørreisa er ikke et unntak fra dette fenomenet. Intervjuobjekt 1 beskriver at vedkommende “*[...] har og vært veldig sånn inni det hamsterhjulet, at jeg går på jobb, og bemanner i posisjon [...]*” (1). Begrepet brukes ofte for å beskrive den arbeidsbelastningen som aldri virker å lette når man jobber ved en operativ avdeling, og følelsen av at arbeidsbelastningen er kontinuerlig uoverkommelig. Arbeidssituasjonen ved operasjonsskvadronen beskrives av andre slik: “*Man bruker jo å si det at [...] Forsvaret er en grådig arbeidsgiver. Vi som er i operasjonsskvadronen [...] er*

veldig mye på jobb” (7). Konsekvensen av slike arbeidsdager er en trend Dag Henriksen tok opp i sitt innlegg i Luftkrigsskolen skriftserie i 2020:

“Det er jo ikke slik at jo mer vi øver eller desto høyere aktiviteten vår er, så blir vi tilsvarende bedre til det vi prøver på.[...] Det må trenes kvalitativt, restitusjon er også viktig [...] Og, som så mange idrettsutøvere har fått erfare, er for mye trening kontraproduktivt. En blir demotivert og sliten og presterer dårlig” (Henriksen, 2020, s.95).

Det er derfor sannsynlig at den tunge arbeidsbelastningen på operasjonsskvadronen kan være en hindring for læringsmiljøet.

Videre beskriver intervjuobjektene en arbeidshverdag der mange ulike oppgaver opptar en stor del av tiden. Noen snakker om “*veldig mange sånne små tidstyver i hverdagen*” (7) som bruker opp arbeidstiden, og at man har så mange arbeidsoppgaver at man ikke har tid til alle de andre tingene man burde ha gjort, eller ønsker å gjøre. Intervjuobjekt 5 forteller:

“*Jeg tror det bare blir sånn organisatorisk altså. Man [...] har brief, man briefer det man skal, man går og gjør det man skal. [...] Man er inne i hamsterhjulet og løper for harde livet hele tiden. Ja. Det er for lite tid til å utforske situasjoner [...].*” (5)

En faktor for de som har dagtidsstillinger i operasjonsskvadronen er at de både har en operativ rolle i OPSen, i tillegg til kontorarbeid som skal gjøres separat. Begge disse “jobbene” skal gjøres innenfor den samme arbeidsdagen, og flere forteller at de ikke ser når de skal finne ledig tid til å identifisere læring og benytte seg av de verktøyene som finnes for nettopp dette, eksempelvis helhetlig debrief eller erfaringsdeling. Belastningene i arbeidet virker her å bli så store at de fjerner tid og overskudd til læring, og påvirker læringsmiljøet i negativ forstand. En slik arbeidssituasjon kan synes å ha klare likhetstrekk med beskrivelsen av kvantitativ overbelastning i Cooper et al. *Organizational Stress: A review and critique of theory, research, and applications* (2001). Der står det beskrevet at dersom mengden arbeid som må gjøres på en gitt tid overstiger en persons individuelle kapasitet så kan det resultere i kvantitativ overbelastning (Cooper et al., 2001, s.31). Videre vil kvantitativ overbelastning kunne påvirke de ansattes fysiske og psykiske helse, og derfor ha innvirkning på andre aspekter av læringsmiljøet, som motivasjon og relasjoner (Cooper et al, 2001, s.34). Noen intervjuobjekter trekker også frem at de selv merker at atmosfæren for læring blir dårligere i perioder med mye aktivitet.

I kontrast trekker noen frem at arbeidshverdagen ved operasjonsskvadronen kan være rolig, og at enkelte har mye “fritid” i arbeidstiden, slik som intervjuobjekt 4:

“[...] på skiftet så er det noen som kun har en IDO-utsjekk, og for dem [...] på en vakt så er det to timer bemanning i posisjon, sitte på skjermen, også ellers så gjør du egentlig ikke så veldig mye. Kanskje ellers trener, spiser, ser på film, eller er tilgjengelig i OPS” (4).

Dette kan tyde på at opplevelsen av arbeidshverdagen kan variere veldig mellom personellet i organisasjonen, basert på hvilken stilling de har, hvilke utsjekker de innehar, hvor mye ansvar de har, og hvor mye aktivitet som er i Luftforsvaret og på leiren lokalt. På den ene siden kan en slik arbeidssituasjon tenkes å fasilitere for læring, fordi den gir anledning til å benytte arbeidstiden til å fokusere på andre ting enn selve jobben, slik intervjuobjekt 6 forklarer det:

“Jeg tror jo man [legger til rette for læring] ved at man har mer enn ett bemanningsskift på jobb til enhver tid. Så du har jo alltid folk som har fritid og hva dem bruker den fritiden til er jo litt opp til dem selv da.” (6)

Sammen med et fokus og en motivasjon kan dette legge til rette for en god atmosfære for læring. Samtidig kan det tenkes at en slik arbeidsfordeling fjerner mye av arbeidets innhold for enkelte, og gjør det mer utfordrende å oppleve både seg selv og arbeidet sitt som meningsfullt. For lav arbeidsbelastning kan i tillegg føre til ensformighet i arbeidet og vanskeliggjøre læring (Jørgensen & Warring, 2002, s.44). Dette kan synes å være tilfelle for noen i operasjonsskvadronen. Sett i sammenheng med teorien om kvantitativ underbelastning, kan det tenkes at slike arbeidsdager som er beskrevet av intervjuobjekt 4, med lite arbeidsbelastning og mye “fritid”, vil kunne påvirke hvor mye en person lærer i negativ retning, nettopp fordi det er en fare for at arbeidsdagene oppleves ensformig, at personellet begynner å kjede seg på jobb, og at man havner i en situasjon med understimulering. Videre vil dette kunne føre til redusert helse og prestasjoner, og det kan skapes et miljø hvor det å lære og utvikle seg mister sin viktighet. (Cooper et al., 2001, s.32).

Det kan imidlertid virke som tiden som mange i organisasjonen etterlyser finnes, men kun for et utvalg mennesker. Intervjuobjekt 6 forteller videre at “*de folka som måtte tatt initiativ til [å sette fokus på læring] har kanskje ikke tid til det*” (6). Dette tyder på at tid i seg selv ikke automatisk vil påvirke læringsmiljøet i positiv retning, og at et læringsmiljø er mer komplekst enn som så. Det kan det virke som at arbeidsfordelingen mellom gruppene i organisasjonen danner utfordringer for læringsmiljøet, fordi den skaper overbelastning for enkelte grupper og underbelastning for andre. Ekstra utfordrende er det at fordelingen er slik den er, hvor sjefer og erfarent personell har for mye å gjøre og fjernes til sitt arbeid, og uerfarne og yngre personell har få spesifikke arbeidsoppgaver, slik at de som kan være mer usikre og har mindre myndighet blir overlatt til seg selv.

Det kan argumenteres for at tid er en forutsetning for at læring skal finne sted. Man kan derfor si at dersom det ikke finnes tid, vil det heller ikke oppstå læring. Intervjuobjekt 2 beskriver også en organisasjon med arbeidsdager av varierende intensitet:

“Noen uker er det jo høyt press og høyt aktivitetsnivå som gjør at vi egentlig ikke har tid til å kunne lese i det hele tatt. Mens andre uker så har man god tid til å kunne lese og da, og når man først har tid så er det lagt opp greit til at man kan lese for man har jo alt av dokumenter tilgjengelig som man kan lese på [...]” (2).

I tillegg til tilgang på dokumenter har også personellet i operasjonsskvadronen tilgang på nødvendig utstyr og teknologi for å kunne anvende sine kvalifikasjoner i arbeidshverdagen, både for operative behov, men også for trening. Det vil si at når det finnes tid, legger OPSen med sine ressurser til rette for en god atmosfære for læring. Eksterne samarbeispartnere, eksempelvis jagerflyskvadronene, sitter imidlertid på viktig utstyr og teknologi som behøves for å skape mest mulig realistisk trening og læringsarenaer.

5.3 Relasjoner

Relasjoner til andre fremkommer som en faktor i læringsmiljøet, nettopp fordi et lærings- og arbeidsmiljø består av mange enkeltpersoner som må samhandle for å oppnå læring. Muligheten for sosial interaksjon skaper en arena for erfaringsdeling, refleksjonsutveksling, og samhold på tvers av grupper (Jørgensen & Warring, 2002, s.43). Måten enkeltpersonene lærer på, i kombinasjon med hvordan de bidrar til læringsmiljøet, kan hevdes å forme hvordan andre opplever læringsmiljøet og drar nytte av det. Et arbeidsmiljø kan være en kilde til å dekke flere behov som mennesker har, sett i sammenheng med Maslows behovshierarki. Trygghet, samhörighet og anerkjennelse er alle ting som kan tenkes å finnes, eller ikke finnes, i et arbeidsmiljø. Dersom den enkelte har gode relasjoner og assosiasjoner til å lære i fellesskapet på arbeidsplassen er det mer sannsynlig at de ønsker å gjøre det, fordi en positiv følelse øker sjansen for en handling (Finuance et al, 2000 sitert i Brun & Kobbeltvedt, 2007, s.110). Det kan argumenteres for at på en militær avdeling kan relasjonene man har til kolleger brukes som et verktøy, både for å utvikle ferdigheter og kunnskaper, men også som et støtteapparat for hverandre når vanskelige situasjoner oppstår.

Intervjuobjekt 7 forteller at vedkommende opplever relasjoner som en sentral del av den jobb-relaterte læringen.

“Læring, tenker jeg, er også å bli kjent med de du jobber sammen med. Altså du lærer folka å kjenne. Og når du lærer folka å kjenne, så blir du kanskje bedre i å behandle folka, eller i å være sammen med folka, eller i å være en bedre sjef for folka. Så jeg synes jo det er [...] vel så interessant” (7).

Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2013, s.186) sin definisjon av læringsmiljø, der de beskriver at et av elementene i et læringsmiljø er den sosiale interaksjonen man har med andre. Det kan derfor sies at en sentral del i et læringsmiljø er at kolleger har god kjennskap til hverandre.

CRC Sørreisa kjennetegnes av å være en liten avdeling, i et lite lokalsamfunn. Mange, spesielt de yngste pi organisasjonen, er både kolleger på jobb, samtidig som de bor nærme hverandre, og bruker mye av fritiden sin sammen med de de jobber med. Dette skaper arbeidsmiljø der kolleger ofte er gode venner utenfor jobb. Ut fra intervjuene kan det virke som at private relasjoner har en effekt på operasjonsskvadronen når man skal gi hverandre tilbakemeldinger. Noen mener det er lettere å gi tilbakemeldinger til en person de har et godt privat forhold til.

“Du merker liksom samholdet blant de som, du ser veldig godt de som kjenner hverandre godt privat. Det er veldig lav terskel for å gi en sånn åpen og ærlig tilbakemelding der, kontra [noen som] er litt mer fremmed og da blir det en del sånn filter på den daglige læringen [...].” (5)

Det å være godt kjent med de man jobber med er en av faktorene som kan bygge sårbarhetstillit (Moldjord & Iversen, 2015, s.244). På denne måten kan de nære relasjonene til kolleger bidra positivt til læringsmiljøet, fordi tilliten man har til kollegene gjør at man tør å gi vanskelige tilbakemeldinger som kolleger kan dra nytte av, men fortsatt ha en viss trygghet rundt at relasjonen til den kollegaen ikke blir dårlig etterpå. Ufiltrerte tilbakemeldinger gir mest sannsynlig den beste læringen fordi det vil gi et reelt innblikk i hva andre tenker. Det er nærliggende å tro at venner ofte vil tilhøre de samme kulturelle fellesskapene, spesielt med vekt på oppfattelse av omverdenen og opprettelse av felles språk. På den måten kan det tenkes at flere i operasjonsskvadronen forstår hverandre bedre, og lettere kan tilpasse seg hverandre i arbeidet, og skape en god atmosfære for læring i deres fellesskap.

Å ha et godt forhold til kolleger beskrives også som en motivator for å hjelpe andre å utvikle seg.

“... hvis jeg er kjent med folket og har [...] opparbeidet meg en team-følelse med dem der i det teamet, så er man ute etter å utvikle hverandre. Og jeg merker det at jo

nærmere, eller jo [...] større teamfølelse jeg har med folk, jo enklere for meg er det å engasjere meg for at dem skal ta til seg læring.” (1)

Basert på det intervjuobjekt 1 sier i dette sitatet kan det synes at å ha et godt forhold til kolleger ikke bare gjør at det for noen blir enklere å gi tilbakemeldinger fordi man ikke er like redd for negative konsekvenser, men at det motiverer enkelte til å bidra i kollegaens læring fordi de bryr seg om at kollegene skal ha personlig utvikling. Dersom den blir gitt på riktig måte, kan en tilbakemelding også ses på som en investering i egen arbeidssituasjon. Hvis kollegaen tar til seg tilbakemeldingen kan det potensielt føre til utvikling hos den personen, og teamet vil vinne på å ha mer kompetente og bevisste kolleger. Dette er sannsynligvis viktig på en arbeidsplass som operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa, der man er avhengig av å jobbe i team.

Samtidig forteller andre at de tror det kan bli en høyere terskel for å si ifra dersom man er redd for at det skal påvirke vennskapet til en person utenfor jobben. Intervjuobjekt 7 forteller at “[...] hvis jeg blir liksom god kompis med noen jeg jobber sammen med, så sitter det litt lenger inne å si ifra om det ubehagelige [...]” (7). I så måte kan det også virke som at det kan oppleves som en større risiko å eksempelvis gi en tilbakemelding til noen man anser som venn, enn noen man kun anser som kollega. Det ligger instinktivt hos mennesker å velge gevinst foran tap i møte med en risiko (Rua, 2007, s.86), og det kan tenkes at en risiko for tap av vennskap føles som større enn en eventuell gevinst en tilbakemelding ville gitt. Slike oppfatninger av risiko kan tenkes å påvirke læringsmiljøet i operasjonsskvadronen i negativ forstand, og er spesielt relevant fordi arbeidsmiljøet virker å være svært godt, og de ansatte omgås mye på fritiden og har venner i sine medarbeidere.

Under intervjuet tolket flere av intervjuobjektene begrepet tilbakemelding som tilbakemelding på øvelsesscenario som gis til øvingsavdelingen. Dette kan tyde på at det ikke er et spesielt fokus eller kultur for å gi kolleger tilbakemeldinger som er ment for å hjelpe dem med personlig utvikling. Derimot gir intervjuobjektene inntrykk for at det å lære av hverandre blir sett på som en av de hyppigste formene for læring ved skvadronen. Slik læring kan virke å være en av de lettest tilgjengelige formene, og en form som er både interessant og appellerende. Blant annet forteller intervjuobjekt 1 dette:

“[...] man er liksom avhengig av de med kompetanse rundt deg for å utvikle sin egen kompetanse. Og det som er praksisen for mesteparten av læringa i operasjonsrommet, det er at de med mye erfaring hjelper de som har lite erfaring.” (1)

Dette forsterkes av intervjuobjekt 5: “Altså jeg, det har jeg anerkjent for lenge siden, at jeg jobber sammen med veldig mange flinke folk og det er viktig å lære av dem” (5). Med tanke

på arbeidsfellesskapet i operasjonsskvadronen og det tette samarbeidet som kreves for å løse organisasjonens oppdrag, kan det være naturlig at det oppleves slik. Det gode arbeidsmiljøet som beskrives er mest sannsynlig en positiv bidragsyter til å skape en slik atmosfære for læring.

Det kommer samtidig frem ulike synspunkter på hvem man lærer mest av, og hvem som bidrar til organisasjonens utvikling. Enkelte sier at de *“[...] lærer [...] mye av nye folk som kommer inn, som har nye syn på ting”* (6), mens andre mener at *“det er [...] den eldre garde som bidrar til læringsmomenter når det kommer til planverk, når det kommer til måter ting er blitt gjort på før, og hvordan ting vanligvis gjøres”* (2). Disse betraktningene kan bety at både de erfarne og de mindre erfarne er viktige i arbeidsfellesskapet i operasjonsskvadronen, men på ulike måter. Utsagnene kan også tenkes å si noe om intervjuobjektens relasjoner til de ulike gruppene i organisasjonen. Det er nærliggende å tro at man omgås og henvender seg mest de man føler seg tryggest på, og som man deler normer, verdier, språk og oppfattelse av omverden med (Jørgensen & Warring, 2002, s.48). Flere trekker frem i intervjuene at det foregår mye uformell prat i gangene, på kontorer, i OPSen og på pauserommene, som gjerne omhandler jobb. Intervjuobjektene forteller at det på tross av det lave hierarkiet er en trend at slike samtaler foregår i grupper basert på alder. Av den grunn kan det tenkes at det i operasjonsskvadronen ubevisst dyrkes ulike kulturelle og politiske fellesskap, og at det totale læringsmiljøet går glipp av nyansene som finnes fordi de ikke deles i fellesskap.

Selv om de fleste beskriver en organisasjon med godt implementert “open door policy”, hvor det alltid er anledning for å snakke med sjefen, fremkommer det også i intervjuene at det kan synes å være en uenighet i oppfattelsen av hvem som “blir hørt” i organisasjonen. Mange forteller at de opplever å bli hørt og tatt seriøst, men enkelte gir uttrykk for at de mer etablerte har en større stemme i hva som skjer i organisasjonen, som fortalt av intervjuobjekt 3:

“men etter å ha snakka litt med de litt yngre da, så har jeg fått en liten følelse av at de tror ikke at de blir hørt [...]. Senest i sted så sa jo han ene: ‘jammen dine ord blir jo hørt, det blir ikke mine’.” (3)

Dette kan bety at det kan finnes en gruppe i organisasjonen som knytter negative følelser opp mot det å ytre seg på arbeidsplassen. Basert på teorien om affekt-heuristikk (Brun & Kobbeltvedt, 2007), vil det være stor sannsynlighet for at de vil velge å ikke dele sine meninger. Slike opplevelser av egen organisasjon kan resultere i at disse innspillene potensielt kan forsvinne, dersom de yngre knytter negative følelser til å dele sine meninger og

velger å ikke gjøre det. Da kan det tenkes at enkelte føler seg utenfor arbeidsfellesskapet når det kommer til å ytre seg i organisasjonen. Dersom kun enkelte bidrar kan operasjonsskvadronen gå glipp av kreativ læring, og det kan potensielt føre til at læringsmiljøet ved operasjonsskvadronen blir mindre inkluderende, og videre at organisasjonen ikke utnytter sitt fulle læringspotensiale.

Det kan argumenteres for at et læringsmiljø vil nyte godt av en konkurransekultur og at det kan fungere som en god motivasjonsfaktor for personellet i organisasjonen. Dette nevner intervjuobjekt 3 som et element som kan synes å mangle spesielt på varslingsiden i operasjonsskvadronen i dag, og som intervjuobjektet tror ville gitt personellet et dytt for å fokusere mer på å lære i arbeidet sitt:

“den liksom uformelle konkurransen, eller lysten til å bli en bedre kontrollør, som jeg opplever hvert fall bidrar til en type uformell læringsmiljø da, [...] jeg tror kanskje [...] det konkurransemiljøet som er på kontrollsiden bidrar i større grad til det da, enn det det gjør ellers” (3).

Det kan altså virke som at noen savner noe i arbeidets innhold. Samtidig finnes det risikoer ved slike konkurransemiljøer, som ikke er forenelig med det flyoperative virket som operasjonsskvadronen er en del av. Eksempelvis ble det i Moskenundersøkelsen fra 2020, etter en nestenulykke hvor ett av Forsvarets Hercules-fly var nære på å krasje i fjellet Mosken, identifisert at den gjeldende skvadronen var preget av en prestasjonskultur. En slik kultur kjennetegnes av at den er drevet av konkurranse, at prestasjon målt opp mot andre blir verdsatt høyt, og at mange er konstant redde for å gjøre feil. Dette viste seg å skape en barriere for flygerne, og gjorde det vanskeligere for dem å si ifra når de var slitne, usikre eller oppdaget noe som ikke stemte helt, fordi de var redde for reaksjonen fra resten av skvadronen. Derfor var det ingen som sa ifra, selv om de merket at noe skurret, under flyturen i 2020 (Moldjord, 2021). Moljord (2021) argumenterer for at en mestringskultur er mer optimalt, og at fokuset bør ligge på utvikling og kollektiv og personlig måloppnåelse, fremfor å rangere personellet. Det kan derfor argumenteres at det operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa burde aspirere etter ikke er en konkurransekultur, men en prestasjonskultur.

5.4 Ytterligere betraktninger

En lærende organisasjon beskrives populært som en organisasjon “[...] som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære” (Irgens, 2011, s.83). En

organisasjon hvor “[...] læring skjer som en kontinuerlig prosess, og har en sentral plass i alt som skjer” (Irgens, 2011, s.83). Slike organisasjoner krever at ledere så vel som medarbeidere fokuserer på, og legger til rette for, både individuell og kollektiv læring (Irgens, 2011, s.83-84). Læringsmiljøet utgjør to tredjedeler av læring på arbeidsplassen (Jørgensen & Warring, 2002, s.38). Ut fra intervjuene synes det å være liten bevissthet rundt dette, og hva et læringsmiljø faktisk består av. For at læringsmiljøet i operasjonsskvadronen skal bli et verktøy for organisasjonen kan det argumenteres for at ledelsen må tydeliggjøre dets eksistens og hensikt. Under intervjuene kom det frem at ledelsens fokus i stor grad styrer personellets tankesett. Ledelsen kan ha makt til å forme organisasjonens holdninger, verdier og målsettinger. En leder kan derfor tenkes å sitte på mye av drivkraften i et læringsmiljø. Et slikt fokus kan for eksempel fremmes gjennom sjefens intensjon, for å tillegge læring verdi og mening.

Det fremkommer i intervjuene at kunnskap verdsettes høyt i operasjonsskvadronen. Erfarent personell må være bevisste rollen sin i organisasjonen, og den makten som de besitter gjennom kunnskap og erfaring (Lai, 2014, s. 35). Basert på denne makten kan det erfarne personellet velge å motarbeide læringsmiljøet og organisasjonens utvikling, eller de kan slutte seg til sjefens intensjoner og styrke læringsmiljøet. Denne personellgruppens holdninger kan potensielt være et hinder ledelsen må jobbe mot, eller det kan være det som gjør at læringsmiljøet blomstrer. Per nå finnes det ingen formell struktur for erfaringsdeling, og det er opp til den enkelte å ta initiativ til å dele. Da kan det være viktig at de eldre går foran som gode rollemodeller, samt inkluderer de yngre i organisasjonen. Å skape et funksjonelt læringsmiljø vil sannsynligvis kreve samarbeid og mot. Det kan tenkes at de eldre må tørre å leve med usikkerheten som endringer og nye forslag bringer, og at de yngre må tørre å ta plass og mene noe, samtidig som de benytter seg av kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen.

5.5 Videre anbefaling

I løpet av forskningen på dette prosjektet har vi kommet over andre temaer vi mener kunne vært interessante og relevante å forske videre på. En kvantitativ studie kunne blitt gjort for å bygge videre på funnene fra denne oppgaven, og åpne for mer generaliserende resultater. Ved bruk av et spørreskjema kunne det vært mulig å finne ut om flertallet i organisasjonen opplever motivasjon, tid og relasjoner som de sentrale faktorene i

læringsmiljøet i operasjonsskvadronen. Det ville også være interessant å utforske om det fantes forskjeller mellom grupper av personell, for eksempel mellom kontroll og varsling, unge og gamle eller offiserer og spesialister.

Denne studien er avgrenset til å kun se på den uformelle læringen som foregår i operasjonsskvadronen, men det kunne vært like interessant å gjort en studie av kun den formelle læringen som foregår i K&V-bransjen. Denne foregår hovedsakelig på LKVS, men med et tett samarbeid med operasjonsskvadronen. Det kan tenkes at læringsmiljøet på LKVS og i operasjonsskvadronen til tider kan oppfattes som integrert, fordi det ofte lånes ut personell på tvers av avdelingene. Det kunne dermed tilføyd en større forståelse av læringsmiljøet som er forsket på i denne oppgaven.

Mangel på tid kommer opp som en av hovedproblemene i læringsmiljøet. En videre studie av organisasjonen kunne forsøkt å identifisere “tidstyvene” i arbeidsdagen, og sett på løsninger for hvordan man kan eliminere unødvendig bruk av tid. Dette kunne bidratt til mer effektivitet på noen områder, der det potensielt hadde vært mulig å sette av mer tid til læring.

6 Avslutning

Denne oppgaven har sett på faktorer som påvirker læringsmiljøet i operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa. Gjennom intervju med ansatte på operasjonsskvadronen har studien kommet frem til tre kjernefaktorer som beskriver hva som påvirker læringsmiljøet. Det er nærliggende å tro at dersom en av dem ikke er til stede vil det påvirke læringen i betydelig grad. Disse kjernefaktorene er:

Motivasjon: Motivasjonen hevdes å være drivkraften til handlinger, og dermed læring. Den både påvirker og blir påvirket av læringsmiljøet, og vil forme atmosfæren for læring på arbeidsplassen. Den indre motivasjonen virker å være fremtredende i hva som motiverer intervjuobjektene til å bidra til læringsmiljøet, og mange trekker frem sin personlige interesse som en motivator. Flere skiller mellom K&V-faget og ledelsesfaget når de forteller om hva som interesserer dem mest. Arbeidets innhold og muligheten til å anvende kvalifikasjoner i arbeidet kan tenkes å bidra til å skape mening i hverdagen hos intervjuobjektene, og motivere til læring. Arbeidsdelingen i operasjonsskvadronen er ofte basert på kunnskap fremfor grad, og dette legger til rette for anerkjennelse av alle roller. I tillegg muliggjør arbeidsdelingen at personellet får oppleve konsekvensene av sitt eget arbeid, noe som er viktig for opplevelsen av mening i arbeidet og videre motivasjon. Det fremkommer imidlertid av enkelte, at de mest

erfarne på avdelingen kan virke å være de minst motiverte for utvikling. Frykt for endring og endringsmotstand kan fremstå som en av de største utfordringene i læringsmiljøet i operasjonsskvadronen. Det kan potensielt hindre motivasjon og skape et politisk fellesskap som gjør motstand mot endring. Det kan til tider oppleves av noen av intervjuobjektene at det er et fokus på problemer i organisasjonen, men ikke et initiativ på å ta tak i dem. Motivasjon kan være underbevisst, men bevisstgjøring rundt læringsmiljø og den innvirkningen den enkelte har, kan potensielt bidra til å øke den kollektive motivasjonen.

Tid: Arbeidsbelastningen i operasjonsskvadronen er til tider så stor at det ikke er mulighet for å ta seg tid til å lære. Arbeidets tilsynelatende mangel på disposisjonsmuligheter fører til at det kan bli en overbelastning av arbeidsmengde som beskrives som et “hamsterhjul”, der arbeidsoppgavene tilsynelatende aldri tar slutt. Varierende arbeidstider grunnet skiftarbeid påvirker også manges mulighet til å delta på samtlende læringsseanser som debrief og treningsdager. På den måten kan det synes som om virksomheten i operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa i sin natur skaper utfordringer for personellens læring og organisasjonens læringsmiljø. Avhengig av hvilken stilling og funksjon man har, følger en varierende grad av fritid i arbeidsdagen. Slik arbeidsfordeling kan skape for mye fritid for enkelte og føre til at arbeidet føles understimulerende. Dette kan videre resultere i kvantitativ underbelastning. Det kommer frem at mange som har mye fritid på jobb, ikke velger å bruke denne på læring. Mye tyder på at det i organisasjonen både finnes personell som er overbelastet og ikke har tid til læring, og personell som er underbelastet og ikke er stimulert nok til å lære. Begge disse kan påvirke helse og motivasjon. Atmosfæren for læring blir med andre ord i stor grad påvirket av tid. Det viser seg samtidig at tid i seg selv ikke fører til læring, dersom ikke motivasjon fra den enkelte, og fokus fra ledelsen ligger til rette for det.

Relasjoner: Det er trolig slik at hvilken grad man evner å lære av hendelser vil påvirkes av relasjonene til medarbeiderne sine. I operasjonsskvadronen virker det på den ene siden som at gode kollegiale relasjoner legger til rette for at personell tør å prøve og feile, dele sine meninger og bidra i læringsmiljøet. På den andre siden forteller enkelte at vennskap til kolleger kan høyne terskelen for å gi konstruktive tilbakemeldinger, i frykt for at det skal skade vennskapet som man har på utsiden av arbeidsplassen. Det kan virke som om operasjonsskvadronen ikke har en struktur for å gi personlige tilbakemeldinger, og at dette også kan bidra til å høyne terskelen for å gi dem. På grunn av organisasjonens arbeidsdeling og -innhold skapes det arenaer for felles utførelse av arbeidsoppgaver. Arbeidsfellesskapet vil trolig påvirkes positivt av organisasjonens gode arbeidsmiljø, samtidig som de gir anledning for å dyrke relasjoner videre. Arbeidsmiljøet i operasjonsskvadronen blir beskrevet av alle

intervjuobjektene som godt, og med tanke på hvor liten og tett organisasjonen er, vil dette være en viktig faktor i deres læringsmiljø. Tillit til hverandre gjør at de intervjuede ønsker å engasjere seg i kollegers utvikling. Selv om arbeidsmiljøet i hovedsak fremstår som godt forteller likevel noen at det kan virke som om enkelte blir hørt mer enn andre basert på erfaring og alder. I forbindelse med endringsmotstand, synes det å finnes ulike grupper, som kan tenkes å dyrke kulturelle og politiske fellesskap basert på verdier, normer og status.

Motivasjon, tid og relasjoner er alle sentrale faktorer i læringsmiljøet i operasjonsskvadronen på CRC Sørreisa. Utfordringer knyttet til disse faktorene vil kunne gi en forståelse for hva det videre arbeidet for læringsmiljøet blant annet må fokusere på. Avsatt tid til læring må kombineres med motivasjon fra den enkelte ansatte og gode relasjoner til kolleger for at et læringsmiljø skal kunne fungere optimalt.

7 Litteraturliste

- Arbeidstilsynet. (2020). § 3. *Forsvaret og virksomhet i tilknytning til Forsvarets øvingsvirksomhet*. Arbeidstilsynet.no.
<https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-unntak-fra-arbeidsmiljolooven/3/?msclkid=c5dc2767aa0211ecacfdb38dc5f208be>
- Bernstein, A. J. & Rozen, S. C. (1992). *Vanskelige kolleger* (P. H. Poulsson, Overs.). Hjemmets Bokforlag. (Opprinnelig utgitt 1989)
- Brun, W. & Kobbeltvedt, T. (2007). *Kognitive, affektive og selvregulerende mekanismer i operative risikosituasjoner*. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing & J. C. Laberg (Red.), *Liv og lære i operative miljøer: "Tøffe menn gråter!"*
- Bylund, P. & Kristiansen, K. (1993). *Samspill: Arbeidslivets psykologi i transaksjonsanalytisk perspektiv*. Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Cooper, C.L., Dewe, P.j. & O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage Publications
- Dahl, D. (1985). *Bedriften som læringsmiljø*. Norsk Voksenpedagogisk Institutt.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012120506056?page=0
- Dragsnes, J. G. H. (2007). *Jeg drar i krig, men hvorfor?* I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing & J. C. Laberg (Red.), *Liv og lære i operative miljøer: "Tøffe menn gråter!"*
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets Grunnsyn på Ledelse*. Forsvaret.
<https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf>
- Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review
- Henriksen, D. (2020). Fem påstander. I A. K. Larssen (red.), *FHS/Luftkrigsskolens skriftserie* (Vol. 38, s. 89–96). FHS/Luftkrigsskolen.

- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg). Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Illeris, K. (2002). *Udspil om læring i arbeidslivet*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2006) *Læring*. Roskilde Universitetsforlag/Gyldendal Akademisk. (Oversatt av Yngve Nordgård)
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Fagbokforlaget
- Jørgensen, C. H. & Warring, N. (2002). *Læring på arbeidsplassen*. I K. Illeris (Red.) *Udspil om læring i arbeidslivet*
- Jacobsen, D. I., (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg). Cappelen Damm Akademisk
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2014) *Makt og påvirkningskraft*. Cappelen Damm akademisk.
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk
- Moldjord, K. (2021). *Har Luftforsvaret et profesjonelt læringskonsept? Sjef Luftforsvarets Lederskapskonferanse 2021: Profesjonell læringskultur i Luftforsvaret – praksis , ide og endring?* Trondheim, Luftkrigsskolen
- Moldjord, C & Iversen, A. (2015). Developing vulnerability trust in temporary high performance teams. *Team performance Management*.
https://www.researchgate.net/publication/280603041_Developing_vulnerability_trust_in_temporary_high_performance_teams
- Rua, H. (2007). *Risikovillighet og beslutningsprosesser blant norske helikopter crew*. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing & J. C. Laberg (Red.), *Liv og lære i operative miljøer: "Tøffe menn gråter!"*

Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. (2. utg) Universitetsforlaget