



Eksamen i Emne OPG3401

Bacheloroppgave

«Stressbelastninger på Luftforsvarets Flygeskole»

av

Kadett Aleksander Hval

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: 27- 07- 2022

Innhold

.....	1
.....	2
Innhold	3
1. Introduksjon	4
1.1 Bakgrunn	4
1.2 Begrunnelse for valg av oppgave	4
1.3 Disposisjon.....	5
1.4 Hva er Luftforsvarets Flygeskole?	5
2 Metode	6
2.1 Fremgangsmåte.....	6
2.2 Vurdering av metoden.....	9
2.3 Validering av resultat.....	9
3 Teori.....	11
3.1 Stress	11
3.2 Relasjonelle forhold.....	13
3.2.1 Maslow's behovspyramide.....	14
3.2.2 Trygghet.....	15
3.2.3 Emosjonell og faglig støtte	15
3.2.4 Samhold.....	15
4 Opplevelsen av stress og mestring ved LFS.....	17
4.1 Instruktøren.....	17
4.1.1 Standardisering.....	17
4.1.2 Relasjonen mellom instruktør og aspirant	19
4.1.3 Oppsummering Instruktøren.....	22
4.2 Relasjon innad i kullet	23
4.2.1 Kullånden.....	23
4.2.2 Fire arenaer blir til en	25
4.2.3 Oppsummering «Relasjonen innad i kullet»	28
5. Konklusjon	29
6. Forslag til videre forskning	30
7. Litteraturliste.....	31
8. Vedlegg.....	33
8.1 Intervjuguide	33

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Luftforsvaret skal fremover de neste årene operere en rekke luftbårne systemer. F-35, P-8A Poseidon, AW101, Bell-412 og C-130J er plattformene som skal brukes. (Maaø og Haga, 2018). Alle plattformene med unntak av F-35 krever også to flygere per luftfartøy. Det stilles derfor krav at Luftforsvaret er i stand til å rekruttere, selektere og utdanne tilstrekkelig mengde, og ikke minst kvalifiserte flygere. Det stilles svært høye krav til seleksjonen, både de innledende fasene på seleksjonssenteret på Rygge, men spesielt den praktiske seleksjonen på Luftforsvarets Flygeskole (LFS) i Bardufoss er krevende. Gjennomsnittlig fullfører rundt 1-2 prosent hele seleksjonsprosessen (Forsvaret, 2020). Under de ulike fasene blir søkere testet på en rekke ulike områder med ulike faktorer som spiller inn. Stress er en faktor som ofte er til stede i forbindelse med flyging og luftoperasjoner. Det er derfor et aspekt som testes gjennom seleksjonen. Hvordan håndterer søkerne stress, og klarer de prestere på topp under pressede forhold. Dette gjelder spesielt under den siste fasen på LFS. Gjennom respondentene i denne undersøkelsen fremstår stress som en sentral del av den 4-6 måneders perioden i på LFS. Etersom stress virker å være så sentralt er det interessant å utforske hva dette stresset kommer av. Hvilke belastninger er til stede, og hva er grunnlaget for det stresset aspirantene kan føle på. Problemstillingen for studien er følgende:

Hvordan kan relasjonelle forhold på Luftforsvarets Flygeskole bidra til stress for flyaspirantene?

Avgrensning

Oppgaven vil avgrense seg til perioden til flyaspirantene på Luftforsvarets Flygeskole (4-6mnd avhengig av hvilket kull (aug-nov/jan-jun). Den vil fokusere på relasjonene innad i de ulike kullene, samt relasjonene til instruktørene.

1.2 Begrunnelse for valg av oppgave

Bakgrunnen for undersøkelsen er i hovedsak basert på egeninteresse. Gjennom å selv ha vært igjennom LFS og Luftkrigsskolen i etterkant har jeg gjort meg noen tanker rundt prosessen og den perioden man har som flyaspirant på LFS. Jeg har blant annet tenkt på nytten av den kunnskapen jeg nå sitter med etter flere relevante emner ved luftkrigsskolen, og hva det kunne

gitt meg hvis jeg satt med samme kunnskap på LFS. Dette gjelder spesielt innunder hvordan ulike individ opplever stress.

Momentet med hvordan flyaspirantene kan håndtere stresset er interessant. For å kunne undersøke dette er man først nødt til å finne ut av hva som skaper stresset aspirantene opplever. Denne studien søker derfor å være et utgangspunkt for nettopp dette ved å se på hvilke relasjonelle belastninger som er til stede.

1.3 Disposisjon

Oppgaven vil først ta for seg metoden og fremgangsmåten for undersøkelsen. Deretter vil det bli redegjort for teori innenfor de ulike temaene stress, relasjonelle forhold gjennom trygghet, samhold og emosjonell/faglig støtte. Deretter følgr metoden for oppgaven etterfulgt av en drøfting. Drøftingen baserer seg på respondentenes svar og knytter seg opp mot nevnt teori. Denne er delt i to hoveddeler som tar for seg relasjonen til instruktørene og relasjonen innad i kullet.

1.4 Hva er Luftforsvarets Flygeskole?

LFS er siste ledd i en omfattende seleksjonsprosess som har til hensikt å selekttere søkere til å bli flygere eller navigatører. LFS består av to kull hvert år med henholdsvis oppstart i august og januar. Perioden varer i 4-6 måneder og består av både teoriundervisning knyttet til flygning og selve flygningen. Flyaspirantene får 20-25 flytimer på skoleflyet Saab Safari hvis de gjennomfører hele perioden. De blir hele tiden evaluert og det stilles høye krav til progresjon. De som behersker det teoretiske, men har utfordringer med flygingen kan bli gitt navigatørtilbud. Disse fortsetter videre, men fokuset på seleksjonen og opplegg endres noe. Det er ingen hemmelighet at instruktørene og seleksjonsprosessen er krevende og mange av de som starter vil falle fra. De som klarer å gjennomføre perioden vil kunne kalle seg flyelever og få muligheten til å begynne på utdanningen for å bli flyger eller navigatør i Luftforsvaret. (Forsvaret, 2022)

2 Metode

2.1 Fremgangsmåte

Undersøkelsen er gjort i format av en kvalitativ metode. Dette har blitt gjennomført gjennom intervju med fem respondenter som alle har gjennomført flyskolen. Intervjuene hadde en varighet på omtrent en time. Utgangspunktet for fremgangsmåten og metoden for denne undersøkelsen ble gjort ved å ta inspirasjon fra boken «Hvordan gjennomføre undersøkelser» av Dag Ingvar Jacobsen (2021).

I kapittel 1.3 står det noe om bakgrunnen for valg av undersøkelse. Dette støttes opp av Jacobsen. «Enhver undersøkelse starter med at noen er interessert i å finne ut mer om et avgrenset tema» (Jacobsen, 2021). På bakgrunn av interessen for temaet bidra dette i stor grad til motivasjon og vilje til å gjennomføre en god undersøkelse. Undersøkelsen kombinerer interessen for temaet stress med interessen for perioden og seleksjonen ved LFS.

Undersøkelsen søker å se på personlige erfaringer og opplevelser fra LFS i forbindelse med stress. Dette er ikke noe som kan gis svar på gjennom litterære kilder og det var derfor nødvendig å gjennomføre innhenting av data selv. Da sto valget mellom en kvalitativ undersøkelse ved bruk av intervju og en kvantitativ undersøkelse ved bruk av spørreundersøkelse. Etersom undersøkelsen var på jakt etter personlige opplevelser, erfaringer som innebærer tanker og tolkninger fra den enkelte ble intervju valgt som datainnsamlingsmetode. En spørreundersøkelse ville ikke gitt de samme svarene, og hadde ikke gitt den dybden som kreves i denne undersøkelsen. Dette innebærer at man tar et utvalg fra mengden (alle flyaspiranter ved LFS) for å svare på vegne av resten. (Jacobsen, 2021). Den kvalitative tilnærmingen kan beskrives som «en åpen metode, der forskeren forsøker å legge så få føringer som mulig på den informasjonen som skal samles inn» (Jacobsen, 2021).

Videre var det nødvendig å se på hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Åpne spørsmål ble i utgangspunktet ansett som beste måten å gjennomføre intervjuene på. Dette var for å gi respondentene mest mulig spillerom innenfor gitte rammer til å fortelle om deres opplevelse, og gi et mest mulig korrekt bilde på virkeligheten av deres opplevelser. Der det var nødvendig ble det stilt oppfølgingsspørsmål basert på hva respondentene svarte for å bygge videre på det som ble sagt. I enkelte tilfeller ble også lukkede spørsmål brukt for å bekrefte riktig forståelse av det som ble fortalt. Med tanke på intervjuene måtte det også stas stilling til hvordan de skulle gjennomføres. For å få mest mulig korrekt data ble intervjuene tatt opp på lydopptak for så å bli transkribert i ettertid. Dette hindret at potensiell data som kunne brukes og

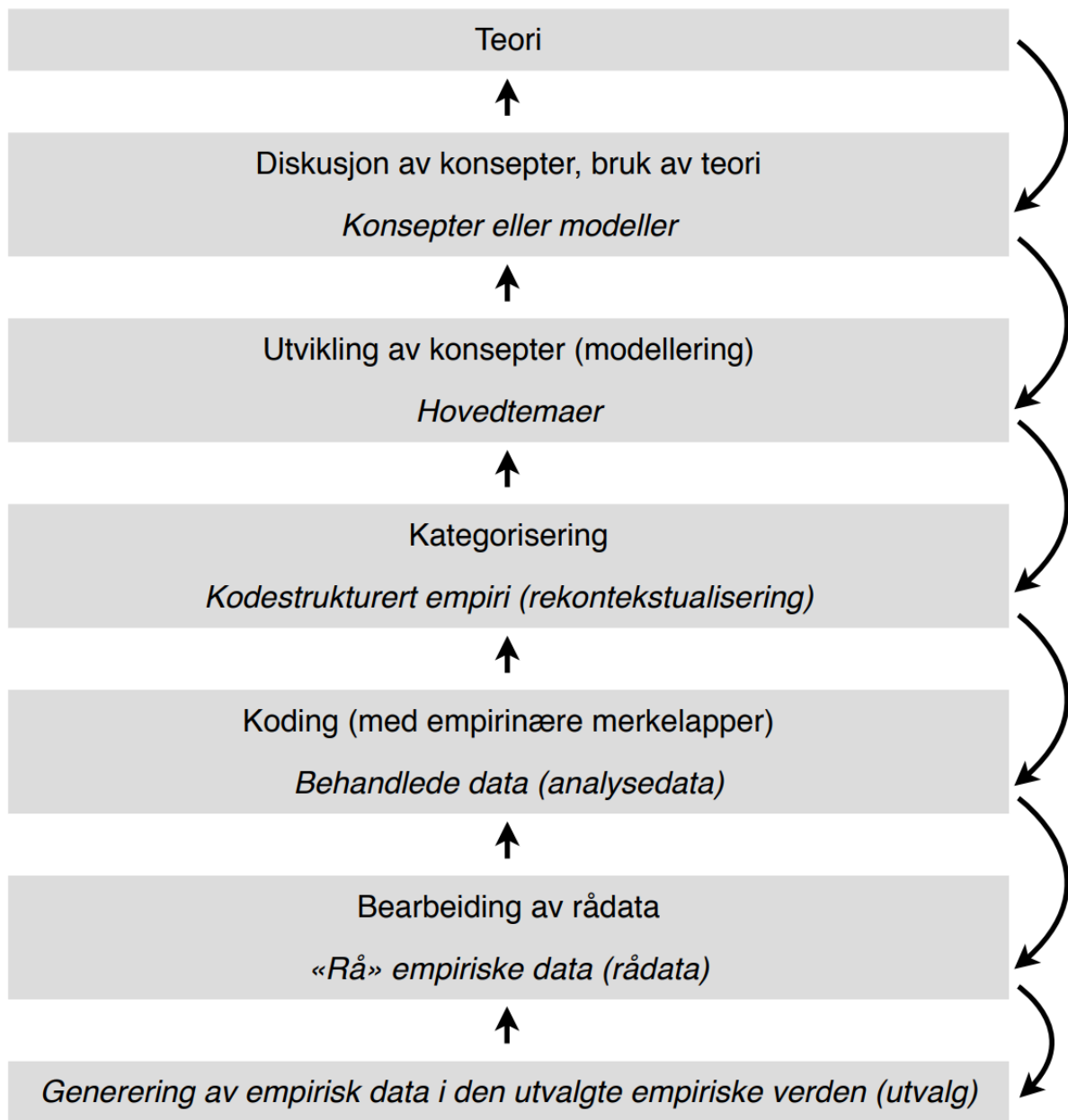
underbygge argumenter/drøfting forsvant. En vurdering ble også gjort på at intervjuene skulle gjennomføres ansikt til ansikt. I tillegg var jeg som intervjuer en faktor. Etersom jeg selv har erfaring fra den samme prosessen med LFS har det noen innvirkninger. En faktor er at jeg har kjennskap til det respondentene forteller om, noe som kan gi meg større troverdighet hos respondentene og muligheten for at de åpner seg kan være større enn om det hadde vært en helt utenforstående som hadde intervjuet. Faktoren om at et intervjuobjekt ikke forteller sannheten på grunn av avstand fra han/hun til intervjueren kan forsvinne ettersom jeg har vært igjennom det samme og man har en naturlig forbindelse mellom intervjuer og intervjuobjekt (Jacobsen, 2021). I tillegg er også muligheten for bias mot egne erfaringer til stede ettersom jeg har egne opplevelser fra LFS.

Etter strukturen og oppsettet av intervjuene var på plass var det nødvendig å bestemme seg for utvalget som skulle intervjues. De største utfordringene når det gjaldt utvalg var tilgjengelighet, tid og omfang. I utgangspunktet var det ønskelig å ha et utvalg bestående av flyelever som fullførte LFS, flyaspiranter som ble frabeordret underveis og instruktører for å gi flest mulig perspektiv, og en god helhetsforståelse for ulike aspekter ved stress på LFS. Videre var det også ønskelig at utvalget skulle ha en form for kunnskap om HD for å kunne sette seg inn i undersøkelsen, og hva som ble spurt om. Med de nevnte faktorene tatt i betraktning endte utvalget med flyelever som hadde gjennomført LFS, samt gjennomgått undervisning i HD. Det ble derimot gjort tiltak for å inkludere respondenter fra ulike kull for å gi bredere utvalg i dataene. For å avslutte utvalgsprosessen var det også nødvendig å få de formelle godkjenningene på plass, henholdsvis fra NSD og FHS.

Analysen av rådataene fra intervjuene har vært det mest utfordrende i forbindelse med denne undersøkelsen. Arbeidet som ledet til intervjuene og rådataene var opprinnelig basert på en annen problemstilling og et annet fokus på undersøkelsen. Fremfor et fokus på hvilke belastninger som aspirantene opplever skulle undersøkelsen opprinnelig se på hvordan stresset og belastningene kunne bli håndtert. Etter mye prøving og feiling viste det seg at dette fokuset hadde vanskelig for å bli besvart med det datamateriale tilgjengelig, samt for lite fokus på en metode for analyse. Dette tok jeg derimot med meg da jeg valgte å endre fokus på bakgrunn av det datamateriale jeg satt med. En av styrkene ved en kvalitativ metode er muligheten for å gjøre tilpasninger underveis, noe jeg i dette tilfellet var nødt til å gjøre. Jeg måtte endre fokus og derav problemstillingen for oppgaven (Jacobsen, 2021).

Med et nytt fokusområde som var hvilke belastninger flyaspirantene opplevde skulle jeg ikke gjøre samme feil igjen. Denne gangen tok jeg utgangspunkt i stegvis deduktiv induktiv

metode. Dette innebærer ifølge Tjora (2012) å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier.



(Tjora, 2012, p. 175)

Rådataene hadde jeg allerede på plass. Deretter begynte jeg å kode dataene. Dette innebar å se på alle dataene jeg hadde og konkretisere utsagn og informasjon til overordnede. I mitt tilfelle brøt jeg ned tekst til noen få beskrivende ord som beskrev essensen i teksten og som kunne representere informasjonen. På grunn av tidsmessige årsaker kodet jeg ikke all rådata jeg hadde tilgjengelig, men det som på en eller annen måte kunne bli relevant for undersøkelsen. Neste steg var å kategorisere kodene og det jeg hadde analysert. På den måten fikk jeg en god oversikt over hvilke temaer som gikk igjen hos respondentene og hva som var enkelttilfeller.

Basert på denne kategoriseringen var temaet rundt stress en åpenbar gjenganger. Det som koding muliggjorde, var videre å kategorisere ulike fokusområder innenfor stress igjen. På bakgrunn av dette valgte jeg å ikke fokusere på alle former for stress respondentene hadde opplevd, men gå enda dypere og fokusere på de belastningene og det stresset som hadde opphav fra relasjonene til andre. I dette tilfellet hovedsakelig instruktørene og aspirantene selv. Disse to faktorene ble derfor utgangspunktet for diskusjonen i denne studien. (Tjora, 2012)

2.2 Vurdering av metoden

En kvalitativ metode vil måtte begrense seg i omfang. Dette er også noe av hensikten med metode (Jacobsen, 2021). Dette medfører blant annet at man kun får noen få opplevelser gjennom de utvalgte respondentene. De 5 respondentene i denne undersøkelsen står som representanter for alle de som har gått på LFS. Selv om perioden på LFS er relativt lik vil kullene som oftest være ulike, og ulike faktorer og situasjoner spiller inn. Derfor kan man ikke tenke at respondentenes svar nødvendigvis passer alle, men det blir et utvalg. For å prøve å motarbeide dette har det som beskrevet tidligere blitt forsøkt å finne respondenter fra ulike kull for å utvide perspektivet av LFS. Som beskrevet i fremgangsmåten ville det også vært ønskelig å fått perspektivene fra instruktører og flyaspiranter som ble frabeordret for å gi et bedre helhetsbilde og potensielt andre perspektiver.

Videre har jeg som forsker og intervjuer min påvirkning på studien. Ettersom jeg selv har gjennomført LFS er det en mulighet for at jeg ubevisst har tolket svar og data i en retning jeg selv føler er naturlig. Jeg har prøvd etter beste evne å være klar over dette gjennom hele undersøkelsen, og tatt meg selv i det der jeg har oppdaget muligheten for feiltolking av respondentene basert på egen erfaring. I tillegg er det enkelte faktorer som jeg med bakgrunnskunnskap kan ta forgitt, uten at dette gjelder for leseren av undersøkelsen. Det som derimot er positivt med min bakgrunn er at jeg er i stand til å forstå dataene og flere av de spesifikke eller spesielle omstendighetene respondentene kan fortelle om.

2.3 Validering av resultat

Når det gjelder validering av resultatet er det først og fremst viktig å se på de materiale som er brukt. I denne undersøkelsen baserer det seg i hovedsak på respondentene. Ved å bruke flyelever som har fullført LFS har man fått et bilde av hvordan perioden og situasjonen oppleves, men et spørsmål man kan stille seg er om man har fått et riktig bilde i forhold til

hva man undersøker. Når det gjelder opplevelsen av stress og perioden generelt hadde det kanskje gitt et annet resultat ved å bruke de som ikke kom igjennom, de som ikke klarte å håndtere situasjonen og stresset.

Videre kan man også se på hva respondentene har fortalt. Det er viktig å se på tiden mellom opplevelsen og undersøkelsen. En beskrivelse av en opplevelse kan fort endre seg over tid. Hvis man i tillegg tar i betraktning den kunnskapen respondentene har fått i ettertid gjennom blant annet Luftkrigsskolen kan dette bidra til å endre syn på den opplevelsen vedkommende sitter på fra LFS. Dette er viktige faktorer man må ta med seg når man skal analysere dataene, samt se på resultatene av undersøkelsen. En av respondentene nevnte også i etterkant av intervjuet at en faktor vedkommende tenkte over var nettopp muligheten for å være innstilt på å svare «riktig» i forhold til hva som kan fremstå som ønskelig utfall av undersøkelsen. Derfor er det viktig å ikke kun se på respondentenes svar, men også hva som ligger bak den enkelte setning og sitat.

I forbindelse med registrering av data skal i utgangspunktet lydopptak etterfulgt av transkribering senke sannsynligheten for unøyaktigheter og feil registrering av data. Setningsoppbygging med komma og deling av setninger er gjort etter beste evne der det virket naturlig. Dette kan ha påvirkning på enkelte sitat der en setning blir ufullstendig, eller ikke får med hele essensen av det respondenten prøver å fortelle.

3 Teori

3.1 Stress

Oppgaven vil nå bruke CATS (Cognitive Activation Theory of Stress) av Ursin og Eriksen, Psychoneuroendocrinology, 2004 og hvordan den er beskrevet i Operativ Psykologi 2018 av Eid og Johnsen for å gå dypere inn i hva stress er, bakgrunnen for stress, stressreaksjoner og individets betydning i forbindelse med stress.

Belastninger (Stressorer)

Bakgrunnen for stress er som oftest en eller flere typer belastninger som i ulik grad vil påvirke den enkelte person. CATS modellen deler belastningene inn i flere kategorier som beskriver hvor de kan oppstå, og i hvilken variasjon de finnes.

De fire ulike arenaene er:

- **Arbeidsarenaen:** Innebærer jobbrelaterte forhold. Dette kan innebære både arbeidsmengde og intensitet i arbeidet. I tillegg er en kollegaer og relasjoner på arbeidsplassen en viktig faktor. Emosjonelle og personlige relasjoner til kollegaer og ledelse på arbeidsarenaen kan bidra som en faktor til stress (Eid og Johnsen, 2018).
- **Hjemmearenaen:** Hjemmearenaen innebærer hovedsakelig familiære og relasjoner internt i familien. Eksempler på faktorer av betydning er forhold til livspartner eller andre utfordrerne situasjoner i familien. Alvorlig sykdom eller dødsfall er hendelser på hjemmearenaen som kan bli en stor belastning for mange (Eid og Johnsen, 2018).
- **Den sosiale arenaen:** Den sosiale arenaen er i utgangspunktet en arena for å koble av, hente seg inn og lade batteriene. Det kan derimot også her oppstå belastninger. Noen ganger i form av hendelser i forbindelse med fritidsaktiviteter, men belastningene kan også forekomme med bakgrunn i mangel på en fast og stabil sosial arena. For eksempel ved operativ tjeneste som kan innebære mye flytting er det vanskelig å opprette langvarige sosiale forbindelser på fritiden (Eid og Johnsen, 2018).
- **Den personlige arenaen:** Når nye utfordringer møtes på et personlig plan går dette inn på den personlige arenaen. Hvordan vi møter disse utfordringene kan avhenge av egen mental og fysisk helse, samt tidligere erfaringer og i hvilken grad man er kjent med strategier for problemløsning (Eid og Johnsen, 2018).

Belastningene kan også variere i ulik form. CATS drar frem faktorene intensitet, omfang, varighet og forutsigbarhet som alle i ulik grad vil kunne påvirke en belastning.

Kombinasjonen av de ulike arenaene og hva som påvirker de ulike stressorene bestemmer totalbelastningen. Totalbelastningen i seg selv er derimot ikke det viktigste. Individets kognitive oppfattelse av belastningen er det som avgjør konsekvensene av stressorene.

Kognitiv vurdering av belastningen

Når et individ blir utsatt for en stressor vil han/hun selv gjøre en kognitiv vurdering av den belastningen. Denne vurderingen er basert på flere faktorer som individets trening, gjenkjennelse av situasjonen, og ulike mestringsstrategier.

Vurderingen har flere utfall:

- **Forsvar:** Gjennom alt man opplever vil hjernen bevisst eller ubevisst ta med seg erfaringene og ta lærdom av disse. For eksempel vil hjernen ha forventninger til hva som skjer og ikke nødvendigvis reagere. Sagt på en annen måte har hjernen bygd opp et forsvar som gjør at personen ikke er i stand til å anse «trusselen» som reel. Derfor opplever man svakere eller ingen aktivering av en belastning. I enkelte situasjoner kan en slik forsvarsmekanisme få alvorlige konsekvenser ved at man ikke klarer å oppfatte mulige trusler mot seg selv eller teamet.
- **Hjelpeløshet og Håpløshet:** Hvis en person ikke ser sammenhengen mellom hva han/hun gjør og utfallet av situasjonen kan det oppleves hjelpeløst. For vedkommende kan det oppleves at uavhengig av handling, oppnås ikke det ønskelige resultatet. En videreføring av hjelpeløshet er håpløshet. Dette er aktuelt når personen føler at alt går galt uansett hva som gjøres. Begge disse kategoriene kan føre til vedvarende aktivering og helseplager.
- **Stressreaksjoner:** Stressrespons eller aktivering kan være et resultat av den kognitive vurderingen. Dette er ikke nødvendigvis en negativ respons, men heller en kroppslig reaksjon på at noe skjer (belastning) og at kroppen gjør seg klar til å møte «trusselen». Stressresponsen kan forekomme i flere former. Vanlige reaksjoner er økt hjertefrekvens, økt oksygenopptak og økt blodstrøm til de store muskelgruppene, samt tilsvarende redusert blodstrøm til mindre viktige kroppsdeler som hud og mage/tarm. Dette er altså en reaksjon fra kroppen som gjør seg «klar til kamp». Opplevelsen av stressreaksjoner kan deles i to. Kortvarige og vedvarende aktivering.

- En kortvarig aktivering kan eksemplifiseres gjennom trening og øvelse. I en kort periode skal du prestere og gi ditt beste. Kroppen opplever stressreaksjoner for å gi deg best mulig forutsetninger for å prestere. Deretter vil aktiveringen gå tilbake. Slik trening gir et godt grunnlag for å kjenne egne stressreaksjoner, og møte lignende situasjon bedre forberedt neste gang.
- Ved en vedvarende aktivering kan det føre til andre reaksjoner som konsekvens. Nedsatt motivasjon, konsentrasjon, hukommelse og selvbilde i tillegg til økt irritabilitet, angst og depresjon er noen av reaksjonene man kan oppleve på bakgrunn av vedvarende stressreaksjoner. Dette kan komme til syne i form av endret atferd som aggresjon, prestasjon eller endret kosthold, og stadige helseplager som søvnproblemer, utmattelse og hodepiner.

Evaluering av både belastning og stressreaksjon

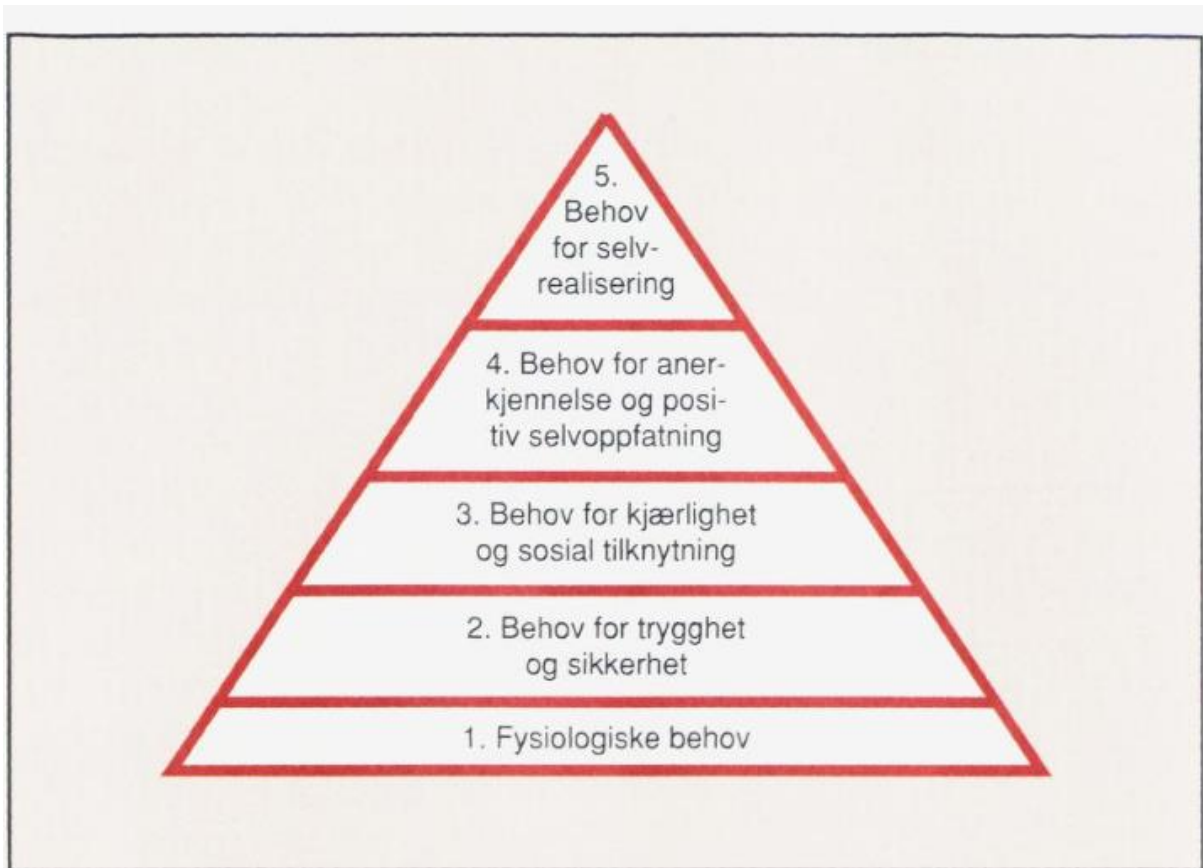
I etterkant av en situasjon med potensielle stressorer er det nyttig å gjennomføre en evaluering av det som skjedde. Dette gjelder både når stressreaksjoner var til stede, men også i tilfeller hvor man ikke opplevde noen aktivering. Hensikten med en slik evaluering vil være å bruke de nye erfaringene man har fått til læring og utvikling. Ved å utforske egne og andres stressreaksjoner, fravær av aktivering eller mestringsstrategier kan man ta med seg nyttige poeng som man kan bruke i kommende situasjoner. Uten en evaluering i etterkant kan det være lett å gå glipp av mulige lærdommer. Håndtering av stress er i likhet med det meste annet trenbart og det er gjennom eksponering og evaluering man utvikler seg til å møte belastningene på best mulig måte (Eid og Johnsen, 2018).

3.2 Relasjonelle forhold

Videre vil oppgaven ta for seg teori som er relevant i forbindelse med relasjonelle forhold som aspiratene har under oppholdet på LFS. Dette er relevant for drøftingen opp mot relasjonen til instruktørene, samt relasjonen innad i kullet.

3.2.1 Maslow's behovspyramide

Mennesker har en rekke behov som man søker å tilfredsstille. Dette har Abraham Maslow prøvd å forklare gjennom sin teori om behovspyramiden. Denne beskriver de menneskelige behovene rangert fra det helt grunnleggende og videre til det som er nyttig å ha.



De fysiologiske behovene innebærer de mest grunnleggende behovene som gjør at et menneske overlever. Videre nevnes behov for trygghet og sikkerhet. Dette innebærer følelsen av stabilitet og beskyttelse, samt det å være fri fra frykt, angst og kaos. De to neste stegene har hovedsakelig med sosial tilknytning å gjøre. Behov for kjærlighet og sosial tilknytning, og behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Mennesket er et sosialt vesen og virker å ha et behov for å føle på samværet og tilknytningen til andre. I tillegg har man et behov for å vise seg selv at man duger til noe, samt at dette også blir anerkjent av andre. Mennesket søker etter bekreftelse på at det man gjør er riktig. Til slutt har man selvrealisering som i kort går ut på at man ønsker å utnytte sine evner i en meningsfull sammenheng, gjerne forbundet med for eksempel hva slags arbeid man bedriver. (Imsen, 2000)

3.2.2 Trygghet

Trygghet er som beskrevet nevnt under trinn 2 i Maslows behovspyramide. Denne tryggheten nevnes også i relasjonen mellom lærer og elev. Tryggheten mellom elev og lærer, eller blant elevene er nødvendig for å kunne oppnå videre mål i forbindelse med læring. Det motsatte av trygghet vil kunne innebære frykt eller angst. Ettersom trygghet er såpass grunnleggende i henhold til Maslow vil fokuset styres mot å søke trygghet fremfor å lære. Gjennom atferdsmønsteret til eleven kan man avdekke i hvilken grad trygghetsbehovet er dekket (Slåttøy, 2002). Trygghet kan for eksempel være gjennom at den enkelte opplever stabilitet og har et forutsigbart forhold til de man har rundt seg. I læringsammenheng innebærer dette både lærere og medelever.

3.2.3 Emosjonell og faglig støtte

Bø og Hovednak (2014) deler forholdet mellom lærer og elev inn i to. Det skilles mellom faglig støtte og personlig støtte.

Faglig støtte innebærer blant annet hvordan elevene opplever den faglige støtten de får fra en lærer. Dette forutsetter et forhold mellom lærer og elev hvor partene kommer godt overens, og at læreren klarer å formidle det faglige stoffet på en slik måte at eleven forstår det. I tillegg nevnes også lærerens interesse for elevens læring og utvikling som en viktig del av den faglige støtten. (Bø og Hovednak, 2014)

«En god relasjon mellom lærer og elev hviler blant annet på i hvilken grad elevene føler at de blir forstått og lyttet til.» (Bø og Hovednak, 2014) Basert på dette er man nødt til å se på hva som er en god relasjon. Bø og Hovednak beskriver en god relasjon som respekt og rettferdighet mellom lærer og elev. Dette innebærer at det gis støtte og veiledning ut ifra den enkeltes ståsted. Skaalvik og Skaalvik deler lignende syn på det de beskriver som personlig og emosjonell støtte. De nevner respekt, omsorg, å bli lyttet til, tillit og oppmuntring som viktige momenter i den personlige støtten mellom lærer og elev. (Skaalvik og Skaalvik, 2015)

3.2.4 Samhold

I læringsammenheng er man som oftest en del av en større gruppe. Innad i denne gruppen med mennesker danner det seg en form for samhold, noe som Maslow nevner i trinn 3 av behovspyramiden. Carron definerer samhold som en prosess som bidrar til å holde en gruppe mennesker sammen, og har til hensikt å løse gruppens mål (Carron, 1982). Det viser seg også

at grupper som har et samhold innad har større forutsetninger til å samarbeide enn tilsvarende grupper uten samhold (Forsyth, 2010).

Videre kan man dele samhold inn i to ulike retninger. Oppgavesamhold og sosialt samhold. Oppgavesamhold innebærer at samholdet har et fokus på å løse de oppgavene man har fått tildelt. Dette betyr å oppnå de mål gruppen har satt seg og at man er motivert i det arbeidet som kreves på veien. Sosialt samhold derimot fokuserer mer på de ulike relasjonene innad i en gruppe, og hvorvidt gruppen og medlemmene av den kommer overens. Altså at de har gode relasjoner og ønsker å bruke tid med hverandre. Det viser seg gjennom forskning at oppgavesamhold er viktigere enn sosialt samhold når det gjelder gruppeprestasjon. Hvis en gruppe innehar godt oppgavesamhold og lite sosialt samhold viser det seg at de fortsatt presterer bra. Det å like noen er altså ikke ensbetydende med at man jobber dårlig som gruppe. Det er derimot ikke bare å se bort ifra sosialt samhold. Sosialt samhold vil kunne være nyttig i krevende situasjoner der godt samhold er nøkkelen til samarbeid og suksess. (MacCoun og Hix, 2010)

4 Opplevelsen av stress og mestring ved LFS

Basert på analyse av dataene fra intervjuene har undersøkelsen kommet frem til noen faktorer som danner grunnlaget for stress. Det finnes flere faktorer i respondentenes uttalelser, men de som er regnet som de største blir diskutert i denne oppgaven. De faktorene som vil bli diskutert er relasjonen til instruktøren, samt relasjonen innad i kullet.

4.1 Instruktøren

Den første faktoren oppgaven vil ta for seg er instruktøren. Instruktørene er en sentral del av opplevelsen på flyskolen, og nevnes av samtlige respondenter på en eller annen måte.

Innenfor faktoren som er instruktøren er det noen hovedpoeng som trekkes frem.

Standardisering og avstand eller frykt for instruktørene er mest tydelig.

4.1.1 Standardisering

Det er naturlig å tenke at en instruktør skal gi veiledning ovenfor sine elever. Veiledning kan beskrives som en kombinasjon av tilbakemelding og vurdering (Erlandsen & de Lange, 2017). Instruktørrollen ved LFS virker å være noe annerledes enn ved mange andre institusjoner eller skoler.

«Sånn med tanke på instruktører vi hadde også følte jeg det ikke var så mye hjelp å hente der, man fikk på en måte bare en arbeidsbelastning og så var det man selv, man måtte finne ut selv hvordan man skulle fikse det uten å forstyrre de overordna, det var sånn jeg oppfatta flyskolen da.»

Det virker som at aspirantene på mange måter ble overlatt til seg selv når det gjaldt læring.

Selv om respondenten over føler at de blir overlatt til seg selv, får aspirantene tilbakemeldinger og vurderinger underveis slik Erlandsen og de Lange beskriver. Alle respondentene forteller noe om debrief med instruktørene og hvordan det foregikk.

R1: «Hva gjorde du galt på flyturen, hva burde du forbedre til neste gang og så får man kanskje noen tips om hva man gjorde bra. Det er ikke så mye rom for å dvele og snakke om hver eneste detalj fordi man har ikke tid. Som sagt tidligere kan terskelen for å spørre være litt høy. Veldig ofte noterer man bare ned tilbakemeldingene man får og sier takk, og blir vist ut av kontoret»

Denne typen tilbakemelding fremstår som nyttig for aspirantene. De får vite hva de bør gjøre bedre og kan ta med seg dette. En utfordring som derimot bli nevnt i sammenheng med disse tilbakemeldingene er hvordan de blir gitt, og hva det legges vekt på.

«For min del hørte jeg i et gangmøte at hvis du flyr med en spesifikk instruktør må du være veldig forsiktig med å sette flap i sving og vært helt sikker på at du er level. Når man ikke har opplevd det selv vet man ikke hvor nøyaktig det er.»

«I enkelte tilfeller får man ikke helt forklaring på hvordan man gjør det riktig..... Med en instruktør så får jeg beskjed om «supert, du gjør det helt riktig», og gjør det samme med neste instruktør så er det helt feil. Jeg blir veldig usikker om det er instruktørene som har forskjellig oppfatning av hvordan det burde være eller om det er jeg som er dum.»

Standardisering eller en standard har til hensikt å lage like spillerregler og felles retningslinjer som det stilles krav til (NDLA, 2021). I utgangspunktet er det naturlig å anta at instruktørene på LFS søker å ha en standardisering på deres rolle som instruktør hvor tilbakemelding og vurderinger er inkludert (Erlandsen & de Lange, 2017). Basert på respondentenes uttalelser virker det som standardiseringen mellom instruktørene ikke alltid er lik. I respondentenes sitt tilfelle virker det å bli en belastning for vedkommende at tilbakemeldingene fra instruktørene er motsigende. De begynner å føle på en hjelpeløshet/håpløshet (Eid og Johnsen, 2018). Respondenten ser ikke sammenhengen med hva som gjøres og hva tilbakemeldingene blir fra den enkelte instruktør. Ved å høre andres opplevelse av en spesifikk instruktør virker det å gi inntrykk hos respondenten. Dette er et inntrykk som ikke kan bekrefte eller avkreftes før vedkommende selv flyr med den omtalte instruktøren. Begge disse tilfellene som respondentene beskriver, fremstår som en belastning for den enkelte aspirant. Ved å sitte med en hjelpeløshet angående hva som er riktig eller galt i ulike situasjoner blir aspirantene usikre på hva de skal fokusere på videre.

Det er viktig å få frem at det ikke fremstår å være tilbakemeldingene i seg selv som blir en stressbelastning, men heller variasjonen som respondentene opplever i de ulike instruktørene sine tilbakemeldinger og vurderinger.

4.1.2 Relasjonen mellom instruktør og aspirant

Et annet moment angående instruktørene som trekkes frem av respondentene er relasjonen mellom instruktørene og aspirantene. Denne relasjonen innebærer flere momenter. Sett i forbindelse med Maslow så innebærer relasjonen både trinn 2, 3 og 4 (Imsen, 2012)

Trinn 2 i behovspyramiden innebærer trygghet. Instruktørene har to ulike roller for aspirantene virker det som gjennom respondentene. Først og fremst har instruktørene ansvaret for sikkerheten under en flytur. Aspirantene har lite til ingen flyerfaring i starten og instruktørene fungerer som et sikkerhetsnett når det gjelder det rent praktiske med flygning. Dette virker å fristille aspirantene fra det trygghetsbehov i luften da det allerede er ivaretatt av en erfaren instruktør. Akkurat denne delen av det menneskelige behov virker ikke å bli en stressbelastning for aspirantene da de er godt ivaretatt sikkerhetsmessig.

En annen faktor som angår trygghet, er selve forholdet og relasjonen mellom instruktørene og aspirantene. Slåttøy (2002) skriver om viktigheten av trygghet mellom lærer og elev, og hvordan stabilitet og forutsigbarhet er med på å skape en trygg relasjon mellom disse.

«Jeg tror også frykten for å ikke bli akseptert av instruktørene på en måte spiller inn, man har lyst til å vise seg selv fra sin beste side hele tiden»

«Man klager jo ikke til instruktøren, det turte hvertfall ikke jeg gjøre. Du sier ikke imot instruktøren. Det var jo bra å ha den debriefen, men instruktøren har så mye høyere rang. Du sier ikke imot instruktøren. Det tror jeg ikke noen tørr. Og hvis noen gjør det så går det ikke bra for de. Det erfarte hvertfall vi at det var en som var veldig uenig med instruktøren og pinka.»

Respondentene forteller mye om deres opplevelse av instruktør-elev relasjonen i disse situatene. Ordene frykt og det å ikke tørre blir brukt for å beskrive den relasjonen aspirantene har til instruktørene. Det fremstår som aspirantene hele tiden er opptatt av å fremstå best mulig fremfor instruktørene slik respondenten beskriver. Dette gjenspeiles også i det andre sitatet hvor respondenten ikke tørr å fortelle sin fulle mening eller opplevelse av en situasjon. Denne frykten kan ses på som det motsatte av trinn 2 i behovspyramiden. Det går også imot den stabiliteten og forutsigbarheten som er grunnlaget for en trygg relasjon (Slåttøy, 2002). Et moment som er viktig å ta med inn i bildet er at perioden på flyskolen er en seleksjon, og skiller seg på flere måter fra den vanlige skolehverdagen, og det forholdet mellom elev og lærer man er vant til. Instruktørene må, og har sannsynligvis gjort en vurdering på hvilket nivå

de vil legge seg. Om de oppnår det de vil er et annet spørsmål og vil ikke bli særlig sett på i denne oppgaven.

Det som derimot vil bli sett på er hva denne frykten mellom instruktørene og aspirantene fører til. En av respondentene nevner blant annet spesifikt at vedkommende unngikk å stille instruktørene spørsmål i frykt for å fremstå dum. Det kunne også hende at kullet som helhet ikke hadde forstått noe og blitt enige om å spørre instruktørene. Det var derimot ingen som turte å faktisk spørre når instruktørene var tilgjengelig. Den personlige støtten virker å ikke være tilstedeværende. (Den faglige støtten er der i tilfeller av debrief etter flyturer der aspirantene mottar tilbakemeldinger, men forsvinner i forbindelse med at de mangler den gode relasjonen Bø og Hovudvik beskriver (Bø og Hovudvik, 2014). Det er tydelig at avstanden mellom og frykten for instruktørene blir en belastning for flyaspirantene.

Tydeliggjort gjennom at aspirantene frastår fra å stille spørsmål rundt det de lurer på viser det at de hele tiden tenker på hvordan de blir oppfattet av instruktørene. Det kan fremstå som de ikke kan tillate seg å fremstå i et dårlig lys. Dette virker videre å bli en belastning som kan føre til stress ved at arbeidsbelastningen, og etter hvert håpløsheten kan bli svært stor.

En annen ting som kommer frem i respondentenes svar er alle de ulike opplevelsene av instruktørene. Som sitert tidligere forteller respondenten hvordan han hører noe om en instruktør fra resten. Respondentene virker å danne seg et bilde over de ulike instruktørene noe som også påvirker deres relasjon til dem.

«Jeg fløy med en instruktør jeg likte godt, alltid hatt en god tone med og fløy drit selvsikkert.»

«Du blir en veldig liten flyaspirant ved siden av sjefen»

De to sitatene over er et eksempel på hvordan den enkelte aspirant opplever den enkelte instruktør. Forskjellen på opplevelsen av instruktørene kombinert med den ulike standardiseringen som beskrevet tidligere virker å påvirke aspirantene. Arbeidsmengden er allerede høy. Ved å legge til momentet med at instruktørene er ulike kan det være vanskelig for flyaspirantene å vite hvordan de skal opptre. Som respondenten forteller kan det å fly med en spesiell instruktør gi økt selvtillit, men da er det også naturlig at å fly med en annen instruktør vedkommende ikke liker kan føre til tilsvarende negativ påvirkning. I hvilken grad dette faktisk påvirker respondentene kommer ikke tydelig frem til deres svar. Det vil ikke bli spekulert i hvor stor belastning dette har for aspirantene, men de svarene som er gitt virker å bekrefte at det blir en belastning. Det er viktig å huske i likhet med hvordan respondentene

har ulike opplevelser og preferanser hos instruktørene gjelder dette også i hvilken grad de anser det som en belastning.

Det siste momentet som skal diskuteres angående instruktørene er deres nærvær og hvordan dette påvirker flyaspirantene.

«Instruktøren som sitter ved siden av meg er ikke en robot, det er et menneske det og, et menneske som har sine problemer, et menneske som gjør feil det og. På en måte psyke meg selv opp på den måten, og av og til for å være helt ærlig kalle instruktøren på siden av meg for en idiot for å psyke meg selv opp»

Spørsmål om instruktørene var en stressfaktor i seg selv:

«Ja det tror jeg. Selv om når man fløy så gikk sjekklisterne mye bedre, spesielt etter den første. Det var kanskje fordi jeg ble varm i trøya og fikk riktig fokus, men helt klart var instruktørene en faktor. Vi hadde jo stand-up på eget insj, og da ble man jo ikke like stressa. Da hadde man selvfølgelig ikke den faktoren at man ikke fikk fly hvis man sa feil. Instruktørene er helt klart en faktor. Det blir litt mer stivt, mer ordentlig og viktigere å opptre på en god måte»

Nærværet til instruktørene påvirker tydelig aspirantene. Forsøket til R1 om å menneskeliggjøre instruktør fremstår som et forsøk på å mentalt fjerne barrieren mellom vedkommende og instruktøren. Kanskje et forsøk på å skape en tryggere relasjon som er nødvendig for å prestere eller lære (Slåttøy, 2002). Videre forteller respondenten om et spesifikt eksempel som på mange måter er med på å bekrefte at instruktørene blir en stressor for aspirantene. Ved å gjøre samme type øvelse, i dette tilfellet standup med og uten instruktør er det en tydelig forskjell i prestasjon. Uten tilstedeværelsen av en instruktør forteller vedkommende hvordan de ikke følte på stress, men idet instruktøren kom inn i bildet endret det situasjonen. For å forklare dette er det nok også her mulig å se på graden av trygghet i situasjonen. Respondentene forteller mye om kullånden og samholdet i kullet. Selv om den faktoren i seg selv skal bli diskutert senere i oppgaven er nok dette medvirkende på å skape en trygghet når kun aspirantene er til stede. Ved instruktørens nærvær blir det plutselig en vurderingssituasjon der aspirantene føler de må prestere og ikke fremstå dårlige som beskrevet tidligere. Et annet poeng som er med å fremheve at instruktørene blir en stressor for elvene er å se på deres første solo tur.

«Det er en liten milepæl og du får en gode, spesielt på solo. Man har lagt inn 2-2,5 måneders hardt arbeid og får 15 minutter med frihet. Det her er drit gøy, og det er det jeg har lyst til å gjøre.»

Denne beskrivelsen er deler det som stort sett gå igjen hos alle respondentene. Samtlige nevner solo turen som en av deres beste opplevelser ved LFS. Nettopp den friheten som respondenten beskriver virker mange å føle på. Solo turen er første gang aspirantene setter seg i flyet på egen hånd, uten instruktøren ved sin side. Følelsen av frihet kan nok kombineres med et av poengene i Maslows trinn 4.

«Man vet på en måte at man klarer å fly alene, men den følelsen av å sitte alene i et fly og vite at hvis jeg gjør noe feil nå så kan det absolutt gå feil, og det at noen stoler nok på meg til å ta den turen alene det er en sånn følelse man på en måte aldri tror man skulle få, for man føler man har fortjent dette med alt det harde arbeidet og så får du bekreftelsen fra instruktøren at du har kommet langt nok til å ta den turen. Å få den tilliten fra en instruktør er en ganske fantastisk følelse.»

Tillitten instruktørene gir flyaspirantene ved å si at de er gode nok til å sette seg i flyet og ta av for seg selv kan ses på som en anerkjennelse på at aspirantene har det som trengs (Imsen, 2012). Selv om opplevelsen føles fri for belastningen av en instruktør er det også viktig å nevne at det er instruktørene som gir aspirantene en anerkjennelse på at de har de ferdighetene som trengs.

4.1.3 Oppsummering Instruktøren

Respondentene forteller mye om instruktørene og relasjonen deres i en rekke sammenhenger. Det første gjelder standardisering. Respondentene opplever at det ikke er enighet blant instruktørene om hvordan ting skal gjøres. Instruktørene virker å ha ulike fokusområder noe som igjen påvirker aspirantene. Aspirantene kan føle på håpløshet når de ikke skjønner sammenhengen mellom tilbakemelding og det de gjør. I tillegg sprer det seg usikkerhet om hva de skal fokusere på noe som kan gi ytterligere stress. Videre nevnes det en del om relasjonen mellom instruktør og aspirant. Instruktøren har flere funksjoner. Blant annet er de sikkerhetsnettet for flyaspirantene når de er oppe i luften og flyr. Dette kan virke beroligende på aspirantene å vite at sikkerheten er ivaretatt. Det virker derimot å være en underliggende frykt for instruktørene blant aspirantene. Respondentene nevner hvordan de hele tiden vil fremstå best mulig og ikke virke dumme. Dette blir en belastning for aspirantene ettersom de

blant annet frastår fra å stille spørsmål som de som enkeltpersoner eller kull lurer på. Selve nærværet av instruktørene virker også som en belastning. Dette tydeliggjøres med at stand up blant aspirantene selv gjøres uten problemer, men idet en instruktør er til stede opplever respondentene stress. Solo turen er noe som bekrefter det ytterligere ettersom respondentene forteller hvordan å fly på egenhånd uten noen som evaluerer dem ga en frihetsfølelse. Solo turen nevnes av alle som en av de beste opplevelsene og fraværet av en instruktør er en av grunnene. Instruktørene og relasjonen aspirantene har til de oppleves i stor grad som en belastning og bakgrunn for stress, selv om instruktørene også er et sikkerhetsnett oppe i luften.

4.2 Relasjon innad i kullet

Den andre faktoren oppgaven vil ta for seg er relasjonene innad i kullet, og hvilke stressbelastninger dette kan medføre. Ved å se på behovspyramiden til Maslow inngår sosial tilknytning som en del av trinn 3 (Imsen, 2012). Kullet blir på mange måter den eneste sosiale tilknytningen aspirantene har under perioden på LFS. Dette kommer frem ved at samtlige respondenter nevner fellesskapet og kullet i de fleste sammenhenger. Det er en sentral del av LFS.

4.2.1 Kullånden

Som nevnt er den sosiale tilknytningen et behov som ligger i menneskelig natur. Dette viser seg også på LFS. Det viser seg derimot at det ikke er rett frem for å skape denne sosiale tilknytningen (Imsen, 2012)

«Hvis vi skal se på det fellesskapet eller med tanke på hele kullet mitt så ble vi en veldig sammensveisa gjeng fordi vi alle sitter oppi den samme båten da. Vi må alle gjennom det samme, og den eneste måten vi klarer å gjøre det på er å samarbeide. Så etter hvert så knyttet man så sterke bånd at det ble ja, en sånn spesiell stemning i kullet der alle jobber mot det samme målet og alle ønsker hverandre det beste.»

«Det handler om at man kommer godt overens og alle er villig til å være åpen og dele de læringspoengene man gjør seg, fordi da løfter man nivået til alle. I forbindelse med det er man avhengig av godt samarbeid for å komme gjennom flyskolen. Jeg tror det er ytterst få som hadde kommet gjennom om man skulle vært helt selvstendig og uavhengig av resten av kullet»

Basert på det respondentene forteller virker det som både oppgavesamhold og sosialt samhold er tilstedeværende. Aspirantene virker å ha en oppfatning om at de må jobbe sammen og samarbeide slik respondentene beskriver for å oppnå det målet de har satt seg. Dette er i tråd med MacCoun og Hix sin beskrivelse av oppgavesamhold. I felleskap jobber aspirantene mot et felles mål, selv om resultatet til slutt er individuelt. Basert på respondenten sin beskrivelse virker også det sosiale samværet å være på plass. Beskrivelsen av at aspirantene knyttet sterke bånd forteller noe om det sosiale samholdet som er til stede (MacCoun og Hix, 2010). Det er derimot ikke lett at alle og enhver går overens, og dette gjelder også i dette tilfellet.

«. Det var ikke noe som kom som et sjokk. Jeg syntes det var utfordrende og bo med og være rundt han fordi han hadde helt andre prioriteringer og det virket som han var slapp og ikke la ned en god innsats.»

Dette er riktignok et enkelttilfelle. På generell basis virker det ut ifra respondentene å ha vært et godt sosialt samhold. Enkelttilfellene er derimot også viktig å huske, ettersom disse kan være med på å gi de involverte partene en belastning selv om det ikke nødvendigvis påvirker eller merkes i hele kullet.

Basert på beskrivelsene til respondentene virker samholdet og fellesskapet i kullet å være generelt godt, og dermed ingen belastning eller stressor. Det er derimot ikke så enkelt. Det ligger en antydning i det første sitatet sitt. Vedkommende forteller at «etter hvert så knyttet man sterke bånd». Altså at det ikke var til stede fra start, men noe som utviklet seg over tid. Dette kan også utdypes av andre respondenter.

«Man starter på en måte alene fordi man ikke kjenner folk så godt også kommer man litt utover i ukene og inn i et læringsmiljø med fokus på samarbeid..... Så jeg tror det viktig at man kommer seg inn i kullet og er en del av kullet. Det er vanskelig for meg som ikke er ekstrovert.. Jeg er vant til og har lyst til å lære ting alene og sette meg ned og lære ting selv, men jeg tror man får mer ut av å samarbeide med andre på sånne ting.»

Sitatet nevner i likhet med tidligere sitat hvordan samarbeidet og samholdet blir bra etter hvert, men beskriver også hvordan vedkommende hadde utfordringer i oppstarten. Det virker som det både blir en belastning for respondenten, at han/hun blir stående for seg selv til å begynne med på bakgrunn av personlighetstrekk. Følelsen av å stå utenfor fellesskapet virker å kunne bli en belastning. Belastningen kan begrunnes i Maslows behov for sosial tilknytning. Det virker derimot som respondenten sin belastning kun blir en kortvarig belastning ettersom vedkommende kommer seg inn i fellesskapet etter hvert (Eid og Johnsen, 2018).

Belastningen med å bli kjent med en ny gruppe mennesker og oppnå et fellesskap som samarbeider gjelder ikke alle. Det er tydelig forskjell på de to ulike kullene som har oppstart på henholdsvis høsten og vinteren.

«Alle vi som ikke hadde vært i Forsvaret før var på Kjevik. Først hadde vi rekrutt, og så noe grønn tjeneste og øvelser. De øvelsene fokuserte på teambuilding opp mot flyskolen og Luftkrigsskolen hvor man hadde tidslinje og snakket om meg selv. Der lærte jeg mye om meg selv. Få snakke med hverandre og dynamikken i en gruppe, på lag og mye sånne ledelselement. Hvordan være leder og sånne ting.»

Kullet med oppstart på vinteren består hovedsakelig av de uten militær erfaring. Som respondenten forteller har de et halvt år på Kjevik før de begynner på LFS I motsetning til høstkullet får vinterkullet tid til å bli kjent og skape samhold i forkant av LFS. Dette betyr at de på LFS kan begynne å samarbeide og fokusere på det gruppen skal oppnå. De har altså større forutsetninger for å løse oppgavene sammen (Forsyth, 2010).

Det å skape kullånden som består av samhold og godt samarbeid virker å være mer belastende for kullet som har oppstart på høsten enn de med oppstart på vinteren. Vinterkullet må selvfølgelig også skape dette samholdet, men gjennom deres tid på Kjevik slipper de å gjøre det samtidig som de skal fokusere på oppgavene som gis på LFS. Å skape kullånden virker å bli en belastning for høst kullet, men blir hovedsakelig en kortvarig belastning som forsvinner etter hvert som samholdet blir etablert (Eid og Johnsen, 2018). Etter dette gir kullånden og samholdet gode forutsetninger for samarbeid, og en kombinasjon av oppgave samhold og sosialt samhold (MacCoun og Hix, 2010).

4.2.2 Fire arenaer blir til en

CATS modellen beskriver fire ulike arenaer hvor belastninger kan oppstå. Dette innebærer arbeidsarenaen, hjemmearenaen, den sosiale arenaen og den personlige arenaen (Eid og Johnsen, 2018). På LFS derimot er det antydninger til at disse fire arenaene går i hverandre og det på mange måter fremstår som en arena for alt.

«Atferdsmessig er man i en boble der oppe. Man begynner å få den samme humoren, de samme vanene og blir en sammensveisa gjeng. Atferdsmessig blir man ganske like.....Det er ikke så mye tendens til å fokusere på egne behov. Det er læring og trening som er fokus, ikke så mye annet. Det er fort gjort å hive seg med, og ikke tenke på at man kanskje trenger en pause. Kanskje jeg egentlig trenger et par timer for meg selv og ikke tenke så mye på flyging og den biten der»

«Så jeg tror absolutt vi påvirker hverandre med alt man sier og alt man gjør, men det er kanskje ikke alltid man klarer å oppfatte det selv når man sitter i den bobla som man gjør da»

Flere av respondentene nevner den «bobla» de lever i. På mange måter er aspirantene overlatt til seg selv og kullet. De tilbringer nesten all tiden sammen. Det er læring og treing som er fokuset slik respondetenbeskriver. Arbeidsarenaen tar i stor grad over og spiser opp mesteparten av tiden som man i et «vanlig» liv ville brukt på de andre arenaene. Dette virker å påvirke respondentene på ulike måter. Respondenten nevner at det er lett å glemme egne behov. Dette kan ha sammenheng med at den personlige arenaen er lite eller ikke tilstedeværende. Aspirantene virker å ha så stor arbeidsbelastning at de ikke har tid eller glemmer å ta vare på seg selv. Det kan være lett å føle at man ikke skal være dårlige en de andre som øver. Derfor er det nok lett å hive seg med slik respondenten beskriver, selv om man kunne trenge en pause. Å nedprioritere eller glemme egne behov fremstår som en mulig belastning for aspirantene.

«For min del tror jeg det var den langvarige arbeidsbelastningen, det var på en måte det psyket meg mest mulig ut, så jeg ble veldig sliten i noen perioder som gjorde at man så litt mørkt på fremtiden og på en måte ikke så lyset i enden av tunnelen.»

Hvis dette vedvarer kan det føre til stressreaksjoner som respondenten over føler på i form av for eksempel depresjon og dårlig selvtillit. Noe som sitatet over kan være et eksempel på.

Når det gjelder den sosiale arenaen virker den i utgangspunktet ikke å være til stede. Som flere av de tidligere sitatene forteller er arbeidsbelastningen svært høy, og det er lite til ingen tid for aspirantene å tenke på eller gjøre noe annet et det som er relatert til lesing. Det fremstår derimot et unntak i respondentenes svar.

«Vi hadde pizzakvelder hver fredag og jeg kan ikke se noen utfordringer som vi hadde. Vi hadde aldri noen intriger så vidt meg bekjent, og jeg er egentlig veldig fornøyd med kullet mitt da.»

Dette er det eneste funnet i respondentenes svar som nevner en sosial setting som ikke hadde noe med det man gjorde på flyskolen. Kombinasjonen av noe som fungerer som en avkobling og den gode stemningen innad i kullet kan gå langt i å motvirke de belastningene som ellers finner sted. Den sosiale arenaen beskrives som en arena for å koble av, hente seg inn og lade batteriene (Eid og Johnsen, 2018). Derfor kan det potensielt være avgjørende at man sammen som kull klarer å ta seg fri i en slik sosial setting. Både for avkobling og å lade batteriene,

men også for å jobbe mot det sosiale samhold MacCoun og Hix beskriver. I stedet for å bli en belastning kan det virke motsatt og i en avlastende retning.

«Når nye utfordringer møtes på et personlig plan går dette inn på den personlige arenaen» (Eid og Johnsen, 2018). Det er liten tvil om at respondentene føler på og opplevde LFS som en utfordring. Flere av disse utfordringene kan knyttes til personlige utfordringer.

Håndteringen av disse utfordringene avhenger selvfølgelig av situasjonen og hva som kreves. En løsning fremstår derimot som en gjenganger blant respondentene.

«Og det hadde nok kanskje av og til hjulpet å bare få lekket ut litt av de følelsene man har, og det prøvde man jo og med å ringe litt til mamma og pappa, men det er ikke alltid de forstår hva du sitter oppi, så da ble det makkeren som måtte takle de onde, mørke tankene man av og til hadde»

«Da hadde jeg en telefon til de jeg er glad i. Forklarte situasjonen og fikk noen kloke ord. Det var ikke nødvendigvis så kjempegunstig fordi de ikke hadde innsikt i det vi drev med»

En samtale med de som er nærmest og kjenner respondentene best virker å være den naturlige løsningen på de personlige utfordringene, men som det beskrives er ikke dette nødvendigvis nok. Det virker som det er vanskelig for utenforstående å forstå situasjonen flyaspirantene står i. Det er også naturlig at respondentene ikke vil dele alle sine tanker med andre i kullet som de ikke nødvendigvis har full tiltro til. Dette kan bety at de føler seg hjelpeløs i en situasjon, og de har ingen å dele tankene sine med. Spesielt i det første sitatet fremstår situasjonen som meget belastende for respondenten. De mørke tankene vedkommende sitter på påvirker han/hun, og kan lede til både kortvarige og langvarige stressreaksjoner. I dette tilfellet snakket respondenten med makkeren som han/hun stolte på, men i motsetning til å lufte tankene til det bedre dro det begge aspirantene ned.

«Akkurat den hendelsen der tok meg litt tid før jeg innså hva som kanskje hadde hendt da, og det var etter han hadde røket og han måtte reise. Når jeg satt der alene innså jeg kanskje at måten jeg påvirket han var ikke det beste og jeg stjal kanskje litt motivasjon fra han som gjorde at han endte opp i den situasjonen og ikke meg da.»

Den personlige utfordringen respondenten satt på ble en stressbelastning, ikke bare for vedkommende selv, men også i den grad han/hun påvirket sin makker som til slutt ble frabeordret. Personlige utfordringer kan altså bli en stressbelastning, ikke for den som opplever de selv, men også for andre rundt vedkommende. En slik belastning kan både være

kortvarig og langvarig, og er ofte basert på hvordan det enkelte individ opplever og tolker situasjonen (Eid og Johnsen, 2018).

4.2.3 Oppsummering «Relasjonen innad i kullet»

Det virker å være liten tvil om viktigheten av kullånden og fellesskapet blant aspirantene på LFS. Det finnes derimot også faktorer som viser seg å kunne bli belastninger for enkelte av aspirantene. Oppgavesamholdet virker å være på plass, og aspirantene jobber sammen mot et felles mål. Det sosiale samholdet virker også å være på plass med unntak av noen enkelttilfeller. Disse enkelttilfellene er viktig å nevne ettersom de har mulighet for å bli en belastning for de involverte partene.

Videre nevnes noe som fremstår som en belastning, men kun for et av de to kullene som går ved LFS hvert år. Å skape det gode samholdet skjer ikke av seg selv. For høstkullet er dette nødt til å bli skapt underveis på LFS i motsetning til vinterkullet som får et halvt år på Kjevik først. For høstkullet fremstår det å bli kjent med og skape disse nye relasjonene og samholdet med nye mennesker som en belastning. Spesielt for de som har enkelte personlighetstrekk, og som har utfordringer med å tilnærme seg nye folk. Dette blir derimot kun en kortvarig belastning som forsvinner når aspirantene tilbringer tid sammen, og får skapt sitt fellesskap.

Til slutt nevnes Eid og Johnsen sine ulike arenaer og hvordan disse på mange måter blir til en. Aspirantene lever i en boble som stort sett handler om å lese nok. En belastning for flere er at man glemmer egne behov. Dette påvirkes også av relasjonen mellom aspirantene og at de påvirker hverandre til å øve mer enn de kanskje har gått av. Den sosiale arenaen virker lite tilstedeværende. Det kan fremstå som en belastning at aspirantene ikke har en arena for avkobling og lading av batterier, men det nevnes et tilfelle av felles pizzakvelder. Dette virker som den eneste sosiale arenaen, men virker å veie opp i en hvis grad for mangelen på en sosial arena. Den personlige arenaen fremstår som en belastning for aspirantene. De mangler gjerne å snakke med noen de har troverdighet til og som skjønner deres situasjon. De kan føle på hjelpeløshet, og føle at de står alene. En respondent forteller også om hvordan vedkommens personlig utfordringer ble delt med makkeren, og at de påvirket hverandre negativt. En aspirants utfordringer ble en belastning for begge. Disse formene for belastning kan være dypgående og langvarige, eventuelt vare helt til man blir frabeordret.

5. Konklusjon

Denne undersøkelsen har hatt til hensikt å svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan relasjonelle forhold på Luftforsvarets Flygeskole bidra til stress for flyaspirantene?

Studien har diskutert hvordan det relasjonelle forholdet til instruktørene og de andre i kullet har påvirket respondentene. Det fremstår tydelig at disse relasjonene har hatt en påvirkning.

Relasjonen mellom instruktør og aspirant fremstår ikke som det vanlige forholdet mellom en lærer og en elev. Gjennom ulik og utydelig standardisering på tvers av instruktørene, en følelse av frykt for å fremstå i et dårlig lys og generelt nærværet av instruktørene fremstår relasjonen som en belastning for aspirantene. Den ulike standardiseringen gir aspirantene en følelse av håpløshet hvor de blir usikre på hva som er rett, og hvordan ting skal gjøres.

Frykten for å fremstå i et dårlig lys gjør at aspirantene unnviker fra å stille spørsmål som kunne lettet både forståelse og arbeidsmengde. Aspirantene virker også å bli stresset bare ved nærværet av instruktørene. Dette kommer tydelig frem i forbindelse med stand up, samt solo turen som viser at aspirantene setter pris på den ene turen uten instruktør. Det skal også nevnes at instruktørene er aspirantenes sikkerhetsnett oppe i luften, men dette fjerner ikke de andre faktorene som er nevnt. Relasjonen til instruktørene virker blir en stressbelastning for aspirantene.

Relasjonen blant aspirantene fremstår spesiell. Alle respondentene forteller om et sterkt bånd og samarbeid som driver alle mot et felles mål. Å fullføre LFS. Fellesskapet og perioden aspirantene har sammen kommer derimot ikke uten utfordringer. Den første utfordringen er å skape dette samholdet. Gjennom gruppesamhold og sosialt samhold jobber kullet sammen, men for enkelte oppleves det utfordrende å bli en del av dette samholdet til å begynne med. Dette kan bli en belastning for de som føler seg utenfor og som sliter med å bli en del av fellesskapet samtidig som de skal henge med i undervisningen. Dette fremstår derimot kun som en belastning for høstkullet. Vinterkullet har et halvt år sammen på Kjevik hvor de kan skape dette samholdet før de begynner på LFS. En annen faktor som kom frem, var enkelttilfeller av aspiranter som ikke kom overens. En av respondentene nevner hvordan vedkommende sitt forhold til romkameraten ble en belastning frem til romkameraten ble frabeordret. Selv med det gode samholdet virker den sosiale arenaen å forsvinne på LFS. Det er ikke tid til å gjøre mye utenom skolearbeid, og dette virker å gå utover arenaen for avkobling og lading av batterier. Over lengre tid kan dette bli en belastning, men respondentene nevner en ting som motvirker noe av belastningen. Felles pizzakveld er en ting

aspirantene bruker til å motvirke deler av belastningen som er mangel på en arena for avkobling. Det siste som nevnes er mangelen på en personlig arena hvor man kan takle personlig utfordringer. Aspirantene mangler noen som forstår situasjonen de er i, og som de er villig til å snakke med om det. En av respondentene forteller hvordan vedkommende delte sine tanker med makkeren. Dette bidro derimot til å dra begge to ned. Personlige utfordringer kan både bli en belastning for den som opplever det, men også for en makker som kan bli påvirket av det.

For å oppsummere konklusjonen virker de relasjonelle forholdene til instruktørene og de andre aspirantene å bli en belastning for den enkelte. Dette ender opp med å bidra til den opplevelsen av stress aspirantene ved LFS opplever.

6. Forslag til videre forskning

I denne studien har fokuset vært på belastningene som kommer av det relasjonelle forholdet flyaspirantene ved LFS opplever. Ved å gå videre kan man først og fremst utforske andre sider av LFS, og studere andre typer stressbelastninger som påvirker flyaspirantene. En annen mulighet er å gå et steg videre ved å se på funnene i denne studien og undersøke hva man kan gjøre for å gi flyaspirantene et bedre grunnlag for å takle de belastningene som oppstår.

7. Litteraturliste

- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S., (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1)
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, (s.123-138). doi:10.1123/jsp.4.2.123
- Forsvaret. (2022, 2 juni). Flyger og Navigatørutdanning. Hentet fra: [Flyger- og navigatør-utdanning - Forsvaret](#)
- Forsvaret. (2020, 15.12) Søkerrekord til flygeskolen. [Søkerrekord til flygeskolen - Forsvaret](#)
- Forsyth, D. R. (2010). *Group dynamics* (5th ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning
- Eid, J. & B Johnsen, B.H. (2018) *Operativ psykologi*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Erlandsen, L.H., & de Lange, T. (2017). Studenten som veileder – erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning. *Uniped*, 02(40), 109–128. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-02>
- Imsen, G., (2012). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm
- Maaø, Ole Jørgen. & Haga, Lars Peder. (2018). *Forsvarets Doktrine for Luftoperasjoner* (2. utg.). Forsvarets Høgskole/Luftkrigsskolen
- MacCoun, R. J. & Hix, W. M. (2010) Unit Cohesion and Military Performance (Kap. 5). I National Defense Research Institute, Sexual Orientation and U.S. Military Personnel Policy: An Update of RAND's 1993 Study, (s. 137-165). Santa Monica: RAND
- NDLA (2018, 18 september). Standardisering. Hentet fra: [Standardisering - Produktivitet og kvalitetsstyring \(TP-TIP vg1\) - NDLA](#)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik. S., (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Slåttøy, A., (2002). Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Tjora, A. H. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Oslo: Gyldendal akademisk.

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

Sted

Dato

Start:

Slutt:

Informasjon:

- Tema for samtalen (bakgrunn, hensikt)
- Taushetsplikt, anonymitet
- Tillatelse til bruk av stilling
- Frivillighet, kan trekke seg underveis
- Innledende spørsmål?
- Informer om opptak

Overgangsspørsmål:

Hvilken stilling/erfaring har du fra Luftforsvarets Flygeskole (LFS)?

Nøkkelspørsmål:

Generell oppfattelse

- Beskriv din oppfatning av LFS
- Nøkkelord som beskriver LFS?

Læringsmiljø

- Hvordan oppfattet du læringsmiljøet?
 - o Individuelt
 - o Fellesskapet
 - Hva fungerte, Hva fungerte ikke?
 - o Hvorfor?
 - Hva mener du kunne gjort læringsmiljøet bedre?
-

Utfordringer

- Hva oppfatter du som de største utfordringene gjennom flyskolen?
- Var noe spesielt utfordrende?
- Opplevde du former for stress?
 - o Spesifikke hendelser
 - Enkelthendelser
 - Vedvarende
 - Mulig årsak?
 - Hvordan håndterte du det?
 - Hva kunne hjulpet deg håndtere det?
 - o Hvordan opplevde du «faren» om å bli frabeordret?
 - Opplevelse av andres avskjed

Debrief

Med din opplæring og erfaring av HD, hvordan tror du konseptet kunne fungert på LFS?

- Operativ debrief
- Relasjonsorientert debrief
- Utviklingssamtale
- Kollegastøtte

Hva kunne det gitt deg/ evt andre du observerte?

Avsluttende tanker

- Er det noe vi ikke har snakket om du mener er relevant for læringen på LFS?
- Takke for samarbeidet, videre plan for arbeidet

