



**Eksamen i Emne OPG3401**

## **Bacheloroppgave**

**«Overlevelse eller lederutdanning- hvilken merverdi gir bruk av veiledere på vinterøvelse for økt læringsutbytte hos kadettene?»**

**av**

**Kadett Ina Lien**

Antall ord: 9695

(Ekskludert forside, innholdsfortegnelse og litteraturliste)

**Godkjent for offentlig publisering**

## Publiseringsavtale

### En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadetten(ene) har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadetten(ene) har godkjent publisering.

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

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

## Plagiaterklæring

Jeg (Vi) erklærer herved at oppgaven er mitt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning.

Jeg (Vi) har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

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

**Dato: 01 - 05 - 2023**

# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	5
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Problemstillingens kontekst .....	6
1.2.1 «Øvelse Vinter» .....	6
1.3 Disposisjon og begrepsavklaring .....	7
2.0 Teori.....	8
2.1 Veiledningsbegrepet .....	8
2.2 Læringsteorier .....	9
2.2.1 Behavioristisk læringsteori .....	9
2.2.2 Konstruktivistisk/ sosiokulturell læringsteori.....	9
2.3 Læringsutbyttebeskrivelser .....	10
2.4 Luftkrigsskolens pedagogiske modell.....	10
2.4.1 Praktiske arenaer.....	11
2.5 Mestring .....	12
3.0 Metode .....	13
3.1 Forskningsdesign/ valg av metode .....	13
3.2 Datainnsamling.....	13
3.2.1 Intervjuguide .....	15
3.3 Utvalg og rekruttering .....	15
3.4 Analyseprosessen .....	16
3.5 Oppgavens reliabilitet og validitet .....	17
3.6 Etske avveininger og forskerens rolle.....	18
4.0 Presentasjon av resultater.....	19
5.0 Analyse og drøfting.....	20
5.1 Forskningsspørsmål 1: hvordan påvirker veiledning kadettens opplevde læringsutbytte? .....	20
5.1.1 Delkonklusjon .....	24
5.2 Forskningsspørsmål 2: Har veiledning en innvirkning på kadettene opplevde mestringstro?.....	24
5.2.1 Delkonklusjon .....	26
5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan påvirker øvelsens kontekst kadettene opplevde utbytte av veiledning? .....	27
5.3.1 Delkonklusjon .....	30

6.0 Konklusjon ..... 31

    6.1 Forslag til videre forskning ..... 32

7.0 Litteraturliste ..... 33

## 1.0 Innledning

Forsvarets høyskole (FHS) er Forsvarets primærleverandør for lederutdanning, et ansvar som inkluderer både offiserer og spesialister (Forsvaret, 2020, s. 17). Videre påpekes det i Forsvarets grunnsyn på ledelse (2020) at ledelsesfaget skal utøves i tråd med «forskningsbasert kunnskap og beste praksis», og dermed opptre som rådgivere innenfor utdanning og utvikling av ledere i Forsvaret. Grunnlaget for gode offiserer i Forsvaret blir dermed dannet på krigsskolene.

I løpet av utdanningen gjennomføres en rekke praktiske læringsarenaer. På Luftkrigsskolen innebærer dette tett oppfølging av veiledere, en praksis som både er ressurskrevende og unik for skolen. Det vil derfor være interessant å se på hvilken verdi veiledning under en slik praktisk læringsarena har for kadettene læring, utvikling og mestring. Den praktiske arenaen som er benyttet som utgangspunkt i denne oppgaven, er «Øvelse Vinter» som gjennomføres ved 1. året på Luftkrigsskolen.

Som en konsekvens av utdanningsreformen kommer flere av kadettene med lite eller ingen tidligere militær erfaring, i motsetning til tidligere da de gjerne hadde både befalsutdanning og erfaring fra det militære arbeidslivet. Dette er faktorer som må tas i betraktning for hvordan kommende øvelser gjennomføres og hvor fokuset skal ligge. I den sammenheng kan det være avgjørende at faglærere og veiledere tilpasser seg kadettene behov. Vil det fortsatt være rom for lederutvikling, eller vil det å overleve på vinterfjellet være det overbærende fokuset, og hvordan påvirker dette kadettene læringsutbytte i etterkant?

En viktig oppgave som troppssjef er å kunne gi soldater inne til førstegangstjeneste utdanning av god kvalitet for å sikre læring og utvikling. Veiledning under praktiske øvelser brukes også ute i Luftforsvarets avdelinger, og kan være verdifullt for utdanningskvaliteten. Denne oppgaven setter søkelys på hvordan veiledning under slike arenaer kan brukes på en hensiktsmessig måte.

Oppgavens problemstilling anses som aktuelt for hvordan Luftkrigsskolen og Forsvaret som organisasjon kan fortsette å utvikle utdanningen for kadetter og soldater under praktiske arenaer ved bruk av veiledere.

## 1.1 Problemstilling

Med innledningen som utgangspunkt har denne studien til hensikt å besvare følgende problemstilling:

*Overlevelse eller lederutdanning- hvilken merverdi gir bruk av veiledere på vinterøvelse for økt læringsutbytte hos kadettene?*

Basert på problemstilling har studien følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker veiledning kadettene opplevde læringsutbytte?*
2. *Har veiledning en innvirkning på kadettene opplevde mestringstro?*
3. *Hvordan påvirker øvelsens kontekst kadettene opplevde utbytte av veiledning?*

## 1.2 Problemstillingens kontekst

### 1.2.1 «Øvelse Vinter»

Vinterøvelsen er en del av emnet «MILM 1401 Luftmaktens Grunnlag». Fagplanen beskriver at det i emnet skal gjennomføres en vinterøvelse hvor kadettene skal trene på grunnleggende militære vinterferdigheter. Dette i en setting hvor de også kan ha fokus på ledelsesprosesser, effektivt samspill i team og egen profesjon. Øvelsen deles inn i to faser, der første fase består av forberedelser på Luftkrigsskolen. Den andre fasen foregår ute og består av gjennomføring og læring (Luftkrigsskolen, 2023). Hensikten med den siste fasen er at kadettene skal kunne løse pålagte oppdrag sikkert og effektivt under gitte rammer, ivareta seg selv og laget slik at de er klar til strid (KTS), herunder operere uten støtte inntil fem døgn i vinterklima (Luftkrigsskolen, 2023).

I sammenheng med øvelsen er det utarbeidet egne målsetninger med grunnlag i emnets læringsutbyttebeskrivelser. Disse innebærer lærings- og utviklingsmål tilknyttet individ, team, utvikling, profesjon og lederskap. Disse er sentrale for oppgavens problemstilling fordi de beskriver kadettene ønskede læringsutbytte, og er således et hjelpemiddel for å kunne gjøre veiledningens merverdi målbar opp mot kadettene gitte læringsutbytte (se vedlegg A).

Oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan veileder i lagsrammen kan være en ressurs for kadetter på vinterøvelse. Under vinterøvelsen blir samtlige lag fulgt av hver sin respektive veileder gjennom uken. Oppgaven vil se på veiledningens betydning for kadettene

læringsutbytte under en typisk grønn øvelse<sup>1</sup>, hvor de står ovenfor fysiske utfordringer i et vintermiljø, samtidig som de skal fokusere på selvutvikling. I løpet av øvelsen gjennomføres en rekke praktiske oppgaver eller caser<sup>2</sup>. Studien fokuser ikke på disse enkeltvis, men heller hvordan refleksjon og veiledning kan bidra til å forsterke læring rundt kadettene erfaringer.

### 1.3 Disposisjon og begrepsavklaring

Oppgaven innledes med en presentasjon og begrunnelse for temaet, problemstillingen og konteksten, Deretter vil det redegjøres for relevant teori innenfor veiledning, læring og mestring som setter en ramme for videre analyse og drøfting av gitte forskningsspørsmål. Metodekapittelet viser til hvilken metodisk tilnærming studien innehar, herunder hvordan innhenting av data har blitt gjennomført, og hvordan dataen har blitt analysert for å komme frem til konklusjonen. Deretter vil kapittelet ta for seg oppgavens gyldighet og troverdighet, samt forskerens rolle og etiske vurderinger. I kapittel fire presenteres funnene under hvert forskningsspørsmål, som en innledning til drøftingskapittelet som knytter funnene opp mot teori og empiri. Hvert forskningsspørsmål vil innebære en delkonklusjon, som videre utgjør oppgavens hovedkonklusjon. Oppgaven avsluttes med en anbefaling for videre forskning.

I denne oppgaven ses begrepet *veiledning* i sammenheng med en tilegnet fagperson som følger kadettene på øvelsen, og derav fungerer som en kontrollfunksjon og igangsetter når det kommer til læring gjennom situasjoner, refleksjon og tilbakemeldinger. Veilederne i konteksten av vinterøvelsen er alle ansatte ved Luftkrigsskolen, og som kadettene kjenner til fra før.

Begrepet *læringsutbytte* knyttes til læringsutbyttebeskrivelser hentet fra nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), og sier noe om hva «en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 46). Nærmere beskrivelse av begrepene vil finne sted i teorikapittelet.

---

<sup>1</sup> Med *grønn øvelse* i denne sammenhengen menes militære øvelser som foregår ute, gjerne under krevende forhold.

<sup>2</sup> Vinterøvelsen innhold består av en rekke *caser* som kadettene skal gjennomføre, disse var eksempelvis isbading, bygge snøhule, skyting ol.

## 2.0 Teori

Teorikapittelet vil ta for seg relevant teori innenfor oppgavens fokusområder, herunder veiledning, læring og mestring. I tillegg vil kapittelet gi en innsikt i hva som ligger til grunn for dagens pedagogikk, både nasjonalt og på Luftkrigsskolen.

### 2.1 Veiledningsbegrepet

Terminologien knyttet opp mot veiledning kan være utfordrende, og i litteraturen kan man finne en rekke ulike forklaringer og synspunkter på hva veiledning er (Lauvås & Handal, 2014, s. 50). Lauvås & Handal (2014) påpeker at en årsak til dette er at utviklingen innenfor veiledning har foregått innenfor ulike yrkesgrupper og profesjoner, og dermed blitt tilpasset ulike yrkesmessige funksjoner. For ordens skyld, vil denne studien ta utgangspunkt i Tveitens (2019) definisjon av veiledning som et standpunkt for videre bruk:

*«En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2019, s. 22)*

For å forstå hva som ligger bak Tveitens (2019) definisjon vil det være nødvendig med noen avklaringer. Veiledning er en istandsettingsprosess, som innebærer å være i stand til noe, og at personen som blir veiledet selv er ansvarlig for å bruke eller utvikle seg. Veileder på den andre siden har ansvaret for å legge til rette for istandsettingen, med forbehold om at fokuspersonen bruker dette videre. Istandsettingsprosessen er pedagogisk, der læring, vekst, utvikling og mestring skal være i fokus. Målet med veiledning er at mestringskompetansen styrkes. Mestring kan innebære ulike ting, og variere fra person til person. Det samme gjelder kompetanse, som innebærer kognitive, affektive, psykomotoriske, personlige og profesjonelle kompetanser. Gjennom blant annet fokusering, refleksjon, bevisstgjøring og trening kan fokuspersonen styrke mestringskompetansen. Til slutt må en være bevisst på at veiledning er en etisk handling, og humanistiske verdier skal ligge til grunn. Humanistiske verdier innebærer respekt, ansvar og likeverd. Verdier som bør stå sterkt hos en veileder, og må kunne oppleves som gjeldene for fokuspersonen (Tveiten, 2019, s. 22-23).



## 2.2 Læringsteorier

I utdanningsforskning defineres læring ofte som en prosess der eleven endres i form av ny kunnskap, ferdigheter og verdier. Dette som et resultat av mange forskjellige prosesser og miljøfaktorer (Prøitz, 2015, s. 28-29). Prosesser og miljøfaktorer vil åpenbart variere ut ifra både individuelle forskjeller, samt forskjeller i ulike utdanningsløp. Ved å se på ulike perspektiver og teorier for læring, kan man få innsikt i hvordan læringsprosesser forstås i dag. To kjente teorier om læring er behavioristisk læringsteori og konstruktivistisk/ sosiokulturell læringsteori. Det vil være interessant å se nærmere på disse for å forsøke å forstå læringsprosesser i sammenheng med praktiske arenaer i Forsvaret, for å videre knytte de opp mot veiledningens intensjon og målsettinger.

### 2.2.1 Behavioristisk læringsteori

Behavioristisk læringsteori innebærer at forskeren bare kan og bør studere elevens læring gjennom endringer i oppførselen. Teorien tar utgangspunkt i de indre prosessene som tanker og følelser. Her må man se på ytre påvirkninger, også kalt stimuli, som en årsak til elevens endring. Gjennom for eksempel belønning eller straff blir man utsatt for ulike stimulanser som får frem ulike responser. En forventning om en kobling mellom stimuli og respons forårsaker endring, eller ikke endring, og vil dermed forsterke en atferd. Læringsteorien alene fremstår noe smal, da teorien ikke tar psykologiske prosesser som bevissthet, minne og følelser i betraktning (Prøitz, 2015, s. 29-30).

### 2.2.2 Konstruktivistisk/ sosiokulturell læringsteori

Konstruktivistisk eller sosiokulturell læringsteori bygger på læring som endringer i bevisstheten. Teorien innebærer at læring skjer når man tar i bruk kulturelle meningsfulle ressurser som språk, i tillegg til å delta i sosial praksis. Læring ses i sammenheng med et system av forventninger av samfunnet, og læring skjer gjennom interaksjon med kunnskap i praksis. Med en slik tilnærming blir derfor elevens holdninger, motivasjon og identitet sentral. Gjennom elevens erfaringer, kan læring forekomme gjennom å se sammenheng mellom handlinger og resultatet av dem. Det er dermed ikke den ytre stimuleringen, men ved å gjøre ting og få erfaringer av det man gjorde (Prøitz, 2015, s. 32-33). Tanken bak teorien kan enkelt oppsummeres med ordtaket «learning by doing» (Imsen, 2020, s. 45).

### 2.3 Læringsutbyttebeskrivelser

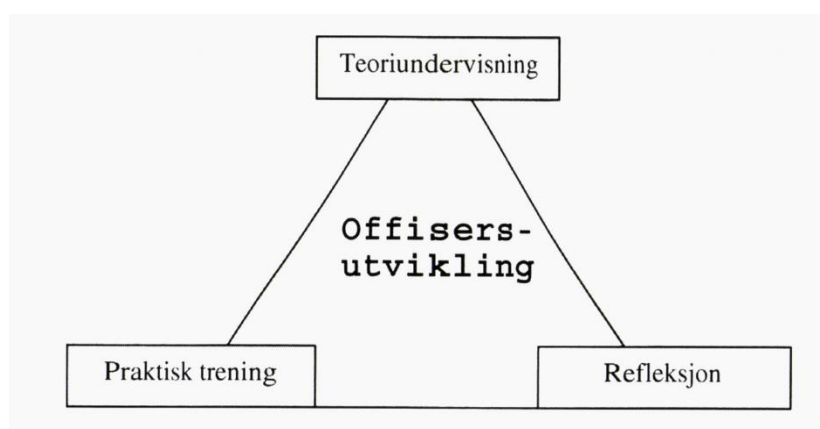
Begrepet læringsutbyttebeskrivelser (LUB) kommer fra nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og beskriver hva «en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44). Norske utdanningsmyndigheter har kommet frem til at all opplæring og utdanning skal ha planer som angir LUB. Dette innebærer kvalifikasjoner innenfor kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Kunnskap kan innebære teorier, fakta, begrep, prinsipper og prosedyrer innenfor et fagområde. Videre går ferdigheter på evnen til å anvende kunnskaper til å løse oppgaver eller problemer, kognitive ferdigheter, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter. Mens den generelle kompetansen handler om å anvende kunnskap og ferdigheter selvstendig i ulike situasjoner ved å vise evne til samarbeid, ansvarlighet, refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44).

LUB står dermed sentralt i veiledning av studenter, og er godt hjelpemiddel for veileder for å tilrettelegge læresituasjoner under praksisarenaer (Tveiten, 2019, s. 75). Tveiten (2019) trekker frem at bruken av LUB både har fordeler og ulemper i sammenheng av veiledningen. Fordeler knyttet til LUB kan være at det sikrer at fokuset havner på studenten, og ikke veilederen. En annen fordel som trekkes frem er at LUB kan være med å fremme individuelle behov gjennom at vurderinger blir systematiske og basert på et sett kriterier. På den andre siden trekker Tveiten (2019) frem at LUB kan virke negativt på kreativitet og spontanitet, og at undervisning dermed har en fare for å fremstå oppstykket og fragmentert. I tillegg vil kvaliteten på LUB ha en innvirkning på om det er enkelt å forholde seg til eller ikke for veilederen. Ved å være bevisst disse fordelene og ulempene tilknyttet LUB, fremstår det likevel som et sentralt og nyttig verktøy for veileder. Men også for studenter for å beskrive læresituasjoner i etterkant, med utgangspunkt i LUB (Tveiten, 2019, s 77).

### 2.4 Luftkrigsskolens pedagogiske modell

Firing og Lien (2007) skriver at den pedagogiske praksisen ved Luftkrigsskolen tidligere har vært i tråd med det behavioristiske læringssynet, der kunnskap overføres fra lærer til kadett. De senere årene har praksisen vært noe annerledes, og prosessorientert veiledning har formet den pedagogiske praksisen i retning av individuelle perspektiver med vekt på den enkeltes tenking i

fokus. Dagens praksis baserer seg dermed på erfaringslæring som pedagogisk filosofi (Firing & Lien, 2007, s. 261). Dette betyr en variasjon av aktivitet og refleksjon, som sammen danner grunnlaget for erfaringer kadettene kan lære av. Begrepet «å lære er å oppdage» er derfor sentralt for modellen, da tanken er å få utbytte av refleksjonsprosessen ved å oppdage hva som gir mening.



Figur 1: Luftkrigsskolens pedagogiske modell (Firing & Lien, 2007, s. 262)

Luftkrigsskolens pedagogiske modell har forankring i erfaringslæringsmodellen, der erfaringer enten gjennom teori og praksis dannes i refleksjonsprosessen. Dermed bygger skolens praksis rundt tre elementer, teoriundervisning, praktisk trening og refleksjon. Disse vektlegges ulikt i forskjellige situasjoner, med en tanke om at de virker på hverandre og kommer til uttrykk på en integrert måte (Firing & Lien, 2007, s. 262).

#### 2.4.1 Praktiske arenaer

«Krigsskolene skal tilby en akademisk lederutdanning av høy kvalitet og relevans der en kombinerer praksis og teori for å skape reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og leder sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig» (Firing & Lien, 2007, s. 260). Mye av teoriundervisningen ved skolen foregår i klasserom. Likevel er ikke dette dekkende for alle deler av fagene, og det krever derfor andre læringsarenaer og læringsmiljø. Praktisk trening tilrettelegges gjennom øvelser, caser og prosjekter. Ifølge Firing og Lien (2007) er disse viktige for kadettene, men vil likevel ha begrenset verdi i seg selv. Dette forsterkes av Luftkrigsskolens pedagogiske modell, der læringsprosessen må følges opp av refleksjon. Dette for å utnytte læringspotensialet og for å unngå at den praktiske treningen preges av handling fremfor refleksjon (Firing & Lien, 2007, s. 264).

## 2.5 Mestring

Bandura (1997) omtaler mestring med ordet «self-efficacy» og forklarer det videre som «...beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Manger og Wormnes (2015) påpeker at mestring er et genuint behov for mennesker. Underveis i utdanningsløpet gis elever mulighet til å prøve ulike ferdigheter, og vil bli påvirket av hendelser, sosial aksept og kulturen vi møter (Manger og Wormnes, 2015, s. 19).

Den individuelle mestringsfølelsen har ulike effekter, og påvirker hvilke handlemåter man velger, i tillegg til hvor mye innsats man velger å legge ned i den. I tillegg sier mestringsfølelsen noe om hvor lenge den enkelte holder ut i møte med hindringer og nederlag, som påvirker ens motstandsdyktighet for motgang. Opplevd mestringsfølelse kan påvirke hvor mye stress en person kan håndtere i belastende arbeidsoppgaver og nivået på prestasjonene de oppnår (Bandura, 1997, s. 3). Som Tveitens (2019) definisjon på veiledning sier, er et av målene med veiledning at mestringskompetansen til den som veiledes styrkes. I Antonovsky's (2000) teori om salutogenese<sup>3</sup> ligger det sentralt at opplevelse av sammenheng, mening, forståelse og håndterbarhet har en betydning for opplevd mestring. Gjennom veiledning kan fokuspersonen få hjelp til å oppdage dette knyttet opp mot erfaringer, som igjen påvirker personens håndterbarhet (Tveiten, 2019, s. 66). Videre påpeker Tveiten (2019) at veiledning kan bidra til økt bevissthet, ved at man oppdager egne styrker og derfor øker mestringskompetansen. Dette står sentralt i veiledning, og gjennom å forstå egne ressurser og muligheter, samt se sammenhenger og mening, vil man oppleve en økt følelse av mestring (Tveiten, 2019, s. 67).

---

<sup>3</sup> «Salutogenese er en teori og fysisk og psykisk helse som legger vekt på hva som fremmer god helse og gir individet økt mestring og velvære» (Lønne, 2022)

## 3.0 Metode

Begrepet «ontologi» er gresk og kan oversettes som «slik ting faktisk er», og er derfor læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Gjennom en metode forsøker man å gi en presis måte av virkeligheten, gjennom å samle inn empiri eller data om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21-22). Metodekapittelet vil beskrive oppgavens metodiske tilnærming, samt andre relevante metodiske betraktninger.

### 3.1 Forskningsdesign/ valg av metode

Denne studien forsøker å forstå veiledningens påvirkning på kadetters læring og mestring i konteksten av en vinterøvelse, der de skal drive praktiske ledelse, samarbeid og selvutvikling. Studiens tema setter dermed individet i fokus, sammen med prosesser om både personlig og mellommenneskelig utvikling. For å besvare problemstillingen var det derfor naturlig å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Dette på bakgrunn av en eksplorerende problemstilling, altså den forsøker å få fram nyanserte data, gå i dybden, samtidig som den er følsom for uventede forhold og kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2015, s. 64). For å få en god innsikt i veiledningens merverdi under vinterøvelse, vil det å samle inn data i form av ord, og ikke tall, være fordelaktig.

Grunnlaget for denne oppgaven er empiri samlet fra to fokusgruppeintervju som ble gjort med kadetter tilknyttet Luftkrigsskolen i etterkant vinterøvelsen. I tillegg har forskeren i forkant av intervjuene observert deler av vinterøvelsen, samt hatt samtaler med veiledere tilknyttet øvelsen. I metoden skilles det mellom datainnsamlingen, som kun er tatt fra selve intervjuene, og observasjon og samtaler med veiledere som er brukt for å underbygge funnene og forskerens kontekstforståelse i forskningsperioden.

### 3.2 Datainnsamling

Den valgte datainnsamlingsmetoden for denne studien er fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, og er egnet for å få frem flere synspunkter om temaet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s.162). Det individuelle intervjuet har klart vært den vanligste formen for intervju i samfunnsvitenskapen over lengre tid, likevel påpeker Jacobsen (2015) at fokusgruppeintervju har fått større betydning og i dag regnes som en av de vanligste forskningsmetodene. Fokusgrupper kan være et godt verktøy for å

konkretisere en problemstilling, eller utvikle ny kunnskap om et fenomen (Jacobsen, 2015, s. 160). Jacobsen (2015) skriver at en slik type metode kan være et godt hjelpemiddel når man ønsker å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold, som i dette tilfelle er veiledning under vinterøvelse. Videre bygger denne påstanden på et teoretisk utgangspunkt. Et gruppeintervju kan være med på å starte en tankeprosess, som lar den enkelte deltaker bearbeide egne erfaringer underveis. I mange tilfeller vil ikke mennesker tenke nøye gjennom hva som skjer når de er til stedet i en hendelse, men gjennom å sitte sammen i en gruppe vil deltakerne kunne hjelpe hverandre med å forstå hva som har skjedd, eller minne hverandre på enkelthendelser som lett kan bli glemt (Jacobsen, 2015, s. 160). Morgan (1993) påpeker at fokusgrupper ikke nødvendigvis er bedre enn individuelle intervjuer når man ønsker å få fram synspunkter. Likevel argumenterer han for at fokusgrupper kan være overlegne når man ønsker å få frem hvorfor noen har et synspunkt. Gjennom å argumentere for egne synspunkt, og videre diskutere dette i gruppen, kan det være effektivt for å se på den enkeltes erfaring. Ved å dele egne tanker med andre, får deltakerne nye perspektiver og meninger som utvikles i løpet av prosessen (Jacobsen, 2015, s. 160).

Størrelsen på fokusgruppen kan ha stor innvirkning på hvordan meningsutvekslingen foregår. Både store og små grupper har sine fordeler og ulemper (Jacobsen, 2015, s. 161). Kameda et al. (1992) viser til at en optimal gruppestørrelse kan være fra fem til åtte deltakere. Likevel kan det være fordelaktig med mindre grupper om problemstillingen er eksplorerende eller om man ønsker å rekke over flere ulike temaer (Jacobsen, 2015, s. 162). På bakgrunn av dette ble det valgt en gruppestørrelse på fire personer. Utvalget beskrives nærmere senere i kapitlet. Det ble i studien gjennomført to fokusgruppeintervju, altså en totalt på åtte respondenter. Selv om et gruppeintervju kan gjennomføres med kun en gruppe, vil man ved å ha to eller flere grupper kunne argumentere for at funnene kan generaliseres (Jacobsen, 2015, s. 162). Ved å ha to relativt like fokusgrupper, kan disse være en kontroll i forhold til hverandre. Hvis det blir sagt forholdsvis like ting i de to gruppene, kan man ifølge Jacobsen (2015) anse dataene som reelle og dermed ikke et resultat av gruppeprosessen.

I et gruppeintervju innehar intervjuer et særdeles ansvar for å legge til rette for ordveksling gjennom en velvillig og åpen atmosfære. Formålet med gruppeintervjuet er ikke å komme til en slags enighet eller løsning, men få frem ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

En risiko med denne typen intervju, sammenlignet med individuelle intervju er at fokusgruppen kan sette press på noen synspunkter, eller at det føles utrygt å dele i plenum. I et gruppeintervju kan forskeren velge ulike tilnærminger, alt ut ifra hvor aktiv man er. Ved å innta en passiv rolle vil man som forsker lettere kunne fokusere på å lytte og registrere hva som blir sagt. I tillegg vil det gjøre at man kun får deltakernes synspunkter. Å innta en passiv rolle har likevel noen farer. Det kan for eksempel være at diskusjonen sporer av eller at noen av gruppemedlemmene dominerer diskusjonen. Ved å innta en svært aktiv rolle som intervjuer vil man kunne risikere å gå glipp av viktige innspill og tanker fra deltakerne, som nettopp er hensikten med den åpne metoden (Jacobsen, 2015, s. 164). Under intervjuene valgte derfor intervjuer å innta en mellomting mellom en aktiv og en passiv rolle. Dette ga rom for å innlede teamet på en hensiktsmessig måte, og stille de spørsmålene som var ønskelig. Det ga også rom for å be om ytterligere utdyping, få frem alles synspunkter og styre kursen for intervjuet uten at det sporet av temaet.

### 3.2.1 Intervjuguide

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide med middels struktureringsgrad. Hensikten var å sette noen rammer rundt hva problemstilling ønsket å finne svar på, men likevel skape rom for respondentene til å fortelle om det de selv hadde opplevd som viktig. Dette ga mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og dermed gå dypere inn i tematikk som ikke var forutsett. Før intervjuguiden ble ferdigstilt, var forskeren selv ute på vinterøvelsen for å observere. Dette ga mulighet for å tilpasse spørsmålene ytterligere opp mot hva respondentene faktisk hadde gjort på øvelsen (se vedlegg B).

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i prosjektet besto av åtte kadetter, to kvinner og seks menn fra 1. avdeling i perioden 2022/ 2023 på Luftkrigsskolen. I forkant av øvelsen fikk kullet i sin helhet tilbud om å være deltakere i gruppeintervjuene. De åtte respondentene ble valgt på grunnlag av deres tilhørighet til det respektive kullet, og derfor nylig hadde deltatt på vinterøvelsen. Disse ble deretter med hensyn til kjønn delt inn i de to fokusgruppene, uavhengig av tidligere lagsoppsett eller erfaring. Selve intervjuet avdekket likevel at alle respondentene hadde noe ulik erfaring fra før, i tillegg til at de fleste hadde vært på hvert sitt lag under selve øvelsen, og derfor hadde ulike veiledere. Som kritikk til utvalget kunne det vært interessant å danne grupper med lagsmedlemmer som hadde

hatt lik veileder, for å se om det likevel ga individuelle forskjeller i oppfatning og opplevelse av veiledningen,

Respondentene er anonyme, og det vil derfor ikke forekomme informasjon om alder, kjønn eller erfaring som kan svekke respondentenes anonymitet. Som følge av dette omtales respondentene med pronomen «han» uavhengig av kjønn. Kullet i sin helhet vil kunne beskrives som «1. avdeling i perioden 2022/2023» og/ eller «kadettene», og må ikke blandes med de faktiske respondentene.

For ordens skyld har respondentene blitt gitt tall og bokstaver, som visst i tabellen til høyre. Dette for å på strukturert måte kunne fremstille respondentenes sitater i oppgaven, samtidig som anonymiteten ivaretas.

<b>Fokusgruppe A</b>	<b>R1A</b> <b>R2A</b> <b>R3A</b> <b>R4A</b>
<b>Fokusgruppe B</b>	<b>R5B</b> <b>R6B</b> <b>R7B</b> <b>R8B</b>

Figur 2: Fremstilling av respondentene

### 3.4 Analyseprosessen

Etter at intervjuene var gjennomført, startet analysens første fase som var å transkribere de.

Transkribering gir rom for strukturering og oversikt av intervjuene, og gjør derfor at analysen kan foregå lettere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). For å både forenkle videre analysearbeid, og sikre respondentenes anonymitet, ble intervjuene skrevet om til bokmål (uavhengig av dialekt) og fyllord som «øhm» og «liksom» ble fjernet.

Neste steg ble å analysere og utforske dataen. Her med bruk av en innholdsanalyse.

Innholdsanalyse handler kort forklart om å finne relevante kategorier, for å deretter knytte enheter til den enkelte kategori. Dette gir mulighet for å til slutt se på likheter og forskjeller mellom de forskjellige enhetene i kategoriene (Jacobsen, 2015, s. 207). Allerede før intervjuene, ble det valgt noen forskningsspørsmål som var ønskelig å se nærmere på opp mot problemstillingen. Ifølge Jacobsen (2015) kjennetegnes kvalitativ tilnærming til datainnsamling av åpenhet, og forskeren var derfor i analysen åpen for å etablere nye kategorier ut ifra funnene som ble gjort. Det ble derfor benyttet åpen koding da kategoriene ble basert på funnene i datamassen, i motsetning til aksial koding der kategoriene dannes på forhånd (Jacobsen, 2015, s. 207). Ved hjelp av fargekoder ble de ulike dataene sortert innenfor kategoriene. På den måten ble



relevant data ivaretatt, og deler som ikke hadde relevans innenfor valgte forskningsspørsmål ble ekskludert. Etter å ha systematisert dataen innenfor tre forskningsspørsmål, ble det identifisert to funn innenfor hvert av dem.

### 3.5 Oppgavens reliabilitet og validitet

En undersøkelse skal uansett empiri tilfredsstillende krav om reliabilitet og validitet. Jacobsen (2015) beskriver validitet med at empirien må være gyldig og relevant, og reliabilitet handler om empiriens pålitelighet og troverdighet.

Reliabilitet innebærer at undersøkelsen er til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 17). For å si det på en enkel måte, handler reliabilitet om studien kan gjøres av andre forskere, på et annet tidspunkt, men likevel få samme resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabiliteten handler altså mye om hvordan forskeren gjennomfører delene i et prosjekt, fra selve intervjuet, til transkribering og analyse. For å sikre dette, ble det på forhånd utarbeidet en intervjuguide. Dette gjorde at intervjuene inneholde en lik struktur og målsetting, men likevel åpnet opp for andre innspill fra respondentene. En mulig fare med å kun være en forsker, er at man ikke har noen til å kvalitetssikre eget arbeid. For å ivareta dette så godt som mulig, ble det lagt inn mye tid på transkribering og analyse. Transkriberingen ble også gjennomført to ganger, for å identifisere mulige misforståelser eller feil fra forskerens side.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) dreier validitet i samfunnsvitenskapene «(...) hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke». Valg av metode må innebære en logisk fortolkning av hva respondentene sier og hvordan det analyseres og tolkes.

Fokusgruppeintervjuene ble holdt under kjente omgivelser, hvor respondentene er fra samme kull og derfor kjenner hverandre fra før. Det kan derfor argumenteres for at konteksten ikke påvirket respondentens uttalelser eller atferd i større grad. I tillegg har kullet gjennom en lengre periode hatt mange seanser hvor de sitter sammen og reflekterer, og konteksten skal dermed være kjent for de fra før av. I og med at intervjuet var semistrukturert, hadde intervjuer mulighet til å kontrollere at respondentene ikke misforsto spørsmål som ble stilt, og dermed korrigere dersom uohensiktsmessige tolkninger forekom av respondentene.

### 3.6 Etiske avveininger og forskerens rolle

Datainnsamling er vurder til å oppfylle krav om personvern ved å gjennomføres i tråd med Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sine retningslinjer (vedlegg C) Forsvarets Høgskole (FHS) har gitt godkjenning til innhenting av opplysninger i og om Forsvaret til forskningsmål (vedlegg D). Alle respondentene var frivillige deltakere, og ble informert om alle forhold gjennom en samtykkeerklæring som måtte skrives under på for å delta i studien. Dette innebar at samtlige respondenter kunne trekke seg fra prosjektet om det var ønskelig. Personvern er ivaretatt ved å anonymisere respondentene. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, her ble navn, alder og erfaring utelatt fra opptakene. I etterkant fikk respondentene mulighet til å slette eller endre misvisende data dersom de ønsket dette.

Det er nevneverdig at forskeren selv er under utdanning ved Luftkrigsskolen, og dermed har både kjennskap til respondentene, men også egne erfaringer og tanker om oppgavens problemstilling. Det var dermed viktig å ikke la egen forutinntatthet påvirke utforming av intervjuguide og oppgaven generelt. At intervjuene var åpne og ikke-styrende ga mulighet for at respondentene kunne til en viss grad styre samtalen mot den tematikken de selv ønsket. Likevel kan det å selv ha deltatt på samme øvelse, være positivt i den forstand at man sitter med forståelse av øvelsens kontekst, i tillegg til veileders rolle. Denne vinterøvelsen var noe endret fra tidligere vinterøvelser, det blir sett på som positivt for å svekke egen forutinntatthet. Forskerens kjennskap til respondentene, både kadetter og veiledere, kan være positivt i den grad at åpenhet og tillit etableres tidlig. Samt at muligheten for respondentene å ta kontakt i etterkant ble enklere.

## 4.0 Presentasjon av resultater

Den enkeltes opplevelse av merverdien knyttet til bruk av veiledere for økt læringsutbytte virker å forklares av flere faktorer. Innenfor de gitte kategoriene i oppgaven ser likevel veileder ut som et utelukkende positivt bidrag for å forsterke læringsutbytte hos kadettene. Grunnlaget for oppgavens problemstilling knyttes til teori om læring, mestring og veiledning. En sammensetning av teori og resultatet fra datainnsamling gjør at vi sitter igjen med en rekke funn knyttet til tre forskningsspørsmål. Dette delkapittelet gir et overblikk over de mest sentrale funnene i oppgaven etter analysen. Følgende seks funn ble identifisert:

### **1. Hvordan påvirker veiledning kadettene opplevde læringsutbytte?**

Dette forskningsspørsmålet har resultert i to funn. For det første fremstår veileder som en nødvendig ressurs for å rette kadettene fokus mot læring, og dermed øke deres læringsutbytte. For det andre er veileders evne til å skape en bevisstgjøring rundt kadettene atferd, både som individ og som en del av teamet, et viktig hjelpemiddel.

### **2. Har veiledning en innvirkning på kadettene opplevde mestringstro?**

Også dette forskningsspørsmålet resulterte i to funn. Det første funnet viser at anerkjennelse fra veileder øker kadettene opplevde mestringstro. En forventning om oppfølging har betydning for hvor godt kadettene presterer. Det andre funnet tydeliggjør veileder som en ressurs for å skape mening og forståelse, og dermed gjør at kadettene opplever mestring selv i situasjoner de opplevde egen prestasjon som dårlig.

### **3. Hvordan påvirker øvelsens kontekst kadettene opplevde utbytte av veiledning?**

Det siste forskningsspørsmål resulterte også i to funn. Det første funnet viser at konteksten påvirker hvor mottakelig kadettene er for refleksjon og veiledning. Dette fremhever betydning av å tilpasse veiledning etter konteksten de befinner seg i. Det andre funnet tyder på at konteksten kan skape mer åpne og ærlige refleksjon hos kadettene.

## 5.0 Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i funnene, analyseres og drøftes i dette kapitlet forskningsspørsmålene opp mot relevant teori og empiri. For å besvare problemstilling har det vært naturlig å dele drøftingen inn i tre deler, ut ifra gitte forskningsspørsmål. Hver del vil således inneholde en delkonklusjon, som sammen danner grunnlaget for en hovedkonklusjon.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1: hvordan påvirker veiledning kadettens opplevde læringsutbytte?

Funnene under forskningsspørsmål 1 viser til hvordan veiledning både før, under og etter øvelsen retter kadettene fokus mot læring og atferdsutvikling. I intervjuene kommer det frem at få av respondentene har ett bevisst læringsfokus, men at de opplever veileder som et hjelpemiddel for å minne dem på det. Samtidig opplever de veiledning som positivt for å skape en bevisstgjøring rundt hva og når læring skjer hos den enkelte. Tveitens (2019) definisjon beskriver veiledning som en istandsettingsprosess. Selv om det er den som blir veiledet som har ansvaret for sin egen utvikling, kan veileder være et hjelpemiddel for å sette i gang prosesser som bidrar til læring, vekst, utvikling og mestring (Tveiten, 2019, s. 22)

Da respondentene ble spurt om de var motiverte for læring i forkant av øvelsen, tydet det på at flere ikke har tenkt på vinterøvelsen i en læringskontekst. Utsagn som «jeg var bare veldig glad for å komme meg litt ut» (R2A) eller «jeg skulle bare gjennomføre og tenkte ikke så mye på læring i utgangspunktet» (R6B) understreker denne påstanden.

Likevel peker flere mot veileder, som gjennom uken retter fokuset på læring. Selv om respondentene virker å være klare over at det skjer mye læring, påpekes det av flere at dette gjerne er ubevisst. Men at veileder gjennom ulike refleksjonsøvelser og tilbakemeldingsseanser øker bevisstheten hos den enkelte. Ved å først gjennomføre ulike aktiviteter og caser, og deretter få tid til å både tenke, skrive og prate med hverandre om det virker å ha en effekt på kadettene utvikling. Dette bekreftes ytterligere av følgende sitat:

*Jeg oppfatter veileder litt som en kontrollfunksjon, at når man gjør noe og ikke har så ekstremt mye fokus på læring i etterkant, så kan det være at man ikke tar så mye læring ut av det. Men når man har med en veileder som retter fokus på det, så tror jeg folk tar til seg det de nettopp har gjort, og lærer noe av det i større grad (R8B).*

Dette i tråd med hva Firing og Lien (2007) skriver om Luftkrigsskolens pedagogiske modell. Firing og Lien (2007) beskriver at den pedagogiske praksisen på Luftkrigsskolen baseres på en variasjon av praksis og refleksjon, som sammen gir grunnlaget for erfaringer kadettene kan lære av. Flere respondenter sier at veileder «drar læring» ut av det de holder på med. I utsagnet under trekkes refleksjon fram som et eksempel på dette. I løpet av øvelsen ble det gjennomført såkalte refleksjonsseanser innad i alle lag etter dagens aktiviteter. Disse ble styrt av den enkelte veileder, og kunne variere ut ifra hva veileder så på som hensiktsmessig i forhold til lagets behov.

*Jeg tenker veileder er der for å minne oss på at vi faktisk er der for å lære, for eksempel meg da som gjør øvelsen bare litt for å gjøre det, men når veilederen er der og minner oss på gjennom for eksempel refleksjonsseanser, å dra læring ut av ting. Man lærer jo ting gjerne litt ubevisst, så da er veileder der for å dra ut ubevisst læring, noe man nødvendigvis ikke tenker på selv (...) (R6B).*

I den sammenheng virker veileder å være ekstra sentral, gjennom å sette ord på hva som skjer hos den enkelte og belyse handlinger eller situasjoner som kadettene selv ikke sitter med en fullstendig forståelse av.

Selv om refleksjon og tilbakemeldinger er noe respondentene løfter frem som svært nyttig for eget læringsutbytte, kan det virke som det et manglende initiativ blant kadettene selv å gjøre det. «Veileder setter fokus på læring, i en vinterøvelse-kontekst, og da går det fra å kun være overlevelse på vinteren, til å faktisk ta læring ut av det du gjør» (R8B). Respondent 1A forsterker dette når han forteller om en enkeltsituasjon, hvor laget selv ikke tok tak i problemet:

*jeg syns at veileder har høy verdi på sånne øvelser fordi at når laget blir trøtte, sultne eller kalde og har mest lyst til å gå å legge seg på slutten av en dag, så får man likevel læring ut av det man har gjort i løpet av dagen, ved at de stiller gode spørsmål, og at de setter i gang en prosess hvor man faktisk må tenke gjennom hva man har gjort den dagen. I tillegg få andres synspunkt på det, og det tror jeg ikke er en diskusjon som hadde kommet i gang ved initiativ av laget, og da går man jo glipp av veldig mye læring. Og også veldig mye forståelse overfor de andre lagsmedlemmene, hvordan de kan ha opplevd en situasjon helt annerledes (...) (RIA).*

Det kan argumenteres for at kadettene ikke hadde hatt samme utbytte uten veileder til stede. Dette kan være problematisk sett fra en annen side da det gitte læringsutbytte virker å være avhengig av veileder. Kadettene går på en lederutdanning, og som student ved en høyskole skal man selv kunne ta ansvar for egen læring. Ifølge Tveiten (2019) er en viktig del av veiledning at den som blir veiledet selv tar ansvaret for å bruke og utvikle dette videre. For å oppnå dette i større grad, kan det virke hensiktsmessig å gi kadettene økt forståelse i de ulike delene i Luftkrigsskolens pedagogiske modell (Firing & Lien, 2007), men også LUB (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan gi økt forståelse for hva læring gjennom teori, refleksjon og praksis utgjør, og ifølge modellen til Firing og Lien (2007) hvordan de virke på hverandre. Tveiten (2019) trekker frem LUB som et godt hjelpemiddel for veileder i praktiske læringssituasjoner, men også for kadettene for å bedre kunne beskrive læresituasjoner i etterkant. Kullet fikk tilgang til LUB tilknyttet øvelsen i forkant, intervjuene tyder likevel på at det var minimalt med fokus på disse og at kadettene dermed ikke hadde satt seg inn i dem: «De viste de på ordremøte. Det var delt inn i kategorier, men husker ikke hva de var» (R1a). Ved å ha et større fokus fra skolens side på LUB i forkant av praktiske læringsarenaer som vinterøvelsen, kan dette gi kadettene økt forståelse for både hva de skal lære, men i tillegg brukes som et verktøy for å sette ord på det de har lært eller ikke.

Både respondent 1A og 4A trekker frem veileders evne til å sette ord på prosesser som skjer hos kadettene. Det virker å være et effektivt hjelpemiddel for å belyse handlinger de gjør, som de ikke ser klart selv, eller som medkadetter ikke ser. Det kan også være situasjoner de ikke forstår selv, men ved at veileder «begynner å grave» som respondent 4A sier, øker forståelse av situasjonen.

*(...) det jeg setter pris på med veilederen er at han legger til, eller setter ord på ting du gjør som leder, som du ikke ser selv, og som andre sliter med å beskrive, og de er jo trent i det, så de har jo ganske god forståelse for hva disse tingene er, og det tror jeg er ting som man kan ta med videre og jobbe med, som kanskje ikke hadde kommet frem eller blitt sagt på den måten hvis ikke veileder var der (R1A).*

*Det har vært flere ganger med veileder hvor jeg har også opplevd at det er ting jeg tenker eller sier, eller handlinger man gjør. Som man ikke tenker så veldig mye over selv, men når veilederen begynner å grave, så skjønner man ganske mye mer hvorfor man handler*

*som man gjør, eller hvorfor andre har gjort det. Så det er veldig interessant å se. De får i gang en tankeprosess, hos alle (R4A).*

Dette tyder på at kadettene lett glemmer muligheten for egenutvikling, da de under vinterøvelsen har mange andre fokusområder, som å gjennomføre caser, koke vann og generelt ta vare på seg selv i et vintermiljø. At veileder er med, da ikke som et lagsmedlem, frigjør overskudd til å hjelpe kadettene med å forstå og starte tankeprosesser om egen atferd.

Under intervjuet fikk respondentene spørsmål om det var noen situasjoner de husker godt som har gitt de verdi for egen utvikling. Her trekker respondent 6B frem en tilbakemeldingsseanse, som han opplever har stor verdi for videre karriere, både personlig, samtidig i et militært og leder perspektiv.

*Jeg husker veldig godt helt på slutten, når vi hadde en tilbakemeldingsseanse her på skolen, den øvelsen der den som får tilbakemelding sitter med ryggen til. Han satt i gang den øvelsen, som var verdifullt. I tillegg ga han tilbakemeldinger selv, som han selv hadde observert. Så verdien lå både i det han sa, men også at han la til rette for selve øvelsen. Ting jeg har tenkt på etterpå, og tatt mye læring ut av, og som påvirker meg både som person, soldat og leder senere (R6B).*

Respondent 7B trekker frem en annen refleksjonsseanse, som han opplevde ga utvikling underveis i øvelsen. Og trekker frem konkrete mål som et godt hjelpemiddel:

*Av veileder fikk vi etterpå i oppgave å skrive ned hva vi hadde lært, og da begynner man jo å tenke over hva man egentlig har lært i løpet av øvelsen, så det ikke går rett i glemmeboka. Så det er jo noe veileder fasiliteter for. Vi skulle si hva vi ville bli bedre på i løpet av uka, som individ. Så da skulle man sette seg noen konkrete punkt. Også som lag. Så det var hva har jeg gjort bra i dag, hva skal jeg bli bedre på i morgen, og samme på hva vi hadde gjort bra som lag og hva skal vi gjøre bedre fremover. Og da hjelper veileder i det å se læringsutbytte i det man har gjort, og hva man skal gjøre fremover for å få mer læringsutbytte. Litt konkrete mål (R7B).*

### 5.1.1 Delkonklusjon

Dette drøftingskapittelet har forsøkt å kartlegge hvordan veiledning påvirker kadettene opplevde læringsutbytte på vinterøvelsen. Overordnet kan det tyde på at veileder er en avgjørende faktor for å sette i gang prosesser rundt læring og utvikling hos kadettene. Funnene viser at det gitte læringsutbytte gjennom refleksjon og tilbakemeldinger avhenger av veileders tilstedeværelse, og at utbytte dermed ikke ville vært det samme uten. I tillegg til å fasilitere for dette, viser resultatene at veileders innspill i form av faglig påfyll og meningsdanning er viktig for å øke kadettene forståelse og dermed læringsutbytte. På bakgrunn av kadettene manglende initiativ til å sette i gang disse prosessene selv, kan det argumenteres for at det vil være fordelaktig å gi kadettene økt innsikt i prosesser innenfor Luftkrigsskolens pedagogikk, i tillegg til læringsutbyttebeskrivelser.

### 5.2 Forskningsspørsmål 2: Har veiledning en innvirkning på kadettene opplevde mestringstro?

Resultatene ved forskningsspørsmål 2 viser at anerkjennelse og bekreftelse fra veileder oppleves som verdifullt for respondentene. Det virker å øke egen mestringstro, samtidig som det motiverer de til å prestere bedre. At veileder følger opp det kadettene gjør, virker å ha en påvirkning på kadettene mestringsfølelse. I sitatet under sammenligner en respondent vinterøvelsen, med tidligere øvelser han har vært på:

*I min førstegangstjeneste fikk vi prøve oss ut å lagførerrollen selv, uten noe særlig veiledning eller en person som vurderte det du gjorde. Og da satt man igjen med lite mestring, fordi man hadde lite erfaring og fikk ikke noen ren respons på det man gjorde (...) (R8B).*

Samtidig ser det ut til at veileder gir kadettene et mer helhetlig bilde, og dermed nye perspektiver på ulike situasjoner. Et av målene med veiledning er at mestringskompetansen til den som veiledes styrkes (Tveiten, 2019, s. 22). Videre sier Anontovskys (2000) teori om salutogenese at for å oppnå mestring er opplevelse av sammenheng, mening, forståelse og håndterbarhet sentralt. Å få veiledning fra «utenforstående» kan gi nye perspektiver, og endre hvordan man i etterkant velger å både se på og bruke situasjon for refleksjon og læring. Dette belyses av respondent 4B:



*Jeg har opplevd flere ganger at det jeg utelukkende har sett på som negativt, eller situasjoner der jeg følte at jeg gjorde en dårlig jobb og er skikkelig skuffet over meg selv. Så klarer veileder å snu på det, «jamen, så gjorde du kanskje noe bra» ikke sant, du kan jo bruke dette her til noe bra, kanskje det ikke er så dumt likevel», at de klarer å gi deg nye perspektiver på hendelser. Og det gjør at jeg får mye mer ut av de situasjonene, i stedet for å henge med nebbet og tenke at nå har jeg gjort en skikkelig dårlig jobb, så kan jeg tenke at jeg gjorde noe dumt der, men hvis jeg gjør sånn og sånn som veileder snakker om kan det bli bedre til neste gang (R4B).*

I konstruktivistisk/ sosiokulturell læringsteori står læring gjennom endring i bevisstheten sentralt (Prøitz, 2015). I den sammenheng påpeker Imsen (2020) at en vil kunne sitte igjen med større læringsutbytte ved å se sammenheng mellom handling og resultatet av den. Veileder fungerer som en støttefunksjon for å hjelpe kadettene med å sammenfatte kunnskap med praksis, dette virker å gi de økt mestringsfølelse. Refleksjoner med innspill av veileder gir et bilde av sammenheng og mening, og dermed en større forståelse for hvordan de kan utvikle seg videre. Det trekkes frem at veiledning gjennom hele øvelsen oppleves å påvirke mestringsfølelsen underveis. I motsetning til at man kun tar tak i det etter øvelsen. Dette gir kadettene mulighet til å utvikle seg underveis, fordi det skaper en kontinuerlig bevissthet rundt hva de gjør og hva de oppnår.

*Og det er jo veldig verdifullt at man tar det med en gang, for da opplever man at en større mestringskurve underveis, også sitter man med en større følelse av mestring etter øvelsen. Kontra å trekke det frem når øvelsen egentlig er over, også ikke finne fram i det igjen før neste øvelse. Og det tror jeg gir veldig små steg, kontra det å være bevisst på det hele tiden (...) (R5B).*

Flere av respondentene belyser tilbakemelding og anerkjennelse som motiverende. En faktor er at veileder følger opp hva du gjør, og dermed kommer en forventning om respons i etterkant, noe som kan gjøre at kadettene ønsker å yte mer. Samtidig opplever respondent 1A at gjennom å få anerkjennelse, vil dette gi en forsterkende effekt som fører til at man gjør mer av den samme atferden. Dette ses i sammenheng med behavioristisk læringsteori, som omtaler sammenheng

mellom ytre påvirkninger og atferdsendringer som følge av disse (Prøitz, 2015, s. 29-30). Dette forsterkes av sitatene under:

*Øvelse kan være tungt da. Jeg mener at det å ha en veileder styrker mestringsfølelsen fordi du får tilbakemelding på ting du gjør. For eksempel, hvis det er ting du gjør som er viktig da, som du ellers kanskje ikke hadde fått noe skryt eller tilbakemelding på, så gir jo veileder det. Så han vil forsterke den handlingen, og motivere deg til å fortsette. I stedet for at det er kanskje en lagfører eller ingen da, som ikke har det fokuset, og vanligvis ligger det et fokus på de rundt deg, lagsmedlemmer om at de skal gjøre det her, men det er ikke alltid der skjer. Så jeg tror mestringsfølelsen er større når du har veileder som følger opp det du gjør (R1A).*

*Jeg vil jo også si at det motiverer å ha med veileder, spesielt hvis man først får en tilbakemelding på at man må skjerpe seg, og dagen etter så er det sånn «jeg ser at dere har gjort dette for å utbedre, det er veldig bra, og det må dere fortsette med», at da får man lyst til å fortsette eller gjøre en enda større innsats (R5B).*

### 5.2.1 Delkonklusjon

Dette drøftingskapitlet har forsøkt å kartlegge om veiledning har en innvirkning på kadettens opplevde mestringsfølelse. Oppfølging av veiledning generelt ser ut til å ha en positiv effekt på kadettens mestringsfølelse. Dette som følge av flere faktorer. Anerkjennelse og bekreftelse trekkes frem som en faktor, da dette gir kadettene en indikasjon på hva de gjør bra, og derfor kan gjøre mer av. En annen faktor er innspill fra veileder som gir kadettene et bilde av sammenhenger, mening og økt forståelse rundt situasjoner og handlinger. Dette virker å gi de et mer helhetlig bilde som viser hvordan de kan effektivt dra nytte ut av situasjoner i etterkant. Denne typen oppfølging underveis i øvelsen ses på som positiv i forhold til både mestringsfølelse og læring fordi det gir kadettene mulighet til å korrigere og utvikle seg gjennom uken. Som igjen fører til at den totale mestringsfølelsen føles sterkere etter øvelsen.

### 5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan påvirker øvelsens kontekst kadettene opplevde utbytte av veiledning?

Begrepet «å lære er å oppdage» er sentralt i Luftkrigsskolen pedagogiske modell, der refleksjon beskrives som en prosess som danner erfaringer enten gjennom teori eller praksis (Firing & Lien, 2007). Vinterøvelsen er et eksempel på en praksis arena som ifølge Firing og Lien (2007) er en viktig del av den pedagogiske modellen. I intervjuet ble respondentene spurt om deres opplevelse av vinterøvelsens kontekst påvirker deres opplevde utbytte av veiledning. Det kommer tydelig frem at miljøet de finner seg i oppleves som begrensende når det kommer til å reflektere, og at flere faktorer påvirker dette. Det understrekes av følgende sitat:

*(...) Første kvelden var folk kalde, folk var lei, folk var slitne, litt usikre på hvordan vinterøvelsen var, eller hva man skulle gjøre. Og da ble det veldig vanskelig å skulle sitte og snakke, og reflektere, det sa veileder også at «nå er det vanskelig å komme til dere liksom». Mens andre kvelden var vi litt mer vant, og da merker man at man satte litt mer komfortabelt ved bålet, det ble lettere å fokusere på refleksjonen da, det ble egentlig bare lettere og lettere utover øvelsen og. Man merker jo når man er i ukjent miljø, så er fokuset et annet (RIA).*

For å utnytte læringspotensialet under slike praktiske arenaer må det følges opp av refleksjon (Firing & Lien, 2007). Respondentene trekker frem at veiledning har en betydelig rolle for å fremprovosere refleksjon hos kadettene i konteksten av en vinterøvelse, og det er dermed interessant å se hvordan nettopp en slik kontekst påvirker kadettene utbytte av veiledning. Det «ukjente» nevnes som en faktor, og at tilpasninger og det å bli vant til konteksten kan ha en positiv betydning. Respondent 1A påpeker videre at veileder har et ansvar for å se an situasjoner og om det er hensiktsmessige forhold for refleksjon. Et utsagn de andre i fokusgruppen sa seg enig i:

*(...) og i tillegg vurdere situasjonen, «okei, er det hensiktsmessig å gjøre det nå, skal vi droppe det, skal vi gjøre det før, etter, vente». Det med å se an da, tenker jeg, som veileder også. Ta en vurdering (RIA).*

Det kommer tydelig frem hos respondentene at de opplever konteksten som hemmende for refleksjon. På en annen side viser likevel funnene tidligere i oppgaven at de ser på refleksjon og tilbakemeldinger som essensielt for å oppnå læring i den graden de gjør. Det respondentene sier

tyder på at årsaken til at konteksten virker forstyrrende innebærer flere ting. For det første er de både kalde og slitne. Dette gjør at motivasjonen synker når det kommer til å bruke tid på refleksjonsseanser i laget. Det trekkes særlig frem som en sterk faktor ved starten av øvelsen, fordi miljøet beskrives som nytt og ukjent. For det andre medfører konteksten av en vinterøvelse at også andre oppgaver stadig må gjøres. Dette fører til at kadettene ikke klarer å flytte fokuset fullt og helt på refleksjonen, men at oppgaver som å fyre bål og koke vann oppleves som en distraksjon. I den sammenheng blir det viktig at veileder fanger opp dette, og tilpasser refleksjonsseanser til hensiktsmessig tid og sted. Som Tveiten (2019) påpeker er veiledning en istandsettingsprosess, der veileder har ansvaret for å legge til rette for istandsettingen. I denne sammenheng kan det innebære å forholde seg til kadettene behov sett opp mot konteksten av en vinterøvelse.

Videre i intervjuet sammenlignet noen av respondentene vinterøvelsen med andre øvelser hvor veileder har vært med, bare i en annen kontekst. Her trekker respondent 5B frem «øvelse operativ teamutvikling»<sup>4</sup>:

*jeg vil si at på denne øvelsen så var jeg kanskje litt mindre mottakelig for veiledning sånn utover på kvelden, fordi man ble veldig kald av å sitte stille og reflektere, og skrive med votter på og sånn. Vi satt rundt et bål når vi skulle ha refleksjoner, da ble det distraksjoner fordi man må passe på at bålet ikke slukker eller man vil tørke ting, eller man må rett og slett reise seg for å bevege seg for å ikke fryse. Og dette stjeler jo mye fokus bort fra det vi faktisk skal. Så vi hadde jo refleksjon alle dagene, men jeg skrev bare stikkord, og jeg husker jo ingenting av det jeg tenkte underveis, og jeg har ikke skrevet det ned konkret, kontra teamutvikling hvor jeg faktisk skrev alt jeg skulle si (R5B).*

Selv om samtlige respondenter trekker frem at komfort har en positiv innvirkning på hvor mottakelig de er for veiledning, ser det ut til kan konteksten kan være med å fremme mer åpne og ærlige refleksjoner og tilbakemeldinger hos noen. Dette kan ses i sammenheng av at konteksten kan føre til mindre mat og søvn, som påvirker kadettene fysiske og mentale tilstand. Men også at konteksten fører til et større behov for at ting går i orden, og at alle bidrar.

---

<sup>4</sup> Øvelse *operativ teamutvikling* er en øvelse som gjennomføres ved 1. avdeling på Luftkrigsskolen og har til hensikt å øke kadettene selvbevissthet og kunnskap og gruppe- og teamutvikling (Forsvaret, 2023). Øvelsen foregår inni og i lagsrammen.

*Det å på en måte reflektere på den kaldeste tiden av døgnet, og da i tillegg fikk jo ikke laget mitt til noe særlig bål. Da merker man jo at, da var det dårlig stemning. Men det igjen, følte jeg gjorde at diskusjonen blir litt mer sånn aggressivt ladet, mer følelsesstyrt, mindre rasjonell enn den hadde vært ved tidligere diskusjoner da, som også kom som en litt sånn overraskelse husker jeg, den ene kvelden, for vanligvis har vi hatt veldig sånn rolige, frem og tilbake argument med et motargument, også plutselig har vi to stykker som er mer sånn, oppriktig sure på hverandre (R4B).*

Respondent 7B er inne på noe av det samme som respondenten over, hvor han opplevde at konteksten fremmer mer ærlige refleksjoner og tanker fra kadettene:

*Konteksten kan gjøre at man er mer åpen, det er mer komfortabelt. Det vil jo selvfølgelig påvirke hvor man er hen, og om man er sulten, trøtt eller kald. Kontekst påvirker veiledning, og man kan si at den er mer effektivt når du har det komfortabelt. Men på en annen side kan jeg oppleve at når det er litt jævlig, så kanskje kommer det frem mer, folk sier mer hva de egentlig mener da. Når man er litt lei og sliten. Så det vil variere fra plass til plass. Jeg tror det er positivt og negativt uansett hvor man er på spekteret av kontekst (R7B).*

Et annet perspektiv er vinterøvelsens krav til fysisk robusthet og vinterferdigheter. Det kan derfor argumenteres for at det er lettere å skille mellom de som er fysisk sterke og ikke, eller de som har gode forkunnskaper eller ikke. Dette trekkes frem som en mulig faktor som kan gjøre at man er mer sårbar for tilbakemeldinger i denne konteksten, fordi det det lett kan skilles mellom de som «kan» noe og ikke. I den sammenheng kan det argumenteres for at det føles mer ubehagelig å gi ærlige tilbakemeldinger til hverandre. Dette bekreftes ytterligere av følgende sitat:

*Konteksten, hvis man tar operativ teamutvikling kontra denne da, så er denne mye mer fysisk, så etter min mening er man på en måte mer sårbar for tilbakemeldinger fordi det handler om ting du kan eller ikke kan, og derfor litt mer målbart. Så når en person skal måle det man kan, det man ikke kan opp mot de fysiske, så tror jeg det kan merkes (R6B).*

### 5.3.1 Delkonklusjon

Dette drøftingskapittelet har forsøkt å kartlegge hvordan vinterøvelsens kontekst påvirker kadettene opplevde utbytte av veiledning. Resultatet viser at konteksten oppleves som en begrensning fra kadettene side. Ved at de gjerne er kalde, slitne og sultne påvirker dette deres evne til å holde fokuset på refleksjon. At konteksten er «ukjent» trekkes derfor frem som en faktor, og at det etter hvert i øvelsen blir enklere å føle seg komfortabel. Respondentene trekker frem viktigheten av at veileder evner å se lagets behov for andre oppgaver øvelsen krever, og dermed når refleksjon og tilbakemeldinger er hensiktsmessig eller ikke. Samtidig legges til rette for et best mulig utgangspunkt når det gjøres. Ved å gjøre dette kan utbytte i den enkelte refleksjonsøkt bli større, og dermed påvirke læringsutbytte i sin helhet. En annen faktor som påvirkes av konteksten er at noen opplever at det forekommer mer ærlige og direkte tilbakemeldinger og refleksjoner mellom kadettene.

## 6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har besvart problemstillingen: *Overlevelse eller lederutvikling- hvilken merverdi gir bruk av veiledere på vinterøvelse for økt læringsutbytte hos kadettene?* Dette gjennom tre forskningsspørsmål knyttet til læring, mestring og øvelsens kontekst.

Det første forskningsspørsmålet ser på hvordan veiledning påvirker kadettens læringsutbytte. Spørsmålet resulterte i to sentrale funn. Det første funnet viser at veileder er en ressurs for å rette kadettens fokus mot læring gjennom øvelsen. Dette gjøres gjennom å fasilitere for refleksjon og tilbakemeldinger innad i laget og alene, som gir kadettene mulighet til å identifisere egenutvikling. Det andre funnet trekker frem veileder som et hjelpemiddel for å skape bevisstgjøring rundt kadettens atferd og læring. Dette gjøres gjennom å komme med innspill, som gir kadettene en større forståelse av sammenheng og mening. Funnet forsterker tanken bak Luftkrigsskolens pedagogiske modell, hvor læring skjer gjennom integrering av teori, praksis og refleksjon. I forlengelse av begge funnene kan man argumentere for å gi kadetter økt innsikt i prosesser om læring og utvikling, men også LUB. Det vil kunne fremme et større læringsutbytte, også uten veileders involvering.

Det andre forskningsspørsmålet ser på hvilken innvirkning veiledning har på kadettens mestringstro. De to funnene som dette forskningsspørsmålet resulterte i bekrefter at veileder er med på å forsterke kadettens mestringfølelse. Det første funnet viser at gjennom anerkjennelse og bekræftelse fra veileder øker opplevd mestring blant kadettene. Gjennom en forventning om at de blir fulgt opp øker motivasjonen til å prestere bedre, og selve oppfølging gir de en bekræftelse på hva de gjør bra eller ikke. Det andre funnet viser at veileder er med på å skape et helhetlig bilde over situasjoner, som resulterer i at kadettene får flere perspektiver. Dette løftes frem som positivt fordi situasjonene får mer verdi, da forståelsen for kunne bruke erfaringen videre øker.

Det siste forskningsspørsmålet ser på vinterøvelsens kontekst, og hvordan den påvirker kadettens opplevde utbytte av veiledning. Funnene viser at konteksten har en tydelig påvirkning på hvor mottakelig kadettene er for både refleksjon og veiledning generelt. Faktorer som distraksjoner, kulde og deres fysiske tilstand virker å være årsaken til dette. Det vil derfor være av høy betydning at veileder evner å tilpasse seg etter kadettens behov, og tar hensyn til disse faktorene. Et annet funn gir konteksten en verdi i form av at refleksjoner og tilbakemeldinger oppleves å bli mer ærlige og direkte. Konteksten påvirker kadettens fysiske og mentale tilstand som kan være

en årsak til dette. I tillegg gjør konteksten at behovet for at ting skal fungere optimalt og effektiv blir større, og kan være en annen årsak til dette funnet.



Figur 3: Illustrasjon av resultatet

Oppgavens konklusjon, og dermed resultatet på undersøkelsen kan fremstilles slik figur 3 viser. Sirkelen i midten viser hva bruken av veiledere gir kadettene, dette er faktorer som øker kadettene læringsutbytte gjennom vinterøvelsen.

### 6.1 Forslag til videre forskning

Gjennom forskningsprosessen har det blitt oppdaget flere andre tilnærminger til bruken av veiledning og læringsutbytte i utdanningssammenheng. Først og fremst betraktninger knyttet til en stadig yngre kadettmasse på krigsskolene. I den sammenheng kan det være interessant å forske på hvordan utdanningen skal optimaliseres og tilpasses til dette. Denne studien begrenser seg til et lite utvalg ved Luftkrigsskolen og kun en av øvelsene som gjennomføres. Det kan derfor være nyttig å se på både bruken av veiledning og metoder for å øke læringsutbytte på andre øvelser og praksisarenaer i utdanningen.

I prosessen har det blitt oppdaget at vinterøvelsen innebærer en stor mengde målsettinger. I den sammenheng finnes flere interessante spørsmål knyttet til hva dette gir for kadettene, og hvordan det i praksis brukes for å måle hva kadettene faktisk sitter igjen med etter en øvelse. Dermed vil det være interessant å forske på hvordan bruken av læringsutbyttebeskrivelser og målsettinger kan optimaliseres for økt læring.



## 7.0 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. Hans Reizels Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy- the Exercise of Control*. Freeman and Company.
- Firing, K., & Lien, D.-O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I K. Firing, K. Hellemsvik, & J. Haarberg, Kryssild - militært lederskap i en ny tid (ss. 259-274). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Forsvaret. (2020). Forsvarets grunnsyn på ledelse. Oslo: Forsvaret
- Forsvaret. (2023, 2. januar). *Emneside for MILM1401- Luftmaktens Grunnlag*. Forsvaret.no.  
<https://www.forsvaret.no/utdanning/emner/MILM1401/2022-H%C3%98ST>
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kameda, T.M.F. Stasson, J. H. Davis, C.D. Parks and S.K. Zimmerman (1992). Social Dilemmas, Subgroups, and Motivation Loss in Task-Oriented Groups: In Search of an “Optimal” Teams Size in Division of Work. *Social Psychology Quarterly*, 55 (1): 47-56
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Luftkrigsskolen. (2023). *Øvingsordre vinterøvelse*. Hentet fra øvingsleder.
- Luftkrigsskolen (2023). *Målsetninger Vinterøvelse*. Hentet fra øvingsleder.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring- utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful Focus Groups*. Sage.
- NKR. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden- innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.

Lønne, A. (2022, 20. september). *Salutogenese*. Store Medisinske Leksikon.  
<https://sml.snl.no/salutogenese>

Tveiten, S. (2019). *Veiledning- mer enn ord...* (5.utg.). Fagbokforlaget.

4