



**Eksamen i Emne OPG3401**

## **Bacheloroppgave**

**«Kadettens læringsutbytte  
-praksisarenaer og læring på Luftkrigsskolen»**

**av**

**Kadett Eilén Borsheim Kårli**

Antall ord: 9796

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

## Plagiaterklæring

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

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

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

**Dato: 02 – 05 – 2023**

## Forord

Jeg skriver denne bacheloren som del av sisteåret på Luftkrigsskolen. Studien vil svare på hva kadettene i tredje avdeling på Luftkrigsskolen lærer av praksisarenaene på skolen, noe jeg selv opplevde å få godt læringsutbytte av. Motivasjonen for denne studien handler om å forske på hva kadettene lærer, i tillegg til hvordan denne læringen skjer. Jeg vil takke de som har vært med og bidratt til utformingen og tankesorteringen av denne studien. Først vil jeg takke min veileder Major Christina Stokkeland, som har vært en stor hjelp i å sortere tanker og bidra til motivasjon og driv i arbeidet med studien. Christina har gitt meg detaljerte tilbakemeldinger og gode refleksjoner som har løftet studien mange steg. Jeg vil også takke alle respondentene som har deltatt i forskningen og bidratt med gode erfaringer og refleksjoner som har gjort det mulig å gjennomføre studien.

## Innhold

Forord.....	3
Kadettens læringsutbytte – praksisarenaer og læring på Luftkrigsskolen.....	5
1. Innledning.....	5
1.1 Aktualisering.....	5
1.2 Avgrensning.....	6
1.3 Struktur.....	6
2 Teori.....	6
2.1 Stress.....	6
2.2 Faktorer som påvirker håndteringen av stress.....	7
2.3 Sosiokulturell læring og veiledningsrollen.....	8
3. Metode.....	10
3.1 Forskningsmetode.....	10
3.2 Datainnsamling.....	10
3.2.1 Intervju.....	10
3.2.2 Utvalg.....	11
3.3 Analyse.....	12
3.4 Kvalitetskriterier.....	12
3.5 Metodiske betraktninger.....	13
4. Resultater.....	15
5. Drøfting.....	16
5.1 Kadettens læringsutbytte.....	16
5.1.1 Innsikt i stressreaksjoner.....	16
5.1.2 Mestringstro.....	18
5.1.3 Selvtillit og selvfølelse.....	21
5.2 Hvordan kadetten lærer.....	23
5.2.1 Teori og praksis.....	23
5.2.2 Praksis og refleksjon.....	24
6. Konklusjon.....	27
7. Referanser.....	28
8. Vedlegg.....	29

# Kadettens læringsutbytte

## – praksisarenaer og læring på Luftkrigsskolen

### 1. Innledning

#### 1.1 Aktualisering

Implementeringen av Ordning for militært tilsatte (OMT) startet i 2016, og skapte et sterkere skille mellom offiserer og spesialister i Forsvaret i form av ny personellstruktur. Overgangen til ny ordning stilte andre krav til utdanningen enn tidligere. OMT åpnet for søkere som ikke har fullført befalsskole, noe som skapte en endring fra kadetter med befalsutdanning og arbeidserfaring, til en majoritet av førstegangstjenestegjørende (Danielsen & Skaug, 2017). De med tidligere erfaring ble en minoritet i kullet, noe som skapte en generelt lavere erfaringsbank som inngangsverdier på krigsskolene. Uavhengig av denne endringen, stilles det fortsatt krav til at skolene produserer ledere med nok erfaring til å kunne gjøre en god jobb på avdeling etter tre års utdanning. Det ble derfor økte krav til skolene for å produsere praksisarenaer som gir læring, og som holder seg relevante for den organisasjonen kadettene er på vei til å bli en del av.

Det at kadettene har et generelt lavere erfaringsnivå, påvirker hvordan skolene bør legge opp teori og praksisarenaer for å fortsatt kunne utdanne offiserer som dekker de kravene som stilles på de ulike avdelingene. Som forsker vil det derfor være interessant å se på hva som skal til for å skape utvikling innenfor lederskap hos kadettene, og hvordan denne læringen bør legges opp for å treffe den nye kadettmassen på OMT. Hva er det kadettene sitter igjen med av læring etter øvelser og praksisarenaer? Gir disse tilstrekkelig erfaring for kadettene som går ut av Luftkrigsskolen? Dette er interessante temaer både for skolen som planlegger og revurderer praksisarenaene, og for Luftforsvaret for øvrig. En kan få et innblikk i hva kadetten sitter igjen med av læring ved å se på læringsplanen. Samtidig sier den lite om hva kadetten faktisk sitter igjen med av erfaringer, utvikling og refleksjoner.

Dette er en studie som blir gjennomført på bakgrunn av personlig nysgjerrighet. Samtidig kan funnene i denne studien være relevant for andre. Forskningen vil basere seg på erfaringer og opplevelser av stress eller belastende hendelser, med utgangspunkt i de praksisarenaene som skolen gjennomfører. Luftkrigsskolen skaper arenaer hvor kadetter får kjent på stress og press i den hensikt å skape egnede ledere med en erfaringsbank som gir gode inngangsverdier til yrket som offiser i Luftforsvaret. Problemstillingen for denne studien er:

*Hvilket læringsutbytte opplever kadettene at de får av praksisarenaene på Luftkrigsskolen, og hvordan skapes dette læringsutbyttet?*

Læringsutbyttet vil i denne sammenheng handle om den opplevde læringen kadettene sitter igjen med om seg selv, etter gjennomførte praksisarenaer. Videre vil praksisarenaer i denne sammenheng være arenaer hvor skolen legger til rette for læring gjennom praktiske øvelser.

## 1.2 Avgrensning

Studien avgrenses til å ta for seg de av skolens praksisarenaer som legger til rette for opplevelse og erfaring av stressende eller belastende hendelser. Deler av intervjuguiden som stiller spørsmål til to spesifikke øvelser: operativ teamutvikling og stressmestringsdagen som del av emne LED2402. Samtidig er det åpne spørsmål med rom for å trekke inn andre øvelser kadettene ser som treffende for tematikken. Luftkrigsskolen har lagt til rette for øvelser med stressende og/eller belastende hendelser som del av emner i første og andre avdeling, noe som gjør at utvalget for studien er avgrenset til å omfavne kadetter i tredje avdeling.

## 1.3 Struktur

Studien er delt inn i overskriftene innledning, teori, metode, resultater, drøfting, konklusjon og litteraturliste. Teoridelen er skrevet med bakgrunn i funnene fra drøftingsdelen. Metoden tar for seg forskningsmetode, datainnsamling, analyse, kvalitetskriterier og metodiske betraktninger. Resultatene som hentes ut av analysen vil presenteres i kapittelet «resultater», og vil videre drøftes i kapittelet «drøfting». Resultatene organiseres i to hovedkategorier; hva som er kadettens læringsutbytte og hvordan kadettene har oppnådd læringsutbyttet. Avslutningsvis er det en oppsummering og konklusjon av studien.

## 2 Teori

Teorikapittelet er tredelt. Første del vil ta for seg generell stressteori, og blant annet vise et skille mellom ulike typer stressaktivering. Andre del vil ta for seg faktorer som påvirker håndteringen av stress, herunder begrepene mestringsstro og kontrollplassering. Tredje del av kapittelet vil ta for seg sosiokulturell læring og veilederrollen.

### 2.1 Stress

Stress er «(...) kroppens fysiske, kjemiske, følelsesmessige, psykologiske og atferdsmessige reaksjoner på situasjoner eller påvirkninger» (Larsen, 1996, s.13), og tar for seg både ytre og indre forhold. «En stressor kan være en hvilken som helst hendelse eller situasjon som krever en eller annen form for forandring i atferd eller tilpasningsreaksjon» (Larsen, 1996, s.13).

Stressfaktorer eller belastninger kan være akutte og innenfor et kort tidsrom, eller langvarige og oppstykkede. En belastning kan være en faktor som påvirker i hvilken grad et individ er i stand til å prestere. Belastninger omtales også som de ytre faktorene som et individ utsettes for, både i jobb, i det sosiale og på hjemmearenaen (Eid og & Harris 2018).

Reaksjoner på stress kan både være fysiologiske og psykologiske. Fysiologiske reaksjoner kan være økt puls, økt muskelspenning eller endring i humør. Psykologiske reaksjoner handler om mentale eller følelsesmessige reaksjoner som angst, usikkerhet, utrygghet, frykt for å ikke mestre noe eller rastløshet. Innenfor mentale reaksjoner kan det også være konsentrasjonsvansker, flytting av fokus eller vanskeligheter med å ta beslutninger (Larsen, 1996). For å kunne kjenne eget reaksjonsmønster og hvordan individet håndterer ulike situasjoner, kan det være hensiktsmessig å fremprovosere dette gjennom ulike caser eller øvelser (Monat & Lazarus, 1991).

Når et individ står i en situasjon preget av en stressaktivering, er det vanlig å skille mellom to ulike måter å håndtere det på: problemfokuset eller følelsesfokuset mestring. Ved problemfokuset mestring legger individet fokus på å løse selve problemet i situasjonen, og tillegger følelsene i øyeblikket mindre vekt. Ved følelsesfokuset mestring er individet i større grad påvirket av følelsene som dukker opp i øyeblikket. Dette kan for eksempel komme til uttrykk gjennom bruk av forsvarsmekanismer. Ved høyt stressnivå, vil det i de aller fleste tilfeller være overveiende bruk av følelsesfokuset mestring. Oppgavefokuset mestring forekommer oftere ved et mer moderat stressnivå (Bunkholdt, 1989). Det er mange faktorer som kan påvirke hvilken mestringsstrategi individet benytter seg av. To individer som blir utsatt for samme belastning, kan derfor reagere forskjellig på dette og velge forskjellig mestringsstrategi. Det er derfor viktig å kjenne til sitt eget reaksjonsmønster, noe en først finner ut når en står i stressende situasjoner (Eid & Harris, 2018).

## 2.2 Faktorer som påvirker håndteringen av stress

For å kunne si noe om hvordan kadettene blir påvirket av stress og hvordan de lærer av dette, er det nødvendig å se på ulike faktorer som påvirker håndteringen av stress. Denne delen av teorikapittelet vil se på begrepene mestringstro og kontrollplassering.

Individets insentiv i ulike situasjoner skapes gjennom viljen til å utrette eller gjennomføre noe. Med andre ord betyr det at individet må ha tro på effekten av handlingen, for at den skal kjennes meningsfull nok til at individet vil utføre den. Dette handler om det Bandura (1997) kaller *self-efficacy*, mestringstro på norsk. Mestringstro er troen på at egne evner er

tilstrekkelig for å løse gitte oppdrag, og kan påvirkes av faktorer som motivasjon, tankeprosesser, følelsesmønster og/eller ytre omstendigheter. Individets grad av mestringstro påvirker hvilke handlingsmønster individet velger, hvor mye energi de legger i løsningene og hvor lenge de er villige til å stå i utfordrende situasjoner. Mestringstro kan også påvirke i hvilken grad individet opplever stress i ulike situasjoner, og om individet ser utfordringene som umuligheter eller utfordringer. Bandura (1997) beskriver dette gjennom begrepet menneskelig handlekraft. Hvis individet opplever manglende evne til å håndtere en situasjon, vil sannsynligheten for at individet vil forsøke være tilsvarende mindre. Evne til å håndtere situasjoner som oppstår ligger derfor i troen på egne evner, og følelsen av å ha kontroll i eget liv (Bandura, 1997).

Troen på egne evner er avgjørende for å gå inn i nye utfordringer. Kobasa (1985) pekte på at enkelte virker å være mer motstandsdyktige mot stress enn andre. I tillegg til dette spiller følelsen av å ha kontroll på sitt eget liv en viktig rolle. McCraine (1987) fant ut at de som hadde mindre følelse av kontroll over hendelser i sitt liv, håndterte stressende eller belastende situasjoner dårligere (Larsen, 1996). Dette handler om kontrollplassering, som på engelsk omfattes av begrepet *Locus of control*. Kontrollplassering er en beskrivelse av hvor individet plasserer årsaken til hendelser som skjer. Indre plassering innebærer at en ser hendelser som resultater av egen atferd, og at en selv kan påvirke hendelsene. Individet ser på forandringer som mulighet, noe som gir trygghet og tro på seg selv. I motsatt fall handler ytre kontrollplassering om at individet ser resultatene som avhengig av eksterne faktorer, at individet selv ikke har mulighet til å påvirke utfallet (Svartdal, 2020). Individet som er preget av en ytre kontrollplassering plasserer gjerne seg selv i en hjelpeløs rolle, hvor en selv ikke er i stand til å påvirke situasjonen en står i (Larsen, 1996).

### 2.3 Sosiokulturell læring og veiledningsrollen

Læring er «(...) en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring» (Svartdal, 2022). Læring kan deles inn i tre perspektiver: psykodynamisk, kognitiv og sosiokulturell. Denne studien vil se på læring gjennom det sosiokulturelle perspektivet, hvor læring er en aktiv prosess i samhandling med andre mennesker hvor individet endrer tanker, følelser og måter å opptre i møtet med andre mennesker (Boge et al., 2016). Det betyr at individet selv er en viktig aktør i sin egen læringsprosess, og at læring fordrer at individet er meningssøkende og nysgjerrig. Læring i samhandling med andre beskrives i kognitive og sosiale læringsteorier. To store teoretikere innenfor dette området er Bandura, som også er nevnt i forrige delkapittel, med observasjonslæring og mestringstro, og Lev Vygotsky med



læring som sosialt fenomen. Både Bandura og Vygotsky fremhever at læring skjer i samspill med andre, hvor individet utforsker og utfordrer egen atferd og tankesett opp mot omgivelsene og den sosiale rammen. Det er dette som kalles sosiokulturell læringsteori, noe denne studien tar utgangspunkt i (Olsson & Vågan, 2015).

I og med at sosiokulturell læringsteori handler om samhandling med andre mennesker, er veiledning ofte et verktøy som benyttes i læringsprosessen. Veiledning innenfor et sosiokulturelt perspektiv må ses i sammenheng med den sosiale konteksten individene er en del av. Veiledning skal bidra med kompetanseheving innenfor læringsprosesser og forståelse for hvordan og hvorfor læring skjer. En veileder har en støttende rolle, hvor oppgaven er å støtte veisøkeren på de områdene som veisøkeren trenger. Hvordan dette vil komme til syne vil være avhengig av hva som skal læres, og hvor langt individet er unna å nå læringsmålet. Veilederen stiller spørsmål som fører til at veisøker reflekterer innenfor et aktuelt tema, og skal hjelpe veisøker i å «(...) trekke linjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer» (Boge et al, 2016, s.50). For å få til dette, er det viktig at det skapes en arena forbundet med tillit, empati og respekt. Veiledning kan foregå mellom en veileder og en veisøker, eller i en gruppe med flere veisøkere (Boge et al., 2016).

Forsvaret er, for mange, et yrke preget av stressende og/eller belastende hendelser. I forbindelse med dette kan veiledning ha en viktig rolle for å forstå følelser og tanker som dukker opp under og i etterkant av slike hendelser. En veileder kan bistå i forståelse av egne og andres måter å reagere og handle på under stressende situasjoner. På Luftkrigsskolen er det fokus på å skape et klima mellom veileder og veisøker, basert på tillit. Det å bygge en god relasjon mellom veileder og kadett skal legge til rette for personlig vekst. Firing et al. (2007) skriver at Luftkrigsskolen benytter seg av den psykodynamiske tilnærmingen. Dette bygger på tanken om at reaksjonsmønstre hos kadetten kan ha et grunnlag fra tidligere konflikter kadetten har opplevd. En slik tilnærming søker å hjelpe kadetten i «å forstå hvordan og hvorfor slike følelser fortrenses (...)» (Firing et al., 2007, s.267) og vårt reaksjonsmønster i stressende og/eller belastende hendelser. Skolen legger opp til flere praksisarenaer som er i tråd med en slik veiledningstilnærming. Øvelse Operativ teamutvikling inkluderer deling av sin livshistorie med andre i en gruppe. En slik øvelse legger til rette for bevisstgjøring av ubehagelige hendelser og hvordan kadetten preges av disse i dag (Firing et al., 2007).

### 3. Metode

Metodekapittelet vil ta for seg valg av metode for denne studien, og hvordan metoden bidrar i å svare på problemstillingen. Kapittelet vil innledningsvis omfatte valg av metode, forskningsdesign, dybdeintervju og datainnsamling. Videre utdypes analyse, validitet, reliabilitet og avslutningsvis de metodiske betraktningene som ligger til grunn for denne studien.

#### 3.1 Forskningsmetode

Fenomenologi innebærer kvalitative studier av fenomener fra et individperspektiv. Dette handler derfor om å studere menneskenes bevissthet og hvordan et individ opplever og erfarer verden rundt seg. Fenomenologi ønsker å forske på det som ligger skjult og må drøftes frem for å finne mening (Sander, 2022). Denne studien følger kvalitativ forskningsmetode, noe som innebærer en nærhet mellom forsker og det som skal forskes på. I kvalitativ metode ønsker forskeren å forstå andres situasjon fra deres eget perspektiv, noe som gjør det hensiktsmessig med en åpen problemstilling. Dette er fordi problemstillingen sannsynligvis vil endres undervegs i datainnsamlingen og kodingen (Holme & Solvang, 1996). Studien bygger på en beskrivende problemstilling, som ifølge Jacobsen (2015) handler om et ønske om å beskrive et fenomen, eller *hvordan* et fenomen har fått den formen det har.

I kvalitative studier vil det ofte skje endringer etter at dataen er samlet inn. Denne studien vil derfor benytte seg av en induktiv tilnærming. Dette betyr at dataen former hvilken teori som benyttes i studien. Forskeren går inn i en studie med et åpent sinn og en åpen problemstilling, og vil deretter systematisere dataen og til slutt forme teorien etter dataen (Jacobsen, 2015). Likevel er det viktig å presisere at dette ikke er alltid like lett i praksis som det er på papiret. Som forsker har jeg tett forhold til intervjuobjektene fra før, og har også gjennomført praksisarenaene og sitter med en egen oppfattelse av læring knyttet til disse. Håndteringen av dette vil jeg komme tilbake til under *datainnsamling*.

#### 3.2 Datainnsamling

##### 3.2.1 Intervju

På grunn av problemstillingens kvalitative og induktive tilnærming, har jeg valgt å benytte meg av individuelle dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Dybdeintervjuer er preget av en fri samtale mellom forsker og respondent, hvor innholdet kretser rundt en forhåndsbestemt tematikk eller situasjon. Under dybdeintervjuer er det viktig å ha en romslig tidsramme, slik at det er mulighet for hensiktsmessige digresjoner, refleksjoner og meninger.

Dybdeintervjuer krever åpne spørsmål, hvor respondenten får rom til å fortelle sin situasjon og sin oppfattelse. Forhold som er interessante i slike intervjuer er hvordan respondenten forstår sin egen virkelighet, hvordan de ser på egne erfaringer, og hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg i forhold dette (Tjora, 2021). Dybdeintervju er en form for åpent individuelt intervju, og er hensiktsmessig ved få respondenter, og forskeren ønsker å grave dypere i holdninger og oppfatninger (Jacobsen, 2015), slik som problemstillingen i denne studien tilsier.

I og med at dybdeintervju er av induktiv art og har en åpen problemstilling, vil det være hensiktsmessig med struktur i form av en intervjuguide (Tjora, 2021), vedlegg A.

Intervjuguiden er delt inn i tre elementer, hvor jeg ønsker å se på hvilke situasjoner/hendelser som har preget kadetten, hvilket læringsutbytte kadetten har fått av praksisarenaene, og hvordan de ser på øvelsene litt mer overordnet, eksempelvis hensikt eller hovedelementer de tar med seg videre. Intervjuguiden er strukturert med noen hovedspørsmål, med påfølgende utdypningsspørsmål. Sistnevnte er tiltenkt som en forsikring for at samtalen er innom de ulike momentene, men vil ikke være en mal. Det viktigste med intervjuguiden er at den kan brukes som et verktøy for å drive intervjuet i riktig retning. Samtidig kan sidespor gi nye perspektiver (Dalland, 2020). Intervjuguiden ble et viktig verktøy i intervjuet, og bidro til å holde en rød tråd. En svakhet med intervjuguide er at forsker kan bli låst til spørsmålene som står i guiden og derav blir mindre fristilt til å stille oppfølgingsspørsmål som passer til svarene som kommer frem. Dette er en svakhet jeg også har identifisert i denne studien. Noen steder er det observert et noe generelt svar, hvor det gjerne skulle vært stilt oppfølgingsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen i større grad. Det er skrevet hvor dette er tilfelle.

Dybdeintervjuene ble gjennomført fysisk på skolen, ettersom respondentene også går på Luftkrigsskolen. Det at intervjuene gjennomføres fysisk, gir gode forutsetninger for å skape et tillitsbånd og en arena for åpenhet mellom forsker og respondent. Det gir mulighet for en samtale med fri flyt, og forsker kan observere reaksjoner hos respondenten. I tillegg til dette legger fysisk intervju godt til rette for at konteksteffekten tas hensyn til, gjennom utplukking av intervjulokasjon og utelukkelse av forstyrrelser underveis (Jacobsen, 2015).

### 3.2.2 Utvalg

Utvalget for denne studien ble plukket ut etter et strategisk utvalg, i og med at det er en begrenset gruppe mennesker som treffer studiens behov (Dalland, 2020). Utvalget er nåværende tredje avdeling på Luftkrigsskolen. Bakgrunnen er at det er den eneste personellgruppen på skolen som har gjennomført alle praksisarenaene når denne studien

gjennomføres. Innenfor dette har jeg plukket ut fire frivillige som ønsket å bidra som respondenter, gutter og jenter blandet. Dette har jeg gjort ved å sende ut en mail til hele kullet, hvor jeg har plukket tilfeldig etter de som har meldt seg. I en slik systematisk utvelgelse er det viktig at en får en viss variasjonsbredde i utvalget, for å sikre at det er mulig å måle det jeg ønsker å måle (Holme & Solvang, 1996). For å ivareta dette, åpnet jeg for deltagelse fra hele kullet, både gutter, jenter, de som sitter igjen med mange tanker og refleksjoner og de som sitter igjen med mindre tanker og refleksjoner over gjennomførte praksisarenaer.

I denne studien har jeg som forsker allerede en relasjon til respondentene, i og med at vi går på samme skole og er fra samme kull. Dette kan bidra til at flyten i samtalen går lettere, samtidig som det kan ufarliggjøre konteksten og skape en roligere atmosfære. For å overholde profesjonalitet og validitet i et intervju hvor jeg som forsker allerede kjenner respondenten godt, vil det bli viktig å være nøye på overholdelse av objektivitet, anonymitet og å holde en profesjonell tone i intervjuet (Jacobsen, 2015). utfordringer ved tett relasjon til respondentene vil omtales under «metodiske betraktninger».

### 3.3 Analyse

Under intervjuene ble det benyttet båndopptaker, samtidig som jeg tok notater. Intervjuguiden inneholder spørsmål knyttet til stressende og/eller belastende hendelser med hovedvekt på et utvalg praksisarenaer som ønsker å få svar på respondentenes opplevelse av disse hendelsene, og hva de opplever at de lærte av praksisarenaene. Etter gjennomførte intervjuer ble transkribering brukt som metode for å samle inn rådata. Under transkriberingen ble det fjernet fyllord som «eh» og «mh». Videre ble en stegvis-deduktiv induktiv strategi brukt for å analysere dataen. Dette går ut på koding, hvor det handler om å finne essensen i det empiriske materialet. Her benytter man nøkkelord som går igjen i de ulike intervjuene for å lettere systematisere funnene, samtidig som en finner ideer i empirien (Jacobsen, 2015). Disse nøkkelordene ble systematisert ut fra hensiktsmessighet til problemstillingen. Her er det viktig at det transkriberte intervjuet får snakke for seg, og at forsker ikke ilegger sitatene sin egen subjektive oppfattelse.

### 3.4 Kvalitetskriterier

For å ivareta kvaliteten på analysen av dataen benyttet jeg kvalitetskriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Pålitelighet handler om sammenheng i forskningsprosjektet, og setter blant annet kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri til analyse gjennom koding (Jacobsen, 2015). Dette innebærer at analysen gjenspeiler dataene fra intervjuene, og

at nøkkelordene fra kodingen er i tråd med dataene. På grunn av en forhåndskapt relasjon mellom forsker og respondent vil det å ta hensyn til refleksivitet være sentralt i denne studien. Refleksivitet handler om vissheten i at dataen ikke i seg selv er en speiling av virkeligheten, men at det formes av «(...) våre tolkninger av egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle muligheter og omgivelser» (Tjora, 2021, s. 278). Som forsker har jeg på forhånd gjort meg opp en mening om hvilket læringsutbytte kadettene vil sitte igjen med fra praksisarenaene, i og med at dette er noe jeg selv også har vært gjennom. På grunn av dette vil det stilles et særlig krav til objektivitet og åpenhet hos meg som forsker for å overholde pålitelighet i denne studien. Veileder vil fungere som en sparringspartner og kvalitetssikrer for å ivareta dette. For å skape en pålitelig studie er det derfor viktig at jeg som forsker tar hensyn til og er klar over faktorene som spiller inn, og kan videre kontrollere dette opp mot veileder i analyseringen. Bruk av diktafon og transkribering av intervjuene er også et verktøy som ivaretar påliteligheten til studien.

Gyldighet handler om at det må være en logisk sammenheng mellom metoden for studien og det studien ønsker å finne svar på. Dette treffer også spørsmålet om vi faktisk finner svar på det spørsmålet vi ønsker (Jacobsen, 2015). Faktorer som særlig er påvirket her er valg av forskningsdesign og utvalg til studien. I denne studien er kvalitativt dybdeintervju valgt, og utvalget er en begrenset personellgruppe på Luftkrigsskolen. Hvis vi ser forskningsdesignet opp mot problemstillingen, kan en påstå at gyldigheten er ivaretatt. Problemstillingen ønsker å se på individers refleksjoner og opplevelser i gitte praksisarenaer. Videre er utvalget smalt, i og med at det kun er den utvalgte gruppen som har erfaringer med det problemstillingen ønsker å måle.

### 3.5 Metodiske betraktninger

I denne studien har jeg som forsker studert egen organisasjon. Det er både fordeler og ulemper med å på forhånd ha kjennskap og en oppfatning av det som skal studeres. En fordel er for eksempel at forskeren har et innblikk i hva som kan være interessant å forske på, samtidig som en har med seg noe forhåndskunnskap inn i forskningene. Andre fordeler kan være at forsker har lettere tilgang på informasjon og intervjuobjekter, har kjennskap til struktur og språk, i tillegg til at det kan være lettere å vurdere kvaliteten på informasjonen. Samtidig er det sentralt at forskeren er klar over hvilke ulemper dette kan medføre. Det kan blant annet være vanskeligere å holde seg objektiv til studien, fordi forskeren ofte sitter med egen oppfattelse. Forskeren kan også miste deler av organisasjonen som forskeren selv ikke er en del av, eller at forskeren har et syn på hva som er viktig og interessant og derfor ikke lar

dataen snakke selv (Jacobsen, 2015). Som forsker i egen organisasjon er det derfor avgjørende at jeg har kjennskap til fordeler og ulemper, og for eksempel sjekker egen analyse opp mot veileder for å sikre at analysen følger dataen og ikke egen oppfatning.

Innenfor kvalitativ forskning er etiske betraktninger ofte noe som knyttes til presentasjonen av data, og hvordan respondenten skal behandles. Viktige begreper å trekke frem her vil være anonymitet, taushetsplikt, frivillig samtykke og tillit. Anonymitet handler om at det ikke skal være mulig å spore empirien tilbake til de enkelte respondentene. Anonymitet er særlig viktig i intervjuer hvor følsomme temaer berøres, noe som er tilfelle i denne studien. I starten av intervjuet er det viktig å opplyse om at respondenten kan trekke seg når som helst, og at de vil holdes anonyme i dataen som samles inn. For å få til dette kan det være nødvendig å fjerne detaljer fra intervjuet under transkriberingen. Ut over dette er det også viktig å nevne at forskeren har taushetsplikt, og at intervjuet er basert på frivillig samtykke fra respondenten (Jacobsen, 2015). I tillegg til dette fikk respondentene mulighet til å lese gjennom transkribert intervju etter ønske. Denne studien tar utgangspunkt i et smalt utvalg, noe som stiller høye krav til anonymitet. Dette gjør at jeg blant annet ikke kan oppgi detaljer om bredden i respondenter, som kjønn og erfaring, da anonymiteten vil kunne svekkes.

Det er viktig å skape en arena basert på tillit ved temaer som kan være vanskelig å snakke om for respondenten. Forskeren kommer nært inn på respondenten gjennom samtalen, noe som gjør at det ofte utvikler seg tillitsforhold. I denne studien har jeg som forsker allerede en relasjon til respondentene, noe som kan være med på å styrke tillit og trygghet i samtalen. Samtidig er det viktig at det er en profesjonell tone i intervjuene, og at de blir gjennomført på en slik måte at empirien kan benyttes i forskningen. Her kan det handle om å finne en balanse mellom å holde en rød tråd, samtidig som digresjoner bør få flyte noe. Tillit handler også om en følelse av å være ivaretatt. Intervjuobjektet skal ikke komme til skade, herunder opplevelse av ubehag under intervjuer. Det kan være temaer som er sårbare for intervjuobjektene, og det er derfor viktig at informantene opplever at de kan snakke i trygge rammer, og at de kan stole på at de er anonymisert i prosessen (Tjora, 2021).

Retningslinjer og lovhjemmel for denne studien er ivaretatt gjennom godkjente datainnsamlinger av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), se vedlegg C, og Forsvarets Høgskole (FHS), se vedlegg D. Datainnsamlingen er også godkjent av forskningsleder Major Christina Stokkeland, som også har vært en kvalitetssikrer gjennom analysearbeidet. I tillegg til dette har alle respondentene skrevet under på informasjonsskriv og samtykkeerklæring, se

vedlegg B, i forkant, og er informert om ivaretagelse av personvern, anonymitet og mulighet til å trekke seg fra studien.

#### 4. Resultater

Dette kapittelet vil presentere hovedfunnene jeg som forsker har kommet frem til gjennom koding og analyse av materialet jeg samlet inn fra intervjuene.

Alle respondentene omtaler stressaktivering, hvor det trekkes frem eksempler som går på kognitiv og fysisk stressaktivering under praksisarenaene. De fremhever både en opplevd stressaktivering, og en økt forståelse av egen stressaktivering som følge av dette. I sammenheng med dette dukker det også opp opplevelser av noe nytt og ukjent, og hvordan dette har sammenheng med et økt stressnivå. I og med at forståelse av egne stressreaksjoner er en sterk fellesnevner for alle respondentene, har jeg valgt å sammenfatte dette til den første hovedkategorien: *innsikt i stressreaksjoner*.

Lederskap og affektbevissthet er også emner som alle respondentene trekker frem. I sitatene beskriver respondentene hvordan de opplever en økt forståelse av egne reaksjoner, og at dette bidrar til mestringfølelse inn i nye situasjoner. Samtidig vektlegger andre respondenter at de opplever å ha en økt kontroll over situasjonen som følge av økt bevissthet om egne reaksjoner, og at dette gir en følelse av selvledelse. Basert på følelsen av økt bevissthet og sammenhengen med selvledelse, tolker jeg disse sitatene til å handle om økt mestringstro. Den andre hovedkategorien vil derfor ta for seg *mestringstro*.

Noen av respondentene trekker frem selvtillit som et helt konkret læringsutbytte av øvelsene. Videre snakker andre respondenter om hvordan det å ha opplevd liknende situasjoner tidligere, gjør det enklere å håndtere senere. Flere respondenter beskriver også hvordan det å kjenne til en situasjon fra før, gjør det lettere å flytte fokus fra følelsene i øyeblikket og over på oppgaven som skal utføres og hvordan dette gir mestring. Begreper som mestringstro, økt forståelse og kontrollplassering som også er nevnt tidligere, har alle sterk forbindelse til en følelse av økt selvtillit. *Selvtillit* tolkes derfor som en fellesnevner for flere av funnene i kodingen, og blir en siste hovedkategori.

Ovenfor er det nevnt tre hovedkategorier av læringsutbytter blant kadettene: innsikt i stressreaksjoner, mestringstro og selvtillit. Respondentene ble spurt hvordan de tror de fikk dette læringsutbyttet, hvorav alle trekker frem læring i form av teori etterfulgt av praksis. En hovedkategori for hvordan læringsutbyttet skapes, blir derfor kombinasjonen av *teori og*

*praksis*. Videre er det noen respondenter som trekker frem refleksjon i etterkant av praksis som viktig for å tenke gjennom hva de kjente på underveis, og hvordan dette utviklet seg til senere praksisarenaer. Andre respondenter trekker frem at refleksjon i etterkant av praksis skapte økt forståelse for hva som skjedde underveis, og hvorfor det skjedde. Kombinasjonen av *praksis og refleksjon* vil derfor bli den siste hovedkategorien for hvordan læringsutbyttet skapes. Dette gir følgende kategorier i drøftingen:

- Kadettene læringsutbytte
  - Innsikt i stressreaksjoner
  - Mestringstro
  - Selvtillit
- Hvordan kadettene lærer
  - Teori og praksis
  - Praksis og refleksjon

## 5. Drøfting

Drøftingen er delt i to hovedspørsmål, med grunnlag i studiens problemstilling. Første delkapittel vil svare på kadettene læringsutbytte, og andre delkapittel vil svare på hvordan dette læringsutbyttet skapes. Delene vil være bygget opp av en kombinasjon av sitater fra intervjuene og videre en drøfting av disse opp mot relevant teori.

### 5.1 Kadettens læringsutbytte

#### 5.1.1 Innsikt i stressreaksjoner

Respondentene ble spurt om å si noe om stressreaksjoner som dukket opp i praksisarenaene. Alle respondentene trekker frem en eller flere situasjoner de har stått i, hvor de har kjent på stressreaksjoner.

*Jeg kjente på å bli klam i hendene når noe var ubehagelig. Jeg kjente også at jeg gikk inn i en sone når det nærmet seg, at «oi, nå skal jeg dele noe». Da forsvinner jeg litt i mine egne tanker (Respondent 1).*

Her beskriver respondenten hvordan vedkommende kjenner på det å bli klam i hendene. Ifølge Larsen (1996) handler stressreaksjoner blant annet om følelsesmessige og fysiske reaksjoner på ulike situasjoner, både fra ytre og indre forhold. Den situasjonen respondenten beskriver i sitatet, kan tolkes til at respondenten har kjent på det Larsen (1996) kaller en fysiologisk stressreaksjon. Det at dette er en arena som er laget med hensikt å sette kadettene i



stressende situasjoner, kan tyde på at dette er stress som kommer av ytre forhold. Dersom det er en stressreaksjon som kommer fra ytre forhold, vil dette videre kunne gi en opplevelse av å ikke ha ressurser til å håndtere en situasjon. En annen mulig forklaring på stressreaksjonen kan være basert på indre forhold, gjennom en følelse av redsel i situasjonen eller tanker knyttet til erfaringer fra tidligere liknende hendelser, eller redsel forbundet med uvisshet rundt hvordan gruppen vil reagere. Videre beskriver respondenten hvordan dette henger sammen med å skulle dele noe med de andre i gruppa, og at vedkommende opplever å forsvinne litt i sine egne tanker. Ut fra det respondenten sier, kan det tenkes at det er delingen med andre som er den utløsende faktoren. Respondenten synes det er ubehagelig i forkant av å dele noe, og forsvinner i egne tanker. Det å forsvinne i egne tanker kan være et resultat av en følelsesmessig reaksjon som redsel for å dele. På den andre siden kan dette også være en mental stressreaksjon ved at respondenten flytter fokuset over på noe annet eller har konsentrasjonsvansker (Larsen, 1996). Med bakgrunn i dette avsnittet kan det derfor argumenteres for at respondenten klarer å sette ord på både fysiske og mentale stressreaksjoner. Videre er det problematisk å argumentere for hvorvidt dette har skapt innsikt i egne stressreaksjoner for respondenten, i og med at respondenten ikke sier noe om hvordan dette påvirker hvordan respondenten presterer i eller opplever det å dele.

*Jeg ser jo også i notatene mine at jeg ofte har skrevet ned hvilke reaksjoner jeg hadde på stress, og det viser på en måte at jeg har blitt mer bevisst på stressreaksjoner. Jeg har brukt det senere også, i situasjoner som ikke har noe med skolen å gjøre. Man kan kjenne igjen når man er stressa, og man vet hvorfor, også i andre settinger (Respondent 3).*

I dette sitatet beskriver respondenten at reaksjoner som dukket opp i situasjonene, ble skrevet ned. I likhet med sitatet over, kan dette tolkes til at respondenten har opplevd stressreaksjoner på en av øvelsene på Luftkrigsskolen. I motsetning til sitatet over, er det derimot vanskeligere å ta stilling til hvorvidt stressreaksjonene har sammenheng med indre forhold, da dette ikke er noe som respondenten setter ord på her. Uavhengig av dette, mener respondenten at å skrive ned reaksjonene bidrar til økt bevissthet egne stressreaksjoner. Videre beskriver respondenten hvordan en blir bevisst egne stressreaksjoner, kan brukes i senere situasjoner da en sitter med en kjent erfaring om dette fra tidligere. Ut fra det respondenten sier i sitatet, kan det trekkes linjer til det Larsen (1996) sier om fysiologiske og psykologiske stressreaksjoner. At respondenten har en erfaring fra egne tidligere stressreaksjoner, kan ha skapt en endring i hvilke stressreaksjoner som dukker opp i liknende hendelser senere. Hvordan dette kan

påvirke hvordan respondenten opplever stress i senere liknende hendelser, er det i likhet med sitatet over, vanskelig å si noe om.

Ut fra de to sitatene, kan det argumenteres for at Luftkrigsskolen har lagt til rette for situasjoner hvor kadettene får kjent på egne stressreaksjoner. Den første respondenten beskriver hvordan dette skapte en arena for å kjenne på både fysiologiske og psykologiske reaksjoner, og hvordan dette gjorde at respondenten forsvant i egne tanker. Respondenten i det andre sitatet sier ikke noe om hvilke konkrete stressreaksjoner som dukket opp i øyeblikket, men beskriver derimot hvordan det å skrive ned reaksjonene har skapt mer bevissthet rundt disse. Respondenten opplever å kunne benytte seg av dette i senere situasjoner, noe som kan tyde på en læring ut fra det å bli kjent med egne stressreaksjoner. I begge sitatene kan det argumenteres for at respondentene har fått økt innsikt i egne stressreaksjoner. Samtidig er det vanskelig å argumentere for hvorvidt innsikten har påvirket dem i senere situasjoner.

### 5.1.2 Mestringstro

Respondent 3 i forrige delkapittel snakker om hvordan det å kjenne igjen egne reaksjoner gjør det enklere å fokusere på oppgaven ved senere anledninger. Dette utsagnet har mye til felles med teorien om positive opplevelser, og hvordan det påvirker senere liknende hendelser.

Bandura (1997) beskriver hvordan det å ta med seg gode opplevelser fra tidligere hendelser, kan være med på å bidra til økt mestringstro. Mestringstro handler om tro på egne evner til å gjennomføre ulike oppgaver, og beskrives som en følelse av å ha styring i eget liv.

Respondenten beskriver hvordan situasjonen ufarliggjøres. Vedkommende blir kjent med eget reaksjonsmønster, og det blir enklere å sette søkelys på oppgaven. Her kan en se likhetstrekk med Banduras teori, gjennom å føle at en evner å stå i situasjonen, og ha tro på at respondentens evner strekker til for å løse oppdraget. Fra dette sitatet kan det også trekkes linjer til Flin (1996) sin teori om hvordan positive opplevelser har innvirkning på respondentens oppfatning av risikoen i en situasjon. Har en positive erfaringer med liknende hendelser, kan det påvirke positivt i form av en mildere oppfatning av stress i en situasjon, og en oppfatning av lavere risiko. Dette kan videre bidra til økt evne til beslutningstaking (Flin, 1996). At respondenten opplever situasjonen mer ufarlig og økt evne til å fokusere på oppgaven, harmonerer godt med det Flin (1996) sier om positive opplevelser sin påvirkning på tidligere hendelser.

*Det ga mye mestring og læring. Jeg husker mye prøving og feiling, endret på ting, prøvde litt mer, feilet og feilet før det gikk litt bedre mot slutten av dagen. Det jeg*

*lærte er at det ikke er noe galt i å gjøre feil, du kan jo bare endre på det. Det er bare å prøve igjen. De rundt deg vil jo bare det beste (Respondent 1).*

I dette sitatet setter respondenten selv ord på hva prøving og feiling i praksisarenaene kan føre til. Respondenten beskriver hvordan det gir mestring og læring. Å prøve og feile, og få mulighet til å endre og prøve igjen, er noe respondenten vektlegger. Det at respondenten tør å prøve og feile, kan tolkes til at praksisarenaen oppleves som et trygt miljø hvor det er rom for å teste forskjellige løsninger. Å oppleve praksisarenaer hvor respondenten får prøvd seg og lært av det, er noe respondenten beskriver som mestrings- og læringsgivende. Hvis vi trekker linjer til Banduras (1997) teori om mestringstro, kan en se tydelige likheter her. Det kan tolkes til at respondenten opplever det som et trygt læringsmiljø, noe som kan bidra til å gi positive erfaringer uavhengig av prestasjonen i situasjonene. Det kan også bety at selv om respondenten kanskje ikke opplever å ha evne til å håndtere situasjonen, kan det oppleves som mestringsgivende fordi det er trygt å feile. Flin (1996) beskriver hvordan negative erfaringer kan føre til et høyere stressnivå i liknende situasjoner senere. Ut fra dette sitatet, kan det tolkes at dette var et mulig utfall, siden respondenten opplevde å feile flere ganger. Til tross for dette, fremmer respondenten at vedkommende sitter igjen med mestring og læring. Ut fra dette avsnittet, kan det derfor tolkes til at respondenten har fått læring i form av økt mestringstro i løpet av praksisarenaene.

*Jo flere ganger man opplever det, desto mer ufarlig føles det. Når det er kjent så er det enklere å kjenne igjen. Det blir enklere å tenke over hvilke reaksjoner som er der, og hvorfor de er der. Reaksjonene kommer ikke like overraskende lenger, og det er derfor lettere å fokusere på oppgaven jeg faktisk skal gjøre (Respondent 2).*

Respondenten beskriver hvordan det å oppleve noe flere ganger, ufarliggjør liknende situasjoner. Når respondenten kjenner igjen tidligere reaksjonsmønster, blir det enklere å vite hvorfor reaksjonene er som de er, noe som igjen gjør det lettere å flytte fokus til oppgaven. Respondenten beskriver en følelse av at det er enklere å gjennomføre noe som er kjent fra før. På en side kan dette tolkes til at respondenten sitter med en positiv opplevelse fra tidligere liknende hendelse, som videre kan ha påvirket stressnivået i situasjonen. På den andre siden, kan dette også bety at respondenten ikke nødvendigvis har en positiv mestringsopplevelse å knytte til en tilsvarende situasjon, men heller sitter på refleksjoner om situasjonen som har bidratt til forståelse om hvorfor situasjonen utfoldet seg som den gjorde, og likevel blir en positiv opplevelse. Her kan det trekkes likheter til det Piaget mener om det å skape seg et mentalt bilde fra fortiden, som kan gjenskapes i liknende situasjoner (Karterud og Monsen,

2002). Samtidig kan dette med ufarliggjøring av liknende situasjoner, ses i sammenheng med økt mestringstro. Å ha en positiv erfaring av liknende situasjoner i erfaringsbanken, kan tolkes til at respondenten har økt mestringstro knyttet til det å håndtere liknende situasjoner senere. Hvis respondenten sitter med en negativ følelse, men som likevel har bidratt til økt forståelse for handlingsforløpet i situasjonen, kan dette også gi økt mestringstro (Bandura, 1997). Uavhengig av om håndteringen har gitt positiv erfaring, kan respondenten kjenne igjen situasjonen og deretter kunne håndtere den annerledes neste gang gjennom økt mestringstro.

At vedkommende opplever å flytte fokuset over på oppgaven, kan ses i sammenheng med det Bunkholdt (1989) sier om følelsesfokusert og oppgavefokusert mestring. Under følelsesfokusert mestring er det følelsen i øyeblikket som er i fokus. Det respondenten beskriver her, harmonerer med et skifte fra et mulig følelsesfokusert, til et mer oppgavefokusert fokus gjennom et bedre kjennskap til egne stressreaksjoner. Stressaktivering kan både være motivasjonsfaktorer, eller forsterke negativ opplevelse av en gitt situasjon. Å ha et oppgavefokus kan derfor bidra til økt evne til å tenke rasjonelt, og gjøre individet mindre påvirket av følelser i situasjonen (Eid & Harris, 2018). Å mestre å flytte fokus bort fra følelsene til å fokusere på oppgaven som skal gjennomføres, kan være en faktor som kan gi følelse av å lettere håndtere situasjonen, som igjen handler om økt mestringstro (Bandura, 1997).

*Hvis jeg selv kjenner at jeg er stressa og klarer å mestre det og ta overhånd over situasjonen, merker jeg at det gir mestringsfølelse og selvtillit (Respondent 3).*

Både i dette og i sitatet ovenfor, setter respondenten ord på hva de får ut av å gjennomføre praksisarenaer med fokus på stress og belastning. I dette sitatet beskriver respondenten at vedkommende kjenner på stress, men også følelsen av å klare å mestre det. Det betyr at respondenten både sitter igjen med en erfaring hvor stress er en faktor, i tillegg til en opplevelse av å håndtere det. Dette har sterke linjer til Banduras (1997) teori om mestringstro. Det respondenten beskriver ved å ta overhånd over situasjonen kan ses i sammenheng med mestringstro. Mestringstro henger tett sammen med begrepet kontrollplassering, som også bør settes opp mot dette sitatet. Kontrollplassering handler om hvor individet plasserer kontrollen over de hendelsene som individet er involvert i. Kontrollplasseringen kan være både ytre og indre (Svartdal, 2020). Ved en ytre kontrollplassering kan individet kjenne på en følelse av å ikke kunne påvirke hendelser som dukker opp, og er ofte forbundet med en følelse av maktesløshet. Ved en indre kontrollplassering vil individet føle kontroll over egen suksess, fordi resultatene bunner i egne valg (Eid & Harris, 2018), noe som harmonerer med dette

sitatet. Respondenten sitter med en følelse av å ta kontroll over situasjonen og mestre den, som igjen handler om kontroll over egne prestasjoner. I tillegg til dette, beskriver respondent 3 hvordan det å mestre noe, gir selvtillit, noe jeg vil beskrive videre i neste delkapittel.

I det første sitatet kan det argumenteres for at respondenten opplever økt mestringstro gjennom prøving og feiling. Respondenten beskriver hvordan det å få mulighet til å endre og prøve på nytt, gir mestring og læring gjennom et trygt miljø hvor det er rom for å feile. Dette kan tolkes til at respondenten opplever mestringstro gjennom positiv erfaring. Respondent 2 i andre sitat beskriver hvordan det å gjennomføre noe flere ganger, ufarliggjør liknende situasjoner, noe som har stor likhet til det respondent 1 beskriver. Dette kan derfor tolkes til at respondenten får økt mestringstro gjennom en positiv erfaring hvor liknende situasjoner har blitt håndtert på en god måte. En annen, mulig forklaring på dette er at respondent 2 ikke nødvendigvis sitter med en positiv opplevelse av liknende hendelser, men at respondenten likevel trekker ut læring fra hendelsen. Dette bidrar positivt inn i liknende hendelser senere. Respondenten i det siste sitatet beskriver mer konkret hva det mestre kan føre til. I lys av det å kunne ta kontroll over situasjonen, kan en også trekke tydelige linjer til en indre kontrollplassering, hvor respondenten føler kontroll over egne prestasjoner i en situasjon.

### 5.1.3 Selvtillit og selvfølelse

Respondent 3 i forrige delkapittel beskrev at å mestre noe gir økt selvtillit. Ifølge Dyregrov (2019) handler selvtillit om tro på egne evner og mulighet til å prestere i ulike oppgaver. Ut fra dette, kan det argumenteres for at mestringstro og selvtillit er to begreper som henger tett sammen. Respondenten fremmer en følelse av å mestre og ta kontroll over situasjonen, og forteller videre hvordan dette gir selvtillit. Både mestringstro og selvtillit er begreper som handler om tro på egne evner. Her kan en også trekke inn indre kontrollplassering, som også er med på å supplere troen på egne evner gjennom en følelse av å kunne påvirke de hendelsene individet tar del i. Dette kommer frem gjennom respondentens opplevelse av å ha kontroll i situasjonen. Det kan derfor tolkes at respondenten opplevde økt mestringstro gjennom å kunne ta kontroll i situasjonen, noe som videre har ført til økt selvtillit.

Da respondentene fikk forespørsel om å trekke frem kun ett læringspoeng som hadde preget dem mest i løpet av praksisarenaene, svarer en respondent

*Jo flere øvelser jeg har vært gjennom, og at jeg ser at det går bra hver gang og at jeg får det til, desto større selvtillit får jeg. Det jeg har merket mest gjennom disse tre årene er egentlig hvordan selvtillit og selvfølelse har vokst (Respondent 2).*

Respondenten forteller hvordan gjennomføring av øvelser knyttet til følelse av å lykkes, gir selvtillit. Dette kan tolkes til at positive erfaringer under øvelser kan gi selvtillit inn i nye øvelser. Dette har store likheter med Flin (1996) sin teori om positive opplevelser sin påvirkning på individet. Respondenten beskriver hvordan det å oppleve flere øvelser som går bra, gir selvtillit. Dette kan ha sammenheng med at å sitte på positive opplevelser, kan gi mestringstro inn i nye øvelser. Denne respondenten trekker også frem begrepet selvfølelse som et læringspoeng. Selvfølelse handler om individets oppfatning av seg selv og de rundt seg. Selvfølelse er noe som er avhengig av hvordan individet ser seg selv opp mot samfunnet, og avhenger derfor av en del faktorer. Selvfølelse henger sammen med forståelse av eget følelsesspekter og hvordan individet selv oppfatter følelsene (Øiestad, 2009). Hvis vi ser selvfølelse som begrep opp mot selvtillit, kan det argumenteres for at en økt selvfølelse er noe som kan bidra inn i en følelse av økt selvtillit. Økt forståelse av seg selv og sitt følelsesspekter gir selvfølelse, og kan videre bidra til selvtillit inn i nye situasjoner. Mestringstro er også en faktor som kan bidra til økt selvfølelse, gjennom en økt tro på egne evner til å stå i ulike situasjoner (Øiestad, 2009). På tilsvarende spørsmål som forrige sitat, svarer en annen respondent

*Jeg merket godt på øvelse x hvor jeg var overrasket over hvor lite redsel eller stress jeg kjente på i de ulike casene. Det er også en del mestring i det som jeg har tatt med meg videre i øvelser etter det. Det har gitt meg mer selvtillit til å gå inn i situasjoner som krever mye (Respondent 4).*

Respondenten opplever å bli overrasket over hvor lite reaksjoner som dukket opp i løpet av en øvelse. Dette kan tolkes til at respondenten tidligere har stått i situasjoner hvor redsel og stress har påvirket situasjonen. At respondenten blir overrasket, kan tolkes til at respondenten er klar over hvilke reaksjoner som pleier å oppstå i stressende situasjoner, og i tillegg klarer å legge merke til mangelen på disse. Å være overrasket over mangel på reaksjoner tyder på en økt bevissthet rundt eget reaksjonsmønster (Monsen, 2013), noe som også har tydelige linjer til økt selvtillit gir forståelse for egne reaksjoner (Dyregrov, 2019).

Videre kan dette også tyde på en økt mestringstro, i og med at det er enklere å håndtere situasjonene enn tidligere (Bandura, 1997). Teori om positive erfaringer kan også trekkes inn her (Flin, 1996), hvis en ser på hvordan det å gjennomføre flere slike situasjoner, gir selvtillit. I dette sitatet kan det argumenteres for at flere av disse faktorene, spiller inn på økt selvtillit. Her kan vi trekke linjer til det forrige sitatet også, hvor respondenten beskriver en liknende opplevelse hvor mestringstro og gode erfaringer ga økt selvfølelse og selvtillit. Som allerede

nevnt, er det flere av begrepene nevnt tidligere i drøftingen som også har tydelige likhetstrekk med en økt selvtillit. Dette handler om å bli bevisst og få innsikt i egne stressreaksjoner, oppleve å kunne flytte fokus fra følelsene i øyeblikket til å konsentrere seg om oppgaven, eller det å kjenne at en indre kontrollplassering gir følelsen av å ha kontroll i en situasjon. Selvtillit henger sammen med både mestringstro, positive erfaringer, oppgavefokuseret mestring og kontrollplassering, ved at selvtillit gir en økt tro på egne evner til å mestre (Dyregrov, 2019), noe som også er en fellesnevner for de nevnte begrepene.

## 5.2 Hvordan kadetten lærer

Dette delkapittelet vil se på hvordan læringsutbyttet skapes, med utgangspunkt i praksisarenaer med stressende eller belastende hendelser. Funnene deles i to deler: teori og praksis, og praksis og refleksjon. Praksis nevnes som en gjennomgående faktor i intervjuene, både i kombinasjon med teori og praksis, og vil derfor bli inkludert i begge underkapitlene.

### 5.2.1 Teori og praksis

Luftkrigsskolen følger det sosiokulturelle perspektivet for læring, hvor aktøren selv er aktiv i egen læringsprosess. Dette handler om at aktøren lærer gjennom samhandling med andre gjennom endringer i tanker, følelser og måter å opptre på (Boge et al., 2016). På Luftkrigsskolen er det en gjenganger at praksisarenaene deles inn i tre deler. Først går kadettene gjennom en del med teori, hvor nytt fagstoff blir presentert, og det legges opp til å skape et ordforråd som kadettene kan benytte seg av. Videre er det en praksisdel, hvor kadettene får testet egne ferdigheter og kjent på ulike måter å håndtere gitte situasjoner på. Praksisarenaene er etterfulgt av en refleksjonsdel, som både kan være i mindre grupper eller med hele klassen (Moldjord, 2021; Lien, 2021). På spørsmål om hva kadettene tror påvirker den læringen de får, svarer en respondent:

*Ja jeg tror mye ble primet for å kjenne på stressreaksjoner og legge merke til dem. Det var noe jeg ikke har vært lært opp til eller har vært bevisst på tidligere i livet. Det at du ble primet for noe i forkant gjorde at man ble mer bevisst gjennom øvelsen (Respondent 1).*

Respondenten snakker om å bli «primet» i forkant av øvelse, noe som gjorde at responderten følte seg mer bevisst gjennom øvelsen. Det er naturlig å tolke det responderten sier om å bli «primet», til å handle om inngangsverdiene som kommer av teori i forkant av øvelsene. Videre beskriver responderten hvordan dette ikke var noe som vedkommende har vært bevisst tidligere. Det er vanskelig å si noe om hva responderten legger i det å bli mer bevisst i

dette tilfellet. Samtidig er det naturlig at respondenten snakker om det å ha med seg forkunnskaper inn i praksisarenaene, og hvordan dette bidrar til bevissthet for teoriens tematikk under øvelsen. På samme spørsmål svarer en annen respondent:

*Først får man høre teori om hva stress er og hvilke reaksjoner det kan føre til, og så tar man med seg teorien inn i øvelsene og gjør at man blir veldig bevisst på de reaksjonene man får (Respondent 3).*

Her kan det trekkes en del likheter til det første sitatet. Denne respondenten beskriver mer eksplisitt at det er stressteori det er snakk om, og at dette bidrar til økt bevissthet rundt egne stressreaksjoner under gjennomføring av praksis. Bunkholdt (1989) beskriver hvordan læring av språk henger sammen med hvor mye individet forstår og ser mening i det de opplever rundt seg. Når et individ opplever noe, har man et behov for å sette ord på det en har opplevd for å kunne skape en meningsfylt sammenheng. Utvikling av et språk er derfor nødvendig for å kunne skape læring gjennom erfaringer. Et passende språk skaper mulighet for forståelse av det som har skjedd, og hva det betyr for individet (Bunkholdt, 1989), noe som har tydelige likhetstrekk med sitatet ovenfor. Teori om stressreaksjoner i forkant gir kadettene et språk som kan benyttes til å sette ord på reaksjoner som dukker opp. Gjennom å bli presentert for dette i forkant av øvelsen, kan kadettene ta dette med seg inn i praksisarenaene, og det blir lagt til rette for å kunne tolke egne reaksjoner i større grad. Respondenten beskriver hvordan dette har gjort vedkommende mer bevisst egne stressreaksjoner. Det kan derfor argumenteres for at respondenten har fått læring gjennom å få et språk å ta med seg inn i praksisarenaen.

I disse to sitatene beskrev respondentene hvordan det å få et språk gjennom teori om stressreaksjoner, la til rette for mer læring under gjennomføring av praksisarenaene. Dette kan tyde på at det skapes læringsutbytte i kombinasjonen av teori og praksis. På Luftkrigsskolen gjennomføres slike praksisarenaer med en påfølgende refleksjon. At noen av respondentene fremmer et læringsutbytte i kombinasjonen av teori og praksis, uten refleksjon, tyder på at refleksjon ikke nødvendigvis trenger å være til stede for å gi et utbytte hos kadettene. Det kan likevel konkluderes med at teori og praksis gir læringsutbytte, samtidig som refleksjon kan være en faktor som hever læringen til et høyere nivå.

### 5.2.2 Praksis og refleksjon

På spørsmål om hva kadetten trodde ga læring i praksisarenaene, var det en respondent som svarte:



*Det at vi har så mange praksisarenaer, og blir utsatt for stress og press, og så etterpå kan sitte ned og reflektere og lese teori og deretter skjønne hvorfor man har reagert som man har gjort er veldig unikt. At man blir utsatt for noe og så snakke om hvorfor etterpå er noe som har gitt meg mye læring (Respondent 2).*

Respondenten beskriver kombinasjonen av teori, praksis og refleksjon. Respondenten forklarer hvordan det å bli utsatt for stress og press, etterfulgt av refleksjon skaper kompetanse til å forstå eget reaksjonsmønster. Respondenten beskriver også hvordan teori er med på å bidra inn i en økt forståelse, og verdien i å kombinere teori med praksis, og praksis etterfulgt av refleksjon. Her er det naturlig å anta at teori danner et ordforråd som kan tas med inn i praksisen. Videre gir praksisen en arena hvor respondenten får kjent på egne stressreaksjoner, som videre kan snakkes om og diskuteres i samråd med andre under refleksjon. Denne læringen står i synergier med Bandura og Vygotsky sine læringsteorier (Olsson & Vågan, 2015), hvor fokuset er læring i samspill med andre. Respondenten beskriver hvordan læring skapes ved å bli utsatt for noe og videre snakke om det. I forrige underkapittel *Teori og praksis* ble det beskrevet hvordan en lukket sirkel med teori, praksis og refleksjon kan gi et økt læringsutbytte sammenliknet med kun teori og praksis. Ut fra de to sitatene er det vanskelig å argumentere for det ene eller det andre. Samtidig tyder teori om sosiokulturell læring og Luftkrigsskolens oppsett for praksisarena på at det kan gi et økt forståelse for egne stressreaksjoner når en benytter en kombinasjon av teori, praksis og refleksjon i etterkant. En annen respondent svarer

*Det (debrief) er en fin måte å konkretisere læringen du har fått med deg, og rett og slett tvinge deg til å tenke litt over det du har gjort og hva du mener du har lært (Respondent 4).*

I emneplanen for praksisarenaene, omfattes både refleksjon i lag og refleksjon i plenum av ordet debrief (Moldjord, 2021). I og med at respondenten ikke gir uttrykk for den ene eller andre formen, må dette ses på et mer generelt grunnlag her. Respondenten beskriver hvordan debrief konkretiserer læring, og får deg til å tenke over det du har gjort og hva du har lært. Dette kan tolkes til at refleksjon er med på å skape tankeprosesser rundt gjennomføring av praksisarenaen, og hva den enkelte lærte av det. Ifølge respondenten, er dette noe som bidrar til læring gjennom å tenke over det som har blitt gjennomført. Her kan en se noen likheter med avsnittet over, hvor respondenten beskriver hvordan det å snakke om det etterpå, bidrar til læring. På et konkret spørsmål om hvordan respondentene opplevde veileders rolle under øvelsen, var det litt vage og overordnede svar. En respondent svarte

*Det hjalp å ha en veileder der, det er jo mye å håndtere for andre som sitter i rommet også. (...) Det hjalp nok veldig at det var en veileder som var der og kunne ta ordet. At man har noen som kan stille spørsmål (Respondent 3).*

De tre andre respondentene hadde også liknende svar. Ut fra Luftkrigsskolen sin sosiokulturelle læringsfokus med veilederens rolle som viktig del (Moldjord, 2021), er dette noe jeg som forsker så for meg at skulle tillegges mer verdi hos respondentene.

Respondentene beskriver at det er fint å ha en veileder der, og hvordan dette er med på å skape en arena for å dele. Likevel er det ingen av respondentene som vektlegger veilederens rolle utover dette. Som nevnt i metodekapittelet, kan en grunn til dette være at det ikke ble stilt nok oppfølgingsspørsmål. I sosiokulturell læringsteori er veilederen et verktøy som skal bidra til kompetanseheving og skape forståelse for læring. Veilederen har en støttende rolle i å hjelpe veisøker til økt refleksjon og kunnskap, gjennom å skape en arena for tillit (Boge et al., 2016). På Luftkrigsskolen er det en veileder som følger seks til åtte kadetter gjennom praksisarenaene, og som videre leder refleksjonsarenaen i lagsramme i etterkant (Lien, 2021). Ut fra sitatene for denne studien, er det problematisk å avgjøre hvilken effekt veilederrollen har hatt. Respondentene fremmer viktigheten av å ha en veileder der, men forteller lite om hvordan eller hvorfor. En annen faktor her er at det er en stund siden øvelsene ble gjennomført, og at det derfor er elementer som fremstod som viktige da, men som nå er glemt i lys av mer betydningsfulle erfaringer fra praksisarenaene. Det er derfor vanskelig å si noe om hvordan veiledning har bidratt til læring, utover at respondentene opplever det som en viktig rolle.

Respondentene fremmer ulike syn for hvordan de opplever at læringsutbyttet skapes. Noen mener det er kombinasjonen av teori gjennom å få et språk, og videre praksis hvor en får opplevd teorien i kombinasjon med egne stressreaksjoner. Videre beskriver respondentene i de tre siste sitatene hvordan kombinasjonen av teori, praksis og refleksjon skaper læring, gjennom å få et ordforråd, kjenne reaksjonene på kroppen, og deretter kunne reflektere rundt og diskutere det med andre. Det kan derfor både argumenteres for at teori og praksis skaper læring, og kombinasjonen teori-praksis-refleksjon. I lys av teori om sosiokulturell læring (Boge et al., 2016) og praksisarenaenes kursplaner (Moldjord, 2021; Lien 2021) kan det argumenteres for at teori, praksis og refleksjon alle er viktige ledd som sammen skaper best mulig læringsutbytte, en tolkning som støttes av flere av respondentens sitater.

## 6. Konklusjon

Denne studien har svart på følgende problemstilling:

*Hvilket læringsutbytte opplever kadettene at de får av praksisarenaene på Luftkrigsskolen, og hvordan skapes dette læringsutbyttet?*

Data ble samlet inn gjennom dybdeintervjuer fra tredje avdeling på Luftkrigsskolen. I løpet av analysen av datamaterialet og drøftingen har det vist seg at praksisarenaene har lagt til rette for læring hos respondentene. Praksisarenaene er preget av stress og press, hvor respondentene får kjent på egne stressreaksjoner, og videre får muligheten til å lære om disse. Første del av problemstillingen søkte å finne svar på kadettens læringsutbytte. Læringsutbyttet kom frem gjennom tre hovedkategorier: innsikt i stressreaksjoner, mestringstro og selvtillit. Praksisarenaene gir kadettene mulighet til å bli kjent med egne stressreaksjoner, og hvordan disse endrer seg til senere hendelser. Dette opplever kadettene gir økt mestringstro. Enkelte respondenter beskriver også hvordan dette gir en økt følelse av å ha kontroll på situasjonen. En fellesnevner for begrepene som kommer frem i drøftingen, er at det gir kadettene en økt selvtillit til senere hendelser.

Den andre delen av problemstillingen søkte å finne svar på hvordan denne læringen skjer. Her kommer det frem at kombinasjonen teori, praksis og refleksjon er det som skaper læring. I tillegg til dette har veileder en støttende rolle underveis. Dette var et punkt som respondentene hadde noe vage svar på, utover at veileder hadde en viktig rolle i læringen. Kombinasjonen av teori, praksis og refleksjon skaper flere trinn i læring for respondentene. Noen av respondentene beskriver hvordan det å få teori i forkant av praksis gir et språk rundt stress og stressreaksjoner som videre bidrar til gir økt forståelse og læringsutbytte hos individet. Med refleksjon i etterkant opplever respondentene at de får sette ord på tanker, følelser og reaksjonsmønstre som har oppstått under og etter øvelser, noe som også legger til rette for økt forståelse og læring hos den enkelte. For videre forskning vil det være interessant å se på veilederens rolle i sammenheng med hva kadetten lærer, både fra veilederens og kadettens perspektiv.

## 7. Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. E. (2016). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper (2 utg.)*. Fagbokforlaget.
- Bunkholdt, V. (1989). *Lærebok i psykologi (3 utg.)*. TANO AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7 utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, T. & Skaug, R. (2017). *Ny struktur, hva med kultur? Pilotstudie av Ordning for militært tilsatte (OMT)*. Forsvares forskningsinstitutt.  
<https://publications.ffi.no/nb/item/asset/dspace:2651/16-02365.pdf>
- Dyregrov, K. (2019, 9. september). Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hva er forskjellen? I *Mental helse*. Hentet fra <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfølelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>
- Eid, J. & Harris, A. "Emosjoner, stress og mestring". Eid, J. & Johnsen, B. H. (red.) (2018). *Operativ psykologi (3 utg.)* Fagbokforlaget.
- Flin, R. (1996). *Sitting in the hot seat: Leaders and Teams for Critical Incident Management*. John Wiley & Sons.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk (3 utg.)*. TANO AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3 utg.)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karterud, S. & Monsen, J. T. (red). (2002). *Selvpsykologi: Utviklingen etter Kohut*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, R. (1996). *Stress og mestring av stress*. Universitetsforlaget.
- Lien, R. (2021). Program for øvelse «Operativ Teamutvikling» på Luftkrigsskolen.
- Moldjord, C. (2021). Kursplan for emne LED2402 «Lederskap og læring i Luftforsvaret ved kriser og endring». Luftkrigsskolen.
- Moldjord, C. & Fredriksen, P. (2018). Helhetlig Debrief - Strategisk læringsverktøy. I Tormod Heier, *Kompetansestyling i Forsvaret*. Bergen: Fagbokforlaget.

Monat, A. & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping: An Anthology (3 utg.)*. Columbia University Press.

Monsen, J. T. (2013). «Affektintegrasjon og nivåer av mental representasjon: Fokus for terapeutisk intervensjon i Affektbevissthetsmodellen». I Tidsskrift for Norsk psykologforening, vol 55-8. Psykologisk institutt.

Olsson, A. B. S. & Vågan, A. (2015). Læring. I *Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse*. Hentet fra [https://mestring.no/wp-content/uploads/2013/03/Utdypning\\_1%C3%A6ring.pdf](https://mestring.no/wp-content/uploads/2013/03/Utdypning_1%C3%A6ring.pdf)

Sander, K. (2022). Fenomenologi og fenomenologisk design/analyse. *Estudie*. <https://estudie.no/fenomenologisk-design/>

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). “Mentalisering og uro” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol98 (3). s.152-164.

Svartdal, F. (2020, 27. mai). Locus of control. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/locus\\_of\\_control](https://snl.no/locus_of_control)

Svartdal, F. (2022, 16. juni). Læring. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/1%C3%A6ring>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4 utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

## 8. Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguiden

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg C: Godkjent søknad NSD

Vedlegg D: Godkjent søknad FHS