

# Kadettveilederen

*En pedagogisk tilnærming for en yrkesrelevant profesjonsutdanning i Hæren*

Lars Henrik Erlandsen



Masteroppgave i pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<b><u>TITTEL:</u></b> Kadettveilederen – En pedagogisk tilnærming for en yrkesrelevant profesjonsutdanning i Hæren	
<b><u>AV:</u></b> Lars Erlandsen	
<b><u>EKSAMEN:</u></b> Masteroppgave i pedagogikk Studieretning: Kunnskap, utdanning & læring Fordypning: Utdanning, læreplaner og undervisning	<b><u>SEMESTER:</u></b> Høst 2015
<b><u>STIKKORD:</u></b> Veiledning Militær profesjonsutdanning Erfaringsbasert læring Praksisfellesskap	

# Sammendrag

## Problemområde

Jeg har i denne oppgaven undersøkt en ny pedagogisk praksis i emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*<sup>1</sup> ved Krigsskolen, Hærens profesjonsutdanning. Her blir medstudenter fra samme studienivå brukt som veiledere for læringsgrupper i en erfaringsbasert studiemodell (en student på Krigsskolen blir kalt kadett). Bakgrunnen for denne praksisen er et ønske om å bygge opp kadettene autonomi og selvstendighet slik at de er bedre forberedt på hverdagen som profesjonell yrkesutøver.

Litteraturen jeg har brukt i denne studien henviser ofte til begrepet praksissjokk. Begrepet handler om den opplevelsen mange nyutdannede profesjonsutøvere får i møte med yrkeslivet, der profesjonsutdanningen ikke gjenspeiler den virkeligheten de møter. En mer yrkesrelevant profesjonsutdanning kan trolig bidra til å redusere dette praksissjokket. Denne tematikken ønsket jeg å belyse med følgende overordnede problemstilling:

***Hvordan påvirker kadettveilederen læringskonteksten som en yrkesrelevant lederutviklingsarena?***

## METODE

*Kadettveilederen- en pedagogisk tilnærming for en yrkesrelevant profesjonsutdanning i Hæren* er en eksplorerende og kvalitativ studie med et sosiokulturelt perspektiv. Dette perspektivet vektlegger det observerbare samspillet mellom aktørene og tilgjengelige verktøy i læringskonteksten, som et viktig grunnlag for å analysere og forstå læreprosessen. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom to fokusgruppeintervjuer, med seks kadetter som har veiledet læringsgruppene, og seks kadetter som har erfart å bli veiledet av medkadetter.

---

<sup>1</sup> I studiehandboken til Krigsskolen (2012) er *virksomhets- og utdanningsledelse* to selvstendige emner. I emneplanen (2014) blir disse to emnene beskrevet i samme emneplan fordi de er så tett integrert. Jeg har derfor valgt å omtale dette som et emne i studien.

## HOVEDFUNN

Opgaven konkluderer med at kadettveilederen bidrar konstruktivt til kadettens lederutvikling. Informantene sier at kadettveilederen bidrar til at de får tilbakemelding på sitt reelle lederskap. Studien viser at det primært er to grunner til at kadettveilederen klarer å påvirke læringskonteksten positivt som lederutviklingsarena. Den ene faktoren er at kadettveilederen er til stedet hele veien, i motsetning til hva en instruktør er<sup>2</sup>. Et annet forhold er den likeverdige relasjonen mellom kadettveileder og gruppe, noe som påvirker læringskonteksten på flere måter:

- Relasjonen gjør at tilbakemeldingene blir oppfattet som formative og ikke som en vurdering knyttet til karakterer. Da står gruppen og den enkelte kadett fritt til å forkaste eller akseptere tilbakemeldingene.
- Kadettveilederen påvirker ikke lederatferden til medkadettene på samme måte som det en instruktør vil gjøre. Kadettene får dermed tilbakemeldinger på sitt reelle lederskap.
- Kadettveilederen har ikke en ekspertrolle i gruppenes meningsforhandlinger, noe som bygger opp under kadettens autonomi og selvstendighet.

Det er også andre årsaker til at kadettveilederen klarer å påvirke læringsgruppen til tross for sin likeverdige relasjon. Studien viser at kadettveiledere har tilgang til hensiktsmessige støtteressurser som stabsstudiemetodikk<sup>3</sup> og gruppekontrakter. Disse har en viktig rolle ved å strukturere arbeids- og gruppeprosessene, og de bevisstgjør hvordan man kommuniserer innenfor disse prosessene. Disse støtteressursene gir dermed kadettveilederen et grunnlag for å veilede, noe som gjør veiledningsprosessen lettere.

Samtidig viser studien at kadettveilederen, som en medstudent, har faglige begrensninger innenfor sentrale fagområder i emnet *utdannings- og virksomhetsledelse*. Kadettveilederen klarer derfor ikke i å bidra til at læringsgruppen tilegner seg den ønskede faglige dybdekunnskapen. Denne faglige mangelen blir heller ikke kompensert i tilstrekkelig grad av de andre støtteressursene som Krigsskolen tilfører læringskonteksten.

---

<sup>2</sup> En militært ansatt lærer på Krigsskolen blir kalt instruktør.

<sup>3</sup> Stabsstudiemetodikken er Forsvarets metodeverktøy for kompleks problemløsning.

## FORORD

Når de siste linjene på masteroppgaven nå er skrevet, er tiden kommet for noen avsluttende refleksjoner over prosessen jeg nå har vært gjennom. I den sammenheng er det mange som fortjener en stor takk. Jeg vil spesielt nevne min veileder Thomas de Lange, den tålmodigheten og grundighet du har lagt ned i prosjektet mitt er langt over det jeg hadde forventet, og trolig langt mer enn det du har fått betalt for. Du har vært en viktig bidragsyter til at masterstudiet er blitt den akademiske dannelsesreisen jeg håpet på.

Følgende på Krigsskolen fortjener også en stor takk:

- Den, eller de som besluttet å gi meg mulighet til å være heltidsstudent med full lønn i to år.
- Informantene som villig har delt sine erfaringer med meg på en åpen og troverdig måte, takk for tilliten.
- Berit Kristin og Per, takk for mange nyttige innspill.

Jeg håper kunnskapen jeg har tilegnet meg og oppgaven jeg har skrevet kommer til nytte for Krigsskolen.

Takk også til Marit og Lill Therese.

Til slutt vil jeg også takke Annette, min kjære samboer og nå ektefelle. Takk for din uendelige tålmodighet og støtte, og takk for at du planla bryllupet vårt. Når oppgaven nå er levert, lover jeg å rydde på kontoret. Jeg lover også at vi kan prate om andre ting enn artefakter og mediering under middagene.

Oktober, 2015

*Lars Erlandsen*

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepet yrkesrelevans og Krigsskoleutdanningen	5
1.4 Oppgavens avgrensninger	6
1.5 Oppgavens relevans	7
1.6 Oppgavens oppbygning	8
<b>2. LÆRING I GRUPPER: ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV</b>	<b>9</b>
2.1 Fire perspektiver på læring	9
2.2 Forskning innen det kognitive- og sosiokulturelle læringsperspektivet	10
2.3 Noen sentrale teorier og begreper fra den sosiokulturelle teoritradisjonen	11
2.3.1 Artefakter og mediering	11
2.3.2 Læring i praksisfellesskap	14
2.3.3 Høyere mentale prosesser og appropriering av kunnskap	16
2.3.4 Den nærmeste utviklingszone	18
2.4 Erfarings- og problembasert læring	19
<b>3. METODE</b>	<b>22</b>
3.1 Metodisk tilnærming	22
3.2 Fokusgruppeintervju	24
3.2.1 Utvalgsstørrelse	26
3.2.2 Utvalgsstrategier	27
3.2.3 Utvikling av intervjuguide	28
3.2.4 Gjennomføring av intervjuet	29
3.2.5 Transkribering	29
3.2.6 Analysemetode og kategorier	30
3.3 Refleksjoner over studiens kvalitet	31
3.3.1 Førforståelse	31
3.3.2 Min håndtering av førforståelse og relasjon til KS	32
3.3.3 Etske refleksjoner	33
3.3.4 Validitet og reliabilitet	35
3.3.5 Funnenes generaliserbarhet	36
<b>4. OPPGAVENS KONTEKST</b>	<b>37</b>
4.1 Krigsskolestudiet og kadettene bakgrunn	37
4.2 Visjon og hensikt med studieprogrammet	38
4.3 Læringsmål og oppbygning av studiet	40
4.4 Læringsmål og oppbygning av emnet virksomhets- og utdanningsledelse	43
4.5 Veiledningens plass i krigsskoleutdanningen	48
4.6 Emnets pedagogiske modell	49
<b>5. OPPGAVENS EMPIRI: FUNN OG TOLKNINGER FRA GRUPPEINTERVJUENE</b>	<b>53</b>
5.1 Kadettens faglige fundament	54
5.1.1 Kadettene forutsetninger for å kunne fylle veilederrollen	54
5.1.2 Utvelgelse av kadettveiledere	57
5.1.3 Kadettene forventninger til emnet	58
5.1.4 Kadettene introduksjon til emnets pedagogiske modell	60
5.1.5 Sammendrag kadettene faglige fundament.	61
5.2 Kadettveilederens interaksjon med læringsgruppen	62
5.2.1 Veilederrollen blir til	62
5.2.2 Kadettveilederens erfarte handlingsrom	63
5.2.3 Fokusområder for kadettveilederen	65
5.2.4 Sammendrag kadettene interaksjon med læringsgruppen og prosjektleder	67

5.3 Tilgjengelige støtteressurser	67
5.3.1 Støtteressurser for kadettveilederen	68
5.3.2 Menneskelige støtteressurser for gruppene	70
5.3.3 Andre støtteressurser	71
5.3.4 Sammendrag tilgjengelige støtteressurser	75
5.4 Kadettens avsluttende refleksjoner om emnets yrkesrelevans	75
5.5 Oppsummering	78
<b>6. ANALYSE OG DRØFTING RUNDT VEILEDERROLLEN I LÆRINGSGRUPPENE</b>	<b>80</b>
6.1 Læringsgruppen som et praksisfellesskap	80
6.1.1 Er læringsgruppen et praksisfellesskap?	81
6.1.2 Hvordan påvirker kadettveilederen praksisfellesskapet som læringsarena?	82
6.2 Støtteressurser i kadettens læring og utvikling	85
6.2.1 Artefakter som påvirker det faglig innholdet	87
6.2.2 Stabsstudien: et artefakt som strukturerer arbeidsmetoden	90
6.2.3 Gruppekontrakten som artefakt	91
6.2.4 Artefakter for metakognisjon	92
6.3 Utviklingssoner og kadettens håp om utvikling	93
6.4 Sammendrag av drøfting	95
<b>7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b>	<b>96</b>
7.1 Anbefalinger	99
<b>Litteraturliste</b>	<b>i</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b>	<b>v</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeerklæring</b>	<b>vi</b>
<b>Vedlegg 3: Introduksjon til fokusgruppeintervjuet</b>	<b>vii</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide</b>	<b>viii</b>
<b>Vedlegg 5: Dannelsesreisen</b>	<b>x</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mye norsk forskning henviser til praksissjokket som studentene møter etter endt profesjonsutdanning (Nygren, 2004; Hiim & Hippe, 2001). En årsak ser ut til å være at utdanningen ikke speiler den virkeligheten studentene møter som profesjonelle yrkesutøvere. De to siste årene har jeg som masterstudent ved Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo hatt muligheten til å fordype meg innenfor denne tematikken. Dette har vært givende og relevant siden jeg etter endt studie skal tilbake som instruktør på Krigsskolen på Linderud, der jeg vil være hovedinstruktør innen utdanningsledelse.

For å bearbeide og spisse temaet mot en aktuell problemformulering, er det viktig å beskrive hva som kjennetegner profesjonelt arbeid. Dette gir et grunnlag for å kunne diskutere hvordan utdanningen best kan forberede studentene på den fremtidige yrkesutøvelsen. Lauvås og Handal (2014) vektlegger følgende kjennetegn på profesjonelle yrker:

*Innenfor de fleste yrkesområder gjelder, etter alt å dømme, at relativt lite av yrkesutøvelsen er prosedyreregulert. Snarere er det profesjonelt skjønn som brukes på et grunnlag av regler, rutiner og "eksakt kunnskap". Yrker er nok forskjellige (...) men innenfor profesjoner og profesjonsliknende yrker er mye overlatt til praktikernes profesjonelle skjønn. Derfor er det viktig å oppøve dette. (2014:185)*

I dette sitatet blir begrepet skjønn sammen med eksakt kunnskap trukket frem som kjernen i profesjonelle yrker. Harald Grimen og Anders Molander (2008) begrunner profesjonene sitt krav om autonomi i yrkesutøvelsen med skjønnsutøvelsen som normalt ligger implisitt i slikt arbeid. Er det ikke behov for skjønn kan oppgavene løses etter prosedyrebeskrivelser, og da kan i prinsippet alle løse slikt arbeid. Samtidig må det finnes artikulerbare faglige kunnskaper som ligger til grunn for profesjonelt arbeid, og som kan læres i en utdanningskontekst. Ellers ville det ikke vært grunnlag for en sertifiserende utdanning som en inngangsbillett til profesjonene (Grimen & Molander, 2008).



Slik jeg forstår Grimen & Molander, og Lauvås & Handal, bør en profesjonsutdanning handle om å tilegne seg relevante faglige kunnskaper og evnen til å utvikle skjønn. Det å løse arbeidsoppgaver i samsvar med regler og rutiner uten store krav til skjønnsutøvelse, burde være relativt uproblematisk, noe som også underbygges av Grimen og Molander i forrige avsnitt. Dermed fremstår den skjønnsmessige dimensjonen som den viktigste faktoren i profesjonsutdanningen. Men det å oppøve evnen til skjønnsutøvelse er ikke uproblematisk:

*På tross av skjønnets fremtredende rolle i modeller av profesjonalisme har profesjonslitteraturen merkelig lite å si om begrepet skjønn. Ofte opptrer skjønn som en uanalysert restkategori. Skjønn diskuteres dessuten sjelden som et normativt problem. (Grimen & Molander, 2008:185)*

Det kan derfor se ut som om man får lite støtte i forskningen med tanke på hva skjønn er og hvordan oppøve dette. Et annet kjennetegn på profesjoner er at kunnskapsgrunnlaget er tverrfaglig av natur. For å kunne utøve yrket må profesjonsutøverne hente kunnskap fra ulike akademiske fagtradisjoner og sette disse sammen til en helhet ved bruk av skjønn i den praktiske yrkesutøvelsen, noe Grimen (2008) omtaler som en praksissyntese.

En viktig del av dagens utdanningsdiskurs innen profesjonsutdanninger går derfor på hvordan man kan oppnå en yrkesrelevant utdanning. I følge Lauvås og Handal (2014) er det spesielt to temaer som er sentrale. Det ene er forholdet mellom teori og praksis i undervisningen. Det andre er hvordan veiledning skal legges opp. Som et svar på dette er ulike former for erfaringsbasert læring, enten i form av prosjektarbeid, casebasert undervisning, eller problembasert læring (PBL) implementert som en viktig del av mange profesjonsutdanninger (Pettersen, 2005). Studentene vil i grupper løse yrkesrelevante arbeidsoppgaver, der gruppene blir veiledet av en erfaren profesjonsutøver.

Også ved Krigsskolen (KS), som er lokalisert på Linderud i Oslo, foregår diskusjoner om hvordan gjennomføre en yrkesrelevant lederutdanning. I emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*, som er kontekst for denne studien, har KS derfor valgt en erfaringsbasert studiemodell. Emnet foregår femte semester i tredje studieår. Gjennom

semesteret jobber kadettene med å planlegge et militært styrkebidrag til en fredsbevarende styrke i utlandet. Kadettene skal i grupper planlegge følgende forhold (Krigsskolen, 2014):

- Hvordan styrken skal organiseres og utrustes.
- Hvordan personellet skal rekrutteres og selekteres.
- Hvordan styrkebidraget skal utdannes og trenes i Norge, før det reiser til operasjonsområdet.
- Økonomiske forhold vedrørende styrkebidraget.

Denne erfaringsbaserte studiemodellen fremstår som en hybridmodell mellom problembasert læring (PBL) og prosjektarbeid, men med størst likhet mot PBL, noe jeg vil begrunne nærmere i pkt. 4.6. Mye forskningslitteratur (Lycke 2002b; Pettersen, 2005; Brodal, 2001; Stokke, 2015) viser at veilederen i PBL og prosjektarbeid har en viktig og krevende oppgave for at studentene skal tilegne seg faglige dybdekunnskaper og utvikle evnen til skjønnsmessige resoneringsprosesser. I denne oppgavens kontekst har KS valgt å erstatte den erfarne profesjonsutøveren med en kadett fra samme studienivå som veileder for læringsgruppene.

Temaet for denne studien er derfor kadettveilederens påvirkning på kadettene læring og lederutvikling, og om den pedagogiske tilnærmingen i emnet bidrar til en yrkesrelevant utdanning.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med utgangspunkt i presentasjonen i avsnittene over ønsker jeg å undersøke hvordan kadettveilederen påvirker læringsgruppene i emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*. Dette vil jeg gjøre med følgende overordnede problemstilling:

***Hvordan påvirker kadettveilederen læringskonteksten som en yrkesrelevant lederutviklingsarena?***

Formålet med problemstillingen er å undersøke hvordan kadettveilederen påvirker læringskonteksten. Yrkesrelevant lederutvikling handler om å gi kadettene erfaringer fra arbeids- og gruppeprosesser som speiler det de vil erfare i yrkesutøvelsen etter KS. Et sentralt spørsmål blir om kadettveilederen bidrar til dette.

Tilegnelse av faglige kunnskaper er også en viktig del av kadettens lederutvikling (Krigsskolen, 2012). En kadettveileder fra samme studienivå som læringsgruppen, vil trolig ikke ha den nødvendige faglige ekspertisen for å kunne veilede på en optimal måte. For at læringsgruppene skal tilegne seg den ønskede faglige dybdekompetansen, trenger kadettveilederen og læringsgruppene trolig hjelp og støtte fra andre ressurser.

Som en operasjonalisering av yrkesrelevant lederutviklingsarena, har jeg derfor valg å tilnærme meg problemstillingen ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker kadettveilederen arbeidsprosesser og gruppedynamikk i læringsgruppene?*
2. *Hvordan påvirker de tilgjengelige støttestrukturene og støtteressursene det faglige utbyttet til kadettene?*

Forskningsspørsmålene vil jeg besvare gjennom en kvalitativ og eksplorerende undersøkelse av den gruppebaserte undervisningen i emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*. Fokus vil være på kadettveilederens påvirkning av læringskonteksten. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer, der datagrunnlaget er analysert og drøftet i lys av sosiokulturelle læringsteorier.

I forskningsspørsmålene og problemstillingen er følgende begreper sentrale:

- *Støttestruktur og støtteressurs*: Med disse begrepene mener jeg ressurser som er tilgjengelig for kadettene i læringskonteksten. Støttestrukturer og ressurser kan være både menneskelig og fysiske ressurser, og de har gjerne

en noe mer perifer rolle enn det fagansvarlig og det oppgitte pensum har i emnet.

- *Lederutviklingsarena:* All undervisning på KS skal bidra til kadettene lederutvikling (se pkt. 4.2). Alle læringsarenaer der kadettene deltar kan derfor ses på som en lederutviklingsarena.
- *Yrkesrelevant:* Utdanning skal forberede kadettene på hva som venter dem i den fremtidige yrkesutøvelsen. Men hva kadettene og Krigsskolen ser på som en yrkesrelevant utdanning, avhenger trolig av hvilke perspektiver de har på den fremtidig yrkesutøvelse. I det kommende delkapittelet vil jeg derfor se nærmere på noen faktorer som kan påvirke hva kadettene og Krigsskolen anser som yrkesrelevant.

### **1.3 Begrepet yrkesrelevans og Krigsskoleutdanningen**

Det ble i 2015 vedtatt å innføre et todelt karrieresystem i Forsvaret, et for spesialister og et for generalister (Forsvaret, 2014). Generalistene vil primært være offiserer som i tillegg til Grunnleggende befalsutdanning (GBU), også har gjennomført profesjonsutdanningen på KS. Spesialisten vil normalt ha sin primære utdanning fra Grunnleggende befalsutdanning (Clausen, 2014) og ulike spesialistkurs. Selv om dette systemet er i implementeringsfasen, er yrkeserfaringen til dagens kadetter før KS vanligvis fra en spesialisert del av Hæren.

I KS fagrapport *Utdanning for fremtidens offiserer* (Krigsskolen, 2012b) blir forholdet mellom generalisten og spesialisten utdypet nærmere:

*En generalist er en som kan mer om helhet enn spesielle deler av helheten. Hans kompetanse ligger først og fremst i å få ulike delkomponenter til å fungere sammen i helheten enn i dyptgående kompetanse på enkeltdelene. Spesialisten vil slik sett være det motsatte. Hun eller han kan mer om en spesiell del enn om helheten generelt. Spesialisten har altså en fordypning innenfor spesifikke fagområder. (Krigsskolen, 2012b:103)*

Krigsskolen har tradisjonelt hatt en generell tilnærming til utdanningen (Krigsskolen, 2012b). Krigsskoleutdanningen representerer for mange kadetter derfor en overgang fra en spesialist til en generalistrolle. Jeg forventer at enkelte kadetter finner denne

overgangen krevende, og at den yrkesidentiteten kadettene har med seg når de begynner studiet vil påvirke hvor krevende denne overgangen blir.

Selv om KS selv sier de har en generell tilnærming til utdanningen, er de tydelige på at det å tilegne seg fagkunnskaper er en viktig del av lederutviklingen til kadettene. De beskriver derfor følgende avveininger som må gjøres med tanke på hva som vektlegges når utdanningen legges opp (*Krigsskolen, 2012b*):

- *Generalist versus spesialistrollen*
- *Kort versus lang sikt – Hvilket målbilde og tidshorisont utdannes kadettene for?*
- *Teori versus håndverk*

Disse avveiningene beskriver et skille jeg forventer å finne igjen når jeg intervjuer kadettene. Jeg forventer at kadetter som identifiserer seg sterkt med rollen som spesialist, ønsker å lære håndverk og umiddelbart relevant kunnskap. Hos kadetter som har en mer generell tilnærming til utdanningen forventer jeg en større forståelse for teoretisk kunnskaper, og at de klarer å se spørsmålet om utdanningens yrkesrelevans i et lengre tidsperspektiv.

## **1.4 Oppgavens avgrensninger**

Konteksten for denne oppgavens problemstilling er emnet *virksomhets- og utdanningsledelse* ved Krigsskolen. Gjennomføringen av emnet er todelt (Krigsskolen, 2014):

- Hoveddelen av undervisningen foregår i en skolekontekst på Linderud.
- Kadettene har også to obligatoriske praksisperioder i ulike hæravdelinger under gjennomføringen av emnene.

Erfaringer i fra praksisperiodene vil ikke utgjøre en del av oppgavens empiriske grunnlag, fordi problemstillingen primært omhandler utfordringene med å gjøre skoleundervisningen yrkesrelevant.

Oppgaven blir teoretisk avgrenset gjennom det sosiokulturelle perspektivet som er valgt for undersøkelsen. Et perspektiv handler om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel. I det ligger det også en avgrensning ved at andre områder blir utelukket i fra undersøkelsen (Johannessen et al.,2010). I denne oppgaven vil jeg fokusere på å analysere og forstå de synlige prosessene i læringskonteksten. De usynlige læreprosessene som hukommelse, motivasjon, persepsjon, minnefunksjoner med mer, som ofte er forbundet med et kognitivt perspektiv vil ikke bli diskutert nærmere i oppgaven.

## 1.5 Oppgavens relevans

Krigsskoleutdanningen skal være forskningsbasert og relevant for Forsvarets oppgaver og utfordringer (Krigsskolen, 2012b). Bruk av kadettveiledere i gruppebasert undervisning er ny praksis på KS, samtidig er det lite forskning på tilsvarende praksis fra beslektede utdanningsinstitusjoner. Den generelt manglende forskning innen prosjektbasert læring blir beskrevet på følgende måte i en rapport som Østlandsforskning har gjennomført på oppdrag fra Krigsskolen:

*Vi finner svært få studier som ser på interaksjonsformer mellom studenter i en prosjektgruppe, og hva slags prosesser og læringsprodukter ulike interaksjonsformer fører til. Dette til tross for at de aller fleste artiklene vi har fanget opp gjennom litteratursøket legger til grunn at prosjektbasert læring skjer i en gruppe. Kvalitative beskrivelser og analyser av læringsprosessen slik den kan fremstilles med ulike former for aktiviteter, deltagelse og interaksjon i en prosjektgruppe, er veldig mangelfull. Dette er et kunnskapshull i forskningen. Dersom man skal studere prosjektarbeid på en måte som involverer det sosiale, og ikke bare enkeltindividet, mener vi det sosiokulturelle perspektivet er viktig, og her behøves flere kvalitative studier. (Stokke, 2015:4)*

Dette sitatet viser at det er en stor mangel på kvalitative studier som ser på læringsgrupper og læringsprosesser med et sosiokulturelt perspektiv. Ludvigsen og Handal (2002) antyder at den samme mangelen på sosiokulturelle studier eksisterer innenfor den beslektede undervisningsformen problembasert læring.

Oppgavens problemstilling og sosiokulturelle perspektiv er derfor hensiktsmessig og relevant for Krigsskolen. Problemstillingen blir spesielt viktig fordi tidligere forskning indikerer at bruk av viderekommende studenter som veiledere for studenter på lavere studietrinn har sine begrensninger:

*En lærer fungerer bedre som rollemodell enn en viderekommen student. Læreren gir bedre faglig støtte og er flinkere til å gi gode eksempler og til å vise hvordan kunnskapen kan anvendes. Ikke minst sikrer læreren at feiloppfatninger ikke får festet seg. (Gruppen et al. Referert i Lycke, 2002b:109)*

I dette sitatet kommer det frem at studenter fra et høyere utdanningsnivå enn læringsgruppen sliter med å lykkes som veiledere. KS bruker en kadett fra samme utdanningsnivå som veileder, noe som indikerer at kadettveilederen har begrensede forutsetninger for å kunne fylle veilederrollen på en tilfredsstillende måte. KS er klar over denne potensielle svakheten med studiemodellen og mangelen av forskning på området, derfor anmodet de meg om å skrive en masteroppgave innenfor denne tematikken. Slik jeg tolket den åpne "bestillingen" jeg fikk fra KS, ønsket de en deskriptiv studie for å skaffe seg kunnskap og dokumentasjon på undervisningspraksisen. Studien skal også gi et grunnlag for en eventuell videre forskning på området.

## **1.6 Oppgavens oppbygning**

I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Her vil jeg presentere utvalgte begreper fra denne teoritradisjonen noe grundigere. I kapittel tre beskriver jeg metodene som er valgt for å besvare forskningsspørsmålene og hvilket metodiske refleksjoner jeg har gjort meg rundt disse valgene. I kapittel fire vil jeg beskrive Krigsskoleutdanningen og emnet *virksomhets- og utdanningsledelse* som er undersøkelsens konkrete kontekst. I kapittel fem presenterer jeg de mest relevante funnene i empirien, og redegjør for min tolkning av disse. I kapittel seks drøfter jeg funnene opp mot teorien i kapittel to, før jeg avslutningsvis i kapittel syv oppsummerer oppgaven og forsøker å besvare forskningsspørsmålene.

## 2. LÆRING I GRUPPER: ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV

Denne oppgaven har et sosiokulturelt læringsperspektiv som utgangspunkt. I følge Wittek er ikke "sosiokulturell" et entydig begrep "men må forstås som et paraplybegrep med mange ulike orienteringer" (2014:134). For å bygge opp en forståelse for hvordan jeg forstår det sosiokulturelle læringsperspektivet vil jeg innledningsvis presentere fire vanlige perspektiver på hva læring er. Deretter vil jeg belyse de viktigste forskjellene mellom forskning innen den kognitive- og den sosiokulturelle teoritradisjonen. Når det er gjort vil jeg presentere følgende sentrale teorier og begreper hentet fra den sosiokulturelle læringstradisjonen:

- artefakter og mediering
- læring i praksisfellesskap
- høyere mentale prosesser og appropriering
- den nærmeste utviklingszone

Dette er teorier og begreper jeg mener vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling på en konstruktiv måte. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg presentere begrepene erfarings- og problembasert læring som er sentrale for å forstå undervisningskonteksten i oppgaven.

### 2.1 Fire perspektiver på læring

Læring er i følge flere forskere et problematisk begrep der det eksisterer ulike forståelser blant akademikere om hva læring er og hvordan læring foregår (Wittek, 2004; Säljö, 2006; Bråten 2002). For å vise dette presenterer Wittek: "*fire sett med antagelser for læring og utvikling som har solid fotfeste i vår kultur*" (2004:32). Modellen på neste side viser Witteks inndeling av læringsperspektivene basert på Jerome Bruners opprinnelige modell.



## Fire perspektiver på læring

<b>Den lærende som imitator.</b> (Mesterlære) <sup>4</sup>	<b>Den lærende som mottaker.</b> (Behavioristisk læringsperspektiv)	<b>Den lærende som aktiv og selvstendig tenker.</b> (Kognitivt læringsperspektiv)	<b>Den lærende som aktiv deltager og bruk av kulturelle ressurser.</b> (Sosiokulturelt læringsperspektiv)
Kunnskap er ferdigheter	Kunnskap er objektiv, ekstern, kvantifiserbar viten utenfor mennesket.	Kunnskap er konstruerte modeller av virkeligheten i den menneskelige tenkningen	Kunnskap ligger innebygget i det reservoaret av kulturelle redskaper som mennesket har utviklet gjennom historien. På grunnlag av dette konstruerer personer og grupper av mennesker kunnskap.
Undervisning er demonstrasjon.	Undervisning er å overføre fakta, regler og prinsipper.	Undervisning er først og fremst å legge til rette for egen tolkning og forståelse.	Undervisning er å legge til rett for kreativ bruk av kultur
Utvikling innebærer å kunne yte bedre	Utvikling kjennetegnes av en kvantitativ økning av viten.	Utvikling er å forstå bedre, tydeligere og mindre ensidig.	Utvikling kjennetegnes av økt kompetanse i å samhandle og av evne til å bruke kulturelle ressurser.

Figur 2.1 Fire perspektiver på læring (Wittek, 2004:44)

Grunnen til at jeg presenterer modellen er at den belyser og kontrasterer følgende forhold som er relevant i det videre arbeidet med oppgaven. Dette gjelder særlig:

- Forskjellene mellom mesterlære og det sosiokulturelle læringsperspektivet.
- Forskjellene mellom et behavioristisk og et sosiokulturelt læringsperspektiv.
- Forskjellene mellom et kognitivt- og et sosiokulturelt læringsperspektiv.

### 2.2 Forskning innen det kognitive- og sosiokulturelle læringsperspektivet

I dagens læringsforskning går det et hovedskille mellom det kognitive- og det sosiokulturelle læringsperspektivet (Bråten, 2002). Jeg vil her kort beskrive de primære likhetene og forskjellene mellom disse teoritradisjonene.

<sup>4</sup> Kommentarene i tabellen som er i parentes er satt inn av meg

Den viktigste likheten er at begge har et konstruktivistisk syn på læringsprosessene. I dette ligger at de ikke ser på kunnskap som en objektiv størrelse som blir overført til den lærende, men at det er den lærende som selv konstruerer sine kunnskapsstrukturer (Ludvigsen & Handal, 2002). Den viktigste forskjellen er om man vektlegger de indre, eller de ytre betingelsene for læreprosessen (Wittek & Brandmo, 2014). En forsker innen den kognitive tradisjonen vil fokusere på de indre, ikke direkte synlige prosessene som hukommelse, persepsjon, mentale modeller og strategier (Wittek & Brandmo, 2014; Brandmo, 2014).

En forsker innenfor den sosiokulturelle tradisjonen fokuserer på den synlige aktiviteten der læring skjer:

*Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger den gjensidige avhengigheten mellom sosiale og individuelle prosesser i læringen. Den enkelte student samspiller med medstudenter, verktøy og objekter i omgivelsene. (Stokke, 2015:15).*

Stokke sier videre at: "læring må forskes på som hele aktivitetssystem" (ibid:16).

En fellesnevner for læringssynet innen ulike sosiokulturelle retninger er at de mener den viktigste kilden til læring er det dynamisk samspill mellom kulturelle (menneskeskapte) redskaper og personer (Wittek, 2004). Det dynamisk samspillet innebærer at de kulturelle redskapene påvirker brukernes tanker, kunnskaper og identitet. Samtidig vil individene endre og tilpasse de kulturelle redskapene slik at de blir nyttige verktøy i ulike kontekster.

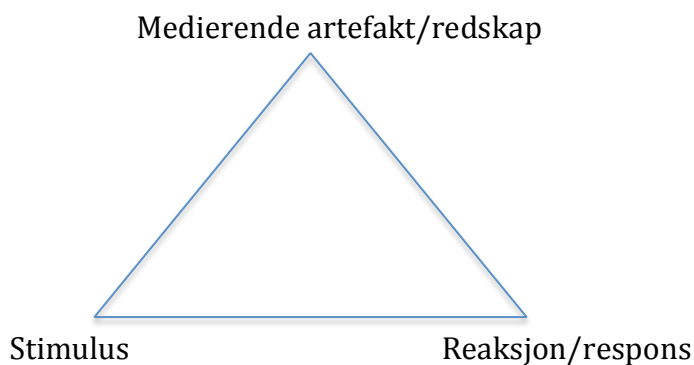
## **2.3 Noen sentrale teorier og begreper fra den sosiokulturelle teoritradisjonen**

### **2.3.1 Artefakter og mediering**

En sentral tese i det sosiokulturelle perspektivet er at man ikke kan studere individuell læring som et selvstendig fenomen fordi: "menneskelige kunnskaper og ferdigheter har en redskapsavhengig karakter" (Saljö, 2006:64). Sitatet illustrerer at læring handler om å tilegne seg kunnskaper om relevante redskaper som man kan bruke for å beherske

situasjoner og egen livsverden. Begrepet kulturelt redskap blir i den sosiokulturelle teoritradisjonen ofte kalt artefakt. Artefakter kan være et fysisk objekt, men også ord, begreper eller teorier som kan ses på som intellektuelle redskaper. Om kulturelle redskaper og artefakter er det samme er noe omdiskuter i litteraturen jeg har brukt i denne studien. Cole referert i Daniels foreslår blant annet: *"that tools is most appropriately handled as a subcategory of artefact"* (2001:14). Jeg har likevel valgt å se på dem som likeverdige begreper fordi det skille Cole antyder ikke er sentralt for å besvare problemstillingen. For å forstå hvordan redskaper/artefakter bidrar til læring og utvikling er mediering et sentralt begrep.

Vygotsky var opphavsmannen til begrepet mediering i lys av læring. Begrepet ble utviklet som en kritikk av den tidlige behaviorismens enkle læringsmodell basert på stimulus og respons. Vygotsky (referert i Säljö, 2006:26) mente at menneskelige handlinger og tankeprosesser var mer komplekse enn dette, noe han uttrykte som at mennesket tenker i omveier ved at de bruker redskaper, noe han illustrer med følgende modell:



Figur 2.2. Vygotskys opprinnelige ide om mediering. (Säljö, 2006)

Modellen illustrerer hvordan tenking og handling blir sett på som et samspill mellom påvirkning i situasjonen og de medierende artefaktene som mennesket har tilgjengelig. Vygotsky sammenliknet i følge Säljö (2006) tegn, begreper og teorier (intellektuelle artefakter) med fysiske artefakter. Begge er ressurser som mennesker har utviklet for å løse praktiske problemer. På tross av sine forskjellige utforminger, har de sentrale likhetstrekk når det gjelder hvordan de påvirker menneskelige handlinger og

tankeprosesser. Selv om det er mulig å tenke seg umedierte handlinger uten fysiske eller intellektuelle redskaper vil dette være uvanlig (Østerud, 2015). Saljö bekrefter et tilsvarende synspunkt når han beskriver hvor tett integrert artefakter og handlinger er:

*Det er ikke mulig å skille artefakter fra menneskelige handling (eller læring). Artefakter skal i stedet ses på som menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelig handling. (Saljö, 2002:38)*

Et sentralt poeng i sitatet er at artefakter er bærere av kunnskap. De har et potensielt meningsinnhold. Implisitt i dette ligger det at et artefakt er en død ting inntil det blir tatt i bruk i en konkret kontekst, der den blir et medierende artefakt. Artefaktet formidler iboende kunnskap og meningsinnhold til brukeren. Når artefaktet brukes i nye kontekster vil det få et utvidet meningsinnhold for brukeren. Artefaktet medierer dermed vår tenking og de muligheter og begrensninger vi ser i den konteksten vi står i. Dette vil påvirke hva vi lærer i den aktuelle situasjonen.

Den opprinnelige inndeling i fysiske og intellektuelle artefakter blir av flere forskere sett på som uhensiktsmessig fordi fysiske redskaper som PC, kart og mobiltelefoner også har intellektuelle dimensjoner. Wartofsky ( ref. i Cole, 1996) anbefaler derfor følgende inndeling av artefaktbegrepet på bakgrunn av bruksområde:

- Primære artefakter er redskaper som blir brukt direkte for å løse oppgaver i dagliglivet. Det kan være alt fra hammer og spiker, til PC og kalkulator.
- Sekundære artefakter er redskaper som beskriver bruken av primære artefakter. Det kan være instruksjonshefter, bilder, modeller, skolebøker med mer. Dette er en viktig del av den pedagogiske praksisen, og viktigheten av sekundær artefakter har økt i kunnskapssamfunnet. Sekundærartefaktene bevarer og overfører den nåværende praksis i den kulturelle settingen.
- Tertiære artefakter er redskaper som har en mer indirekte rolle i forhold til primære artefakter. Dette kan være abstrakte vitenskapelige resonnementer og teorier, generelle modeller, kunst, litteratur med mer. Disse påvirker ikke direkte menneskenes livsverden på samme måte som et primær artefakt. På sikt kan de derimot påvirke hvordan vi ser på samfunnet vi lever i, og dermed være et

verktøy for å endre nåværende praksis, slik for eksempel mange vitenskapelige teorier har gjort.

I neste delkapittel vil jeg presentere Lave og Wengers teori om læring i praksisfellesskap, noe som kan være en innfallsvinkel til å forstå hvordan mennesker tilegner seg innsikt og ferdigheter i bruken av nye artefakter.

### 2.3.2 Læring i praksisfellesskap

Læring i praksisfellesskap er et perspektiv som ble introdusert av Lave og Wenger (1991). Denne teorien er godt tilpasset hvordan læring skjer i yrkeslivet. I følge Nygren (2004) er læring i praksisfellesskap også vanlig i høyskole- og profesjonsutdanninger, noe som er relevant for denne studien som er rettet mot erfaringsbasert læring og gruppeundervisning i Krigsskoleutdanningen.

Praksisfellesskap som begrep er satt sammen av praksis og fellesskap. Spørsmålet blir hva praksis er, og hva som er fellesskap? Slik jeg forstår Wenger (1998) mener han at praksis består av de konkrete handlingene de enkelte gjør i en etablert gruppekonstellasjon. Handlingene må da ses i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten der de utføres. Det er denne handlingskonteksten og bruken av kulturelle artefakter som gir arbeidet et spesifikt tilpasset kunnskapsfelt, samt struktur, verdi og mening.

Men hva må være felles for at noe skal kunne defineres som et praksisfellesskap? I følge Wenger (1998) er det tre dimensjoner som karakteriserer og skiller et praksisfellesskap fra andre grupper:

- **Mutual engagement of participants:** Noe jeg forstår som gjensidig avhengighet og et felles ønske om å løse oppdragene som fellesskapet eksisterer for å løse.
- **A joint enterprise:** Med dette forstår jeg at deltagerne har forhandlet seg frem til en felles forståelse for hva som er hensikten med fellesskapets handlinger.
- **A shared repertoire:** Dette kan for eksempel være felles rutiner, prosedyrer, artefakter og verktøy.

Læring i et praksisfellesskap handler derfor om hvordan nye deltagere i fellesskapet blir ført inn i arbeidsoppgavene til gruppen, noe Nygren (2004) beskriver som en sosiokulturell og materiell kontekst, definert av det sosiale fellesskapet. Nykommeren starter som en legitim perifer deltager som vil lære av de fullverdige deltagerne i fellesskapet. De fullverdige deltagerne kan her ses på som støttestrukturer for nykommerne. Læringen skjer gjennom dialog og meningsforhandlinger om hvordan man løser oppgavene, og om hva som er aksepterte verdier og holdninger i gruppen. Gjennom deltagelse i gruppens aktiviteter og arbeidsprosesser vil den nyankomne kunne få tilgang til de erfaringer og den kompetanse som finnes i fellesskapet. Blir man akseptert i fellesskapet vil man bevege seg fra å være en perifer til en fullverdig deltager, noe Wenger kaller en "inbound trajectory" (1998).

Nygren (2004) har forsøkt å videreutvikle teorien om situert læring ved å beskrive hva som karakteriserer den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten i et praksisfellesskap. Dette gjør han ved å beskrive elementene som utgjør handlingskonteksten, og henviser da spesielt til profesjonsutdanninger. Disse elementene er (Nygren, 2004:251):

- Lover, forskrifter, lokale regler, reglementer og planer
- Målsetninger
- Oppgaver
- Kulturelle artefakter, herunder blant annet ulike typer redskaper samt fellesskapets dominerende verdier og ideologier.
- Ansvars- og arbeidsfordeling
- Posisjon
- Fysiske forhold
- Disponible materielle ressurser

Disse elementene ser Nygren på som en kravstruktur for handlingene som utføres i praksisfellesskapet. Slike krav påvirker utviklingen og læringen som skjer i et profesjonelt fellesskap. En viktig presisering er at kravstrukturen gir både muligheter og begrensninger avhengig av hvilken posisjon og oppgave deltageren har i fellesskapet.

Med den brede forståelsen av artefaktbegrepet som jeg har lagt til grunn i denne studien, mener jeg at mange av elementene i Nygrens kravstruktur i praksis kan klassifiserer under et samlende artefaktbegrep.

Det betyr at artefakter som kravstruktur i stor grad påvirker hvordan studentene tilegner seg kunnskap, enten det er å utvikle en dypere innsikt i et artefakt de allerede kjenner, eller de blir introdusert for nye artefakter i undervisningen. I den sosiokulturelle teoritradisjonen kalles dette å appropriere kunnskap, noe som jeg vil se nærmere på nedenfor.

### **2.3.3 Høyere mentale prosesser og appropriering av kunnskap**

Vygotsky skiller mellom høyere mentale prosesser som består av blant annet språk, skriving, logisk hukommelse og begrepsdanning, og lavere naturlige former for mentale prosesser som utvikler seg i takt med individets biologiske utviklingen. (Bråten & Thurmann- Moe, 1996). Vygotsky sier disse prosessene skiller seg kvalitativt fra hverandre fordi de høyere mentale prosessene er sosialt determinert og blir mediert gjennom sosial aktivitet, noe Bråten beskriver på denne måten:

*Enhver høyere psykologisk prosess eksisterer dermed på et ytre sosialt plan før den blir en indre, individuell prosess; den er i utgangspunkt en sosial prosess mellom to eller flere mennesker. Men internaliseringsprosessen er ikke primært å forstå som en overføring av ytre sosial aktivitet til en på forhånd eksisterende bevissthetsplan. Det er nemlig gjennom internaliseringsprosessen at dette indre bevissthetsplanet dannes. (Bråten, 1996:24)*

Slik jeg forstår sitatet, får individet tilgang til samfunnets og kulturens kunnskaper gjennom sosial samhandling. Sosial samhandlingen blir en form for støttestruktur som kan gi individet tilgang til nye bruksområder og perspektiver på ulike kulturelle redskaper. Når individet gjennom interaksjon har fått økt innsikt i bruken av et kulturelt redskap, vil individet kunne reflektere over redskapets muligheter og begrensninger på det indre plan. Kunnskapen er da i ferd med å bli internalisert.

Men internaliseringsbegrepet er problematisk og i følge Wertsch reiser det like mange konseptuelle problemer som det løser: *"among other things, it encourages us to gloss over the distinctions between "mastery" and "appropriation" (2002:119).* Wertsch

beskriver at man kan mestre noe på en ren kognitiv og instrumentell måte, noe som ikke nødvendigvis betyr at man har appropriert kunnskapen, noe han forklarer på følgende måte:

*The appropriation of textual resources concerns a different sort of relationship between agent and cultural tool and a different sort of motivation for using a text when speaking. It is a notion that derives from the Russian term prisvoenie... the noun prisvoenie means something like the process of making something one's own. This process involves the text's having "personal sense" ... for its user, as opposed to abstract, distanced 'meaning'. As such, a text that is appropriated may serve as an identity resource – a means for anchoring or constructing one's sense of who one is. The opposite of appropriating a cultural tool is resisting it...just because someone is exposed to a cultural tool – and just because she has mastered it - does not guarantee that she has appropriated it as an identity resource. (Wertsch 2002:120)*

I dette sitatet blir skillet mellom "mastery and appropriation" vektlagt, der ordet appropriering opprinnelig betyr prosessen med å gjøre noe til sitt eget. Slik jeg tolker Wertsch gjør man noe til sitt eget dersom man har troen på at redskapene vil være nyttige hjelpemidler for å beherske egen livsverden. Da vil man gjennom bruk og utforskning få nye innsikter og perspektiver på hvordan redskapet kan brukes, men også identifisere seg med praksis. Appropriering blir et grunnlag for livslang læring:

*Appropriering innebærer altså at mennesker blir fortrolig med og lærer seg å bruke bestemte intellektuelle og fysiske redskaper i egnede sammenhenger (...) Appropriering er altså stadig pågående prosesser. Vi har en viss ferdighet eller kunnskap, men den kan nesten alltid fordypes ytterligere, og vi approprierer da nye innsikter. (Saljö, 2002:47)*

Som vi ser av dette sitatet er appropriering en stadig pågående prosess der man alltid kan utvikle dypere innsikter om ulike fenomen. Slik jeg forstår de to siste sitatene til Wertsch og Saljö fremhever de at når innsikt og kunnskap approprieres blir den en viktig del av identitetsutviklingen til den enkelte. Når dette settes inn i min valgte problemstilling er approprieringsbegrepet sentralt fordi det handler om at kadettene ser nytteverdien av de redskapene KS gir dem tilgang til, noe som er en viktig forutsetning for identitetsutvikling, faglig fordypning og livslang læring innenfor den militære profesjon. For å lette for appropriering av kunnskap bør undervisningen være tilpasset de lærende sine utviklingssoner. Begrepet den nærmeste utviklingssonen skal vi se nærmere på i det kommende delkapittelet.



### 2.3.4 Den nærmeste utviklingszone

I Vygotskys sosiokulturelle teori er antagelsen om den nærmeste utviklingszone sentral. Den nærmeste utviklingssonen kan forstås som: *"Avstanden mellom det en person klarer på egen hånd, og uten hjelp av andre, og det vedkommende kan klare ved hjelp av en mer kyndig person"* (Saljö, 2002). Saljö visualiserer dette i følgende modell:



Figur 2.3 Den nærmeste utviklingszone (Saljö, 2000:122)

Et viktig poeng med prinsippet om utviklingssoner er at den flytter fokus mot fremtidig utvikling, og hvordan læringskonteksten kan tilrettelegges slik at den stimulerer til læring (Strandberg, 2008). Vi har i alle situasjoner muligheter til å ta til oss kunnskaper, eller å se nye mønstre og sammenhenger i de kunnskapene vi allerede behersker. Potensialet i individets nåværende kunnskap og ferdigheter er viktig fordi det ligger en latent kunnskap i det vi behersker nå. Den nærmeste utviklingssonen kan ses på som en sone der man er mottakelig for hjelp og veiledning fra mer kompetente personer (Saljö, 2000).

En viktig del av læringen blir da knyttet til støttestrukturer. En støttestruktur er et redskap (menneske eller artefakt) som kan utgjøre en hjelp for å lære seg å bruke et annet kulturelt redskap. Et eksempel kan være en mer kompetent person, eller en instruksjonsmanual som viser hvordan man bruker et nytt produkt. Saljö sier videre at mennesker har lettere for å tilegne seg bruksområder og perspektiver på ulike artefakter dersom disse blir formidlet gjennom en mer kompetent person (Saljö, 2006:37). Slik jeg forstår Saljö kan en kompetent veileder dermed bidra til at studenter kan ta til seg en større bredde av kunnskaper enn når slik menneskelig støtte ikke er

tilgjengelig i læringskonteksten. Sagt på en annen måte, skal studenter lære bruk av ulike artefakter uten støtte fra mer kompetente personer må disse artefaktene være spesielt godt tilpasset den lærende sin utviklingszone.

I de foregående delkapitlene har vi sett nærmere på noen sentrale teorier og begreper innenfor den sosiokulturelle læringstradisjonen. I det kommende delkapittelet vil jeg presentere undervisningsformene erfarings- og problembasert læring, noe som er sentralt for å forstå læringskonteksten som studeres i denne oppgaven.

## 2.4 Erfarings- og problembasert læring

I følge Lycke (2006) har få pedagogiske slagord hatt større påvirkning på pedagogisk praksis de siste 100 årene enn John Deweys slagord om *learning by doing*, som på norsk oversettes til erfaringsbasert læring (EBL). Nedenfor vil jeg se nærmere på hva EBL innebærer teoretisk sett, før jeg går videre inn på hvordan EBL kan komme til uttrykk i profesjonsutdanninger. Erfaringslæring skjer både under utdanning og i yrkesutførelsen:

- I en yrkeskontekst lærer man i større eller mindre grad av de yrkeshandlingene man utfører.
- Under utdanning kan man ha praksisperioder i en yrkeskontekst, der man lærer av å utføre reelle arbeidsoppgaver under veiledning av erfarne yrkesutøvere.
- Under utdanning kan man i en skolekontekst simulere praktisk yrkesutførelse for å tilrettelegge for erfaringslæring.

Det er den siste varianten, erfaringsbasert læring i en skolekontekst, som er relevant for denne studien. EBL er en studentaktiv, og gjerne gruppebasert læringsform der konkrete og virkelighetsnære eksempler gir studentene et grunnlag for å arbeide med reelle problemstillinger. I EBL skal studentene ikke bare tilegne seg kontekstspesifikk kompetanse. De skal også reflektere og tilegne seg innsikt i mer prinsipielle, begrepsmessige og teoretiske sider ved det problemområdet de arbeider med. Dette er dermed en induktiv læringsform, noe som betyr at spesifikke situasjoner blir brukt som et utgangspunkt for å forstå generelle prinsipper. I følge Lycke (2006) og Pettersen

(2005) kan erfaringsbasert læring i en skolekontekst deles inn i tre beslektede undervisningsformer:

- caseundervisning
- problembasert læring (PBL)
- prosjektarbeid

Disse undervisningsformene har mange likheter men også noen forskjeller. De mest sentrale forskjellene er tiden som blir brukt til å arbeide med hver problemstilling, og hvordan arbeidsprosessen er strukturert. I praksis vil derfor undervisningen ved mange utdanningsinstitusjoner komme til uttrykk som en hybridløsning mellom disse tre beslektede undervisningsformene. Etter å ha lest studiehåndboken og emneplanene til KS vurderer jeg at den pedagogiske modellen i *virksomhets- og utdanningsledelse* er en hybridløsning mellom prosjektarbeid og problembasert læring (PBL), men med størst likheter til PBL. Derfor vil teori og forskning om PBL utgjøre noe av teorigrunnet for oppgaven, noe jeg vil begrunne nærmere i pkt. 4.6. Det er derfor hensiktsmessig med en noe mer detaljert beskrivelse av kjennetegnene på problembasert læring:

- Undervisningen er gruppebasert med 6-8 studenter støttet av en veileder.
- Gruppene arbeider systematisk med oppgaver og problembeskrivelser hentet i fra praksisfeltet (Lycke & Benan, 2002).
- Gruppene strukturerer normalt arbeidet etter en syv trinns modell som simulerer problemløsning i en reell yrkeskontekst (Ludvigsen & Handal, 2002).
- Gruppen jobber normalt et par dager med en problemstilling. Gruppen og veilederen møtes normalt to ganger i løpet av perioden der gruppen jobber med problemet (Brodal, 2001).
- I et sosiokulturelt perspektiv får veilederen rollen som mesteren som: "personifiserer fagets verdier, kunnskaper og ferdigheter" (Lycke & Benan, 2002:38).

Den sosiokulturelle siden ved problembasert læring vil være sentral i denne studien. I følge denne teoritradisjonen skjer læring primært gjennom sosial samhandling og kollektive læringsprosesser, der egne kunnskapskonstruksjoner må artikuleres og

presentes for gruppen. I problembaserte læring blir synspunkter vurdert av gruppen og en mer kompetent veileder. Gruppedeltagerne forhandler om meninger og om hva som er gyldig kunnskap, noe som gir et godt grunnlag for å danne nye kunnskapskonstruksjoner, eller rekonstruere nåværende kunnskaper.

Ut fra det teoretiske grunnlaget som nå er beskrevet, samt hvordan de pedagogiske fremgangsmåtene er læringsteoretisk forankret, foreligger det nå et begrepsmessig fundament for å analysere undervisningspraksisen ved KS. Før vi går inn i den empiriske analysen skal vi først gå nærmere inn på måtene data er samlet inn på.

## 3. METODE

### 3.1 Metodisk tilnærming

*En vitenskapelig metode er en systematisk fremgangsmåte som kan eksplisiteres slik at leseren har muligheter til å følge (gjenta) undersøkelsen og nå fram til samme resultat på de premissene som er beskrevet (...) fagene tilbyr metoder (redskaper) til alle deler av undersøkelsens faser. (Rienecker & Jørgensen, 2013:187)*

Hensikten med et metodekapittel er å beskrive hvilke vitenskapelige metoder som er brukt i undersøkelsen og hvilke metodiske overveielser som ligger til grunn for disse valgene. Målet er å gjøre arbeidsprosessen så gjennomiktig at pålitelighet og gyldighet kan etterprøves av andre.

Dette kapittelet er en hjelp for å kunne forstå arbeidet mitt. For å bruke oppgavens terminologi så er det et sekundærartefakt som medierer mitt valgte forskningsdesign. Med forskningsdesign mener jeg min overordnede plan for å besvare forskningsspørsmålene. Et forskningsdesign kan bestå av flere forskjellige vitenskapelige metoder, der en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming ofte blir valgt som en overordnet strategi. Videre har man ulike vitenskapelige metoder for utvelgelse av informanter, datainnsamling og dataanalyse. I de kommende avsnittene vil jeg beskrive de overveielsene jeg gjorde når metode og forskningsdesign skulle bestemmes.

Problemstilling bør bestemme valg av forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009). Under arbeidet med problemstillingen ble jeg klar over at det var lite relevant forskning tilgjengelig. Stokke (2015) beskriver mangelen på sosiokulturelle studier som fokuserer på interaksjonsformer i læringsgrupper som et "kunnskapshull". Bestillingen jeg fikk fra KS og det beskrevne "kunnskapshullet" gjorde at en eksplorerende (utforskende) studie, med et sosiokulturelt perspektiv fremsto som et hensiktsmessig valg. En sosiokulturell og eksplorerende studie kjennetegnes av at man kartlegger en praksis, eller et fenomen i sin naturlige sammenheng (de Lange, 2015:173). Vi finner igjen de samme kjennetegnene når vi ser hvordan Stokke (2015) beskriver forskning på kunnskapsutvikling i prosjektgrupper:

*På denne måten forstås kunnskapsutviklingen i et prosjekt som en kollektiv prestasjon, basert på en kombinasjon av de individuelle bidragene, kollektiv bearbeiding og handling, og de pedagogiske ressurser som er involvert (...) Slik læring må forskes på som hele "aktivitetssystemer". (Stokke, 2015:16)*

Jeg mente derfor at en sosiokulturell og eksplorerende studie var gjennomførbart, selv om en slik helhetlig tilnærming til aktivitetssystemet ville være krevende å gjennomføre innenfor rammene av denne oppgaven.

Den brede og helhetlige tilnærmingen til datainnsamling og analyse er både en styrke og en svakhet med metoden. Den helhetlige tilnærmingen kan medføre at analysene oppfattes som mer overfladisk enn det som er vanlig innen den kognitive forskningstradisjonen. Bredden i det empiriske materialet kan også gjøre det krevende å presentere funn og tolkninger på en oversiktlig og strukturert måte.

Tilnærmingen ble likevel valgt fordi den vil gi god innsikt og forståelse av fenomenet kadettveileder, og det vil gi KS et godt grunnlag for videre forskning på området. I de kommende delkapitlene vil jeg beskrive i større detalj de overveielsene som ligger til grunn for valget av metode.

I følge Johannessen et al. (2010) dukker skillet mellom en kvalitativ eller en kvantitativ forskningsstrategi raskt opp i litteratur om forskningsmetode. I kvantitativ forskning er fokus på målbare forhold som antall og utbredelse. I kvalitativ forskning er ambisjonen å undersøke en problemstilling i dybden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å utvikle en dypere forståelsen for typiske trekk og kvaliteter ved fenomenet kadettveileder, og hvordan bruken av kadettveiledere bidro til å endre læringskonteksten. For at den kvalitative undersøkelsen skulle få en eksplorerende karakter ønsket jeg å lage et forskningsdesign som oppfylte tre egendefinerte krav:

- Designet måtte tillate meg å lære fra informantene underveis i forskningsprosessen.
- Jeg måtte ha en mest mulig åpen og ustrukturert tilnærming til intervjuguide for å minimere min påvirkning på informantene.
- Designet måtte være så fleksibelt at det kunne justeres underveis i prosessen.

I følge Johannessen et al. (2010) vil alltid forskerens forforståelse påvirke forskningsresultatene. Forforståelsen påvirker hva som er i fokus, noe som igjen påvirker hva vi ser etter, og dermed den empirien vi samler inn. Det er spesielt i to faser av forskningsarbeidet at forskeren filtrerer virkeligheten og det empiriske materialet. Den første filtreringen skjer når intervjuguiden utformes. Her bestemmer forskeren hva han eller hun ønsker å vite noe om. Den neste filtreringen skjer når forskeren bestemmer hvilke deler av det empiriske materialet som skal tolkes og presenteres i sluttrapporten. Et sentralt spørsmål i mine forberedelser var derfor hvordan disse to filtreringene skulle gjennomføres uten at oppgaven mistet sin utforskende karakter. Når innsamlingsmetoden skulle bestemmes fremsto fokusgruppeintervju derfor som en relevant metode.

### **3.2 Fokusgruppeintervju**

Fokusgruppeintervjuer er i følge Halkier (2010) en selvstendig forskningsmetode for innsamling av empiriske data på gruppenivå. Metoden er relativt ny innenfor akademisk forskning, men den har fått en stadig økende utbredelse innenfor ulike forskningsområder. Dette gjelder også innen pedagogikk (Kvale & Brinkmann, 2009).

En fokusgruppe består normalt av seks til ti personer ledet av en intervjuer som også blir kalt moderator. Det som skiller fokusgruppen fra andre individuelle intervjuer er graden av struktur i intervjuet, samt rollen til intervjueren. I tradisjonelle forskningsintervjuer konstrueres kunnskap i sosialt samspill mellom intervjuer og informant (ibid.). I et fokusgruppeintervju kan kunnskapen i større grad bli konstruert i sosialt samspill mellom informantene innenfor et miljø, avhengig av hvordan moderator velger å påvirke meningsutvekslingen i gruppen. En fokusgruppe skal normalt belyse et tema som er i fokus fra ulike sider, der målet ikke nødvendigvis er å komme til enighet, eller løse et problem. Metoden egner seg derfor godt til eksplorative undersøkelser av nye forskningsområder (ibid.).

Halkier (2010:139-140) beskriver tre generelle modeller for strukturering av fokusgruppeintervjuer:

- Den løse eller åpne modellen egner seg godt til forstudier eller eksplorative undersøkelser. Her er målet at gruppen i størst mulig grad skal belyse temaet fritt innenfor rammen av fokustemaet. Moderatoren stiller kun åpne og brede spørsmål dersom han må styre gruppeprosessen.
- I den stramme modellen ønsker moderatoren å styre samtalene i større grad. Fokuset er mer på innhold enn på gruppeprosesser og moderatoren har normalt mer kunnskap om temaet, slik at han kan stille relevante spørsmål.
- Den blandete traktmetoden er trolig den mest brukte innen fokusgruppeintervjuer. Her starter moderatoren med en åpen modell der han får gruppedeltagernes perspektiver på fokustemaet, før han inntar en mer styrende rolle i datainnsamlingen

I det sosiokulturelle perspektivet som ligger til grunn for oppgaven, ligger det implisitt et konstruktivistisk syn på kunnskap. Fokusgruppen er dermed en arena der deltagerne kan diskutere og presentere synspunkter, som en kollektiv belysning av et fenomen. Den enkelte informant vil i denne prosessen kunne konstruerer ny kunnskap, eller rekonstruerer egne kunnskapsstrukturer. På grunn av den pågående læreprosessen i intervjuet er det ikke uvanlig at informantene modifierer egne synspunkter underveis, noe som vil påvirker hvordan analyse og tolkning av empiri bør gjennomføres.

Et annet spørsmål jeg måtte ta hensyn til var om kadettene var egnet som deltagere i et fokusgruppeintervju. Kadettene er vant til å delta og artikulere egne synspunkter i ulike gruppebaserte undervisningsformer på KS. Kadettene har gjennomført mer enn to år av et akademisk profesjonsstudiet der de blant annet blir lært opp til å resonere og argumentere for egne synspunkter (Krigsskolen, 2014). Kadettenes tidligere ledererfaring tilsier også at de er vant til å ta ordet i grupper og forsamlinger.

Krueger & Casey (2009: 185-187) beskriver to hovedområder som man må være bevisst på når man rekrutterer og setter sammen deltagere til fokusgruppeintervjuer:

- *Unngå maktforskjeller i gruppen:* Kadettene sitt formelle maktgrunnlag er identisk, samtidig kan det forekomme uformelle maktforskjeller i kullet. Jeg vurderer likevel maktaspektet som minimalt i denne konteksten.



- *Unngå "preestablished small groups"*: Dette kunne vært et problem dersom jeg hadde gjennomført intervjuer med to etablerte læringsgrupper. For å unngå dette har jeg trukket ut informanter fra hele kullet og satt sammen nye fokusgrupper.

Ut i fra disse betingelsene mener jeg derfor at kadettene var godt egnet som deltagere i et fokusgruppeintervju. I de kommende underkapitlene vil jeg i rekkefølge gå igjennom de ulike metodiske valgene jeg måtte ta i forskningsprosessen. Her starter jeg med utvelgelsen av informanter.

### **3.2.1 Utvalgsstørrelse**

Når man skal gjennomføre fokusgruppeintervjuer må man innledningsvis bestemme seg for hvor mange fokusgrupper man skal etablere og hvor mange informanter man skal ha i hver gruppe. I en ideell verden gjennomfører man gruppeintervjuer til temaet er belyst i tilstrekkelig grad (Kvale & Brinkmann, 2009). I praksis måtte jeg innenfor oppgavens tidsramme begrense meg til to gruppeintervjuer, noe jeg mente ville gi et tilstrekkelig empirisk grunnlag til å besvare problemstillingen. Det neste spørsmålet gikk på antall deltagere i gruppen. Fokusgrupper har normalt 6-10 deltagere, minigrupper har 3-5 deltagere (Johannessen et al., 2010) Fordeler og ulemper beskriver de på følgende måte: Små grupper krever større grad av engasjement fra deltagerne, noe som kan lede til intense diskusjoner som gir ny innsikt. I en større gruppe kan det være vanskelig å få til dette, noe som kan medføre større behov for styring fra moderator. Svakheten med mindre grupper kan være at vi får redusert tilgang til informasjon og erfaringer.

Mine vurderinger var at kadettene hadde en såpass lik erfaringsbakgrunn fra tidligere tjeneste og gjennomføringen av emnet at jeg ikke trengte en stor gruppe for å belyse temaet. For å få til en utforskende dialog i gruppene, ønsket jeg derfor å legge til rette for en mest mulig dynamisk og selvdrevet diskusjon. Da ville mindre grupper være hensiktsmessig. Jeg mente seks deltagere ville være et godt utgangspunkt, og jeg ville da tåle et frafall på opptil to deltagere uten å måtte kansellere intervjuet.

### 3.2.2 Utvalgsstrategier

I kvantitative undersøkelser er det vanlig å trekke et tilfeldig utvalg som representerer den totale populasjonen, slik at man kan utføre statistiske generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning er hensiktsmessighet derimot et viktigere utvalgsriterium. Hensiktsmessighet er her å få tilgang til mest mulig kunnskap om fenomenet man forsker på. Da velger man ut informanter som har tilgang til denne informasjonen, noe som kalles strategisk utvelgelse (Johannesen et al.,2010).

Den første beslutningen jeg måtte ta var hvordan de to fokusgruppene skulle settes sammen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Kullet besto av 52 kadetter der 17 kadetter hadde vært veiledere. Jeg bestemte meg for å gjennomføre et intervju med kadetter som hadde vært veiledere, og et med kadetter som hadde erfart å bli veiledet. Jeg valgte denne sammensetningen av fokusgruppene fordi jeg ville belyse problemstillingen fra både et veileder- og et deltagerperspektiv. Svakheten med en slik inndelingen kan være at noen områder ikke blir belyst fordi veilederne ikke blir konfrontert med synspunkter fra deltagerne og omvendt.

Gruppen uten veiledererfaring valgte jeg ved en vilkårlig uttrekking. Grunnen var at jeg ikke fant noen egnede kriterier for å gjennomføre en strategisk utvelgelse, ettersom alle tilgjengelige kadetter hadde en relativt likeartet erfaringsbakgrunn med tanke på problemstillingen.

Til fokusgruppen med kadettveiledere valgte jeg en strategisk utvelgelse. Her ble to veiledere trukket ut i fra tre ulike arbeidspakker, slik at gruppen besto av seks informanter. En arbeidspakke er et obligatorisk arbeidskrav som i denne konteksten løses i grupper. Hvordan gruppene arbeidet med arbeidspakkene blir beskrevet nærmere i pkt. 4.4.

Årsaken til denne utvalgsstrategien var at bruk av kadettveiledere er en ny praksis på KS. Jeg forventet derfor at det skulle skje en kollektiv læringsprosess i løpet av emnet. De som var veiledere i første arbeidspakke forventet jeg hadde en annen erfaring enn de som var veiledere i de senere arbeidspakkene.

For begge gruppene trakk jeg også ut to reserver som kunne tre inn dersom noen trakk seg eller ikke ønsket å delta. Det var ingen kvinner som var kadettveiledere, men en av de tre kvinnene i kullet ble trukket ut til å delta i deltagergruppen.

### 3.2.3 Utvikling av intervjuguide

Som utgangspunkt for utviklingen av intervjuguiden hadde jeg valgt traktmetoden slik Halkier (2010) beskriver den. Dette innebærer at jeg introduserte fokusgruppen for noen åpne temaer jeg ønsket å få svar på. Jeg hadde også forberedt oppfølgings spørsmål innen hvert tema, dersom gruppene ikke kom inn på disse temaene i diskusjonen.

Da intervjuene ble gjennomført hadde jeg på grunn av oppgavens eksplorerende karakter ikke et fastlagt begrepsapparat eller utviklet analysekategorier. Dette ønsket jeg å bestemme på et senere tidspunkt og på bakgrunn av de første empiriske funnene. Med utgangspunkt i problemstillingen og oppgavens sosiokulturelle perspektiv, ønsket jeg skaffe meg innsikt i "hele aktivitetssystemet" som kadettveilederen påvirker (se pkt. 2.2). Temaet for intervjuet ble derfor:

- Hvilken faglige bakgrunn har kadettene for å kunne fylle veilederrollen?
- Hvilke ressurser var tilgjengelig for læringsgruppen og kadettveilederen og hvor hensiktsmessigheten var disse?
- Hvordan ble samarbeid og relasjoner i læringsgruppen påvirket av kadettveilederen?
- Hvordan ble arbeidsprosessene i læringsgruppen påvirket av kadettveilederen?
- Kadettens avsluttende refleksjoner vedrørende om dette er en yrkesrelevant form for undervisning.

Disse temaene mente jeg ville gi et godt utgangspunkt for å analysere kadettveilederens påvirkning på læringskonteksten i et sosiokulturelt perspektiv.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervjuet**

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på Krigsskolen. Disse rommene ble brukt mye under gjennomføringen av selve emnet, slik at vi var på informantenes ”hjemmebane”. Grupperommene var i et rolig hjørne av Krigsskolen, med et rundt bord som var tilpasset seks deltagere som skulle ha en samtale og diskusjon. Dialogen ble tatt opp på to diktafoner som ga god lyd kvalitet i begge intervjuene. Min posisjon var lett tilbaketrukket, men i samme sirkel som informantene.

Intensjonen om et traktformet intervju ble imidlertid forlatt til fordel for et svært åpent og ustrukturert intervju allerede på et tidlig stadium. Begrunnelsen for dette var at kadettene fremsto som reflekterte og vante til å artikulere egne tanker i en gruppekontekst. Samtidig var de flinke til å få alle med i dialogen.

Det var derfor ikke behov for å gripe inn i samtalene for å få en god meningsutveksling. Kadettene kom inn på de fleste av de oppfølgingsspørsmålene jeg hadde i intervjuguiden uten at jeg trengte å spørre om dette.

Min rolle som moderator ble derfor i stor grad redusert til å avslutte diskusjonen når jeg mente et tema var ferdig diskutert, samt å introdusere nye tema. Jeg mener derfor at jeg i svært liten grad påvirket innholdet i diskusjonene i selve intervjuforløpet.

### **3.2.5 Transkribering**

Intervjuene ble tatt opp på diktafon for å lette analysen i etterkant av datainnsamlingen. Lydfilene ble overført til skrift ved å transkriberes, noe jeg valgte å gjøre i sin helhet for begge intervjuene. Dette ga meg god kjennskap og oversikt over det empiriske materialet.

De transkriberte notatene utgjorde totalt 70 sider, henholdsvis 37 sider og 33 sider for hver av gruppene. Jeg transkriberte de to fokusgruppeintervjuene mest mulig ordrett. Samtidig utviklet jeg et enkelt system for å fange opp kadettens engasjement og de sosiale prosessene i intervjuet ved å:

- Markere lengden på pauser.
- Markere når engasjement og temperatur økte i en dialogen.
- Markere når andre avbrøt et innlegg med korte bekræftende eller avkreftende kommentarer, latter eller andre innspill.

Denne inndelingen fungerte som et instrument for å fange opp dynamikken i gruppesamtalen.

### **3.2.6 Analysemetode og kategorier**

Jeg hadde ikke bestemt analysekategoriene før transkriberingen var utført, men ventet med dette til flere gjennomlesninger av det empiriske materialet var gjennomført. Derne utarbeidet jeg følgende analysekategorier, som er en justering av temaene i intervjuguiden:

- Kadettes faglige fundament
- Kadettveilederens interaksjon med læringsgruppen
- Tilgjengelige støtteressurser
- Kadettes avsluttende refleksjoner om emnets yrkesrelevans

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å gjennomføre en empirisk basert kategorisering der kadettes synspunkter ble fremhevet i det empiriske materialet, slik det fremkommer i kapittel 5. De empiriske kategoriene videreføres i kapittel 6 der analysen løftes på et teoretisk nivå. Hensikten med denne analysen er å:

- Drøfte årsaker på funn i lys av teoretiske forklaringer.
- Forankre innspill og anbefalinger til KS i lys av relevant teori.
- Gi innspill til videre forskning på området.

### 3.3 Refleksjoner over studiens kvalitet

I de kommende underkapitlene vil jeg reflektere over studiens kvalitet. Selv om det ikke foreligger klare og entydige kvalitetskriterier i følge Kvale og Brinkmann (2009), vil de fleste vektlegge forskerens rolle som en sentral faktor for en studie:

*Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (...) Betydningen av forskerens integritet og øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskap til innhenting av kunnskap. (Kvale & Brinkmann, 2009:92)*

Sitatet fremhever at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Derfor er det viktig at dette instrumentet er beskrevet i form av forskerens rolle og integritet. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive min førforståelse, og etiske refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av prosessen. Deretter vil jeg se på studien i lys av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som vanlige kriterier for kvalitet i et forskningsarbeid.

#### 3.3.1 Førforståelse

I følge Johannessen et al. (2010) vil førforståelsen alltid påvirke forskningens resultat. Førforståelse handler om min forståelseshorisont, det vil si de antagelsene, oppfatningene og meningene jeg har om temaet i undersøkelsen. Jeg vil trekke frem to sentrale sider ved min førforståelse som jeg opplever som betydningsfulle.

Det første handler om oppgavens teoretiske perspektiv. Teorivalget er viktig fordi det fungerer som en sentral avgrensning fra andre alternative perspektiver. Det sosiokulturelle perspektivet innebærer her at jeg vektlegger observerbar adferd i læringsgruppene med fokus på interaksjon og bruk kulturelle redskaper.

Det andre aspektet handler om min tilknytning og kjennskap til Krigsskolen. Som tidligere kadett og ansatt ved Krigsskolen kjenner jeg temaet og konteksten for studien min svært godt:

- Jeg har selv vært kadett i fire år og har erfart å bli veiledet av instruktører på KS. Her er det viktig å poengtere at det har vært gjennomført en total revisjon av studiemodellen siden jeg gikk ut fra KS for 10 år siden.

- Før masterstudiet jobbet jeg ett år i fagseksjonen med ansvar for *virksomhets- og utdanningsledelse*. Jeg har også vært veileder for læringsgrupper i den gamle studiemodellen.
- Etter avsluttet masterstudie skal jeg fortsette i samme fagseksjon, som hovedinstruktør i *utdanningsledelse*, med fremtidige gjennomføringer av emnet virksomhets- og utdanningsledelse som et av ansvarsområdene.
- Jeg er kollega med instruktører som omtales i oppgaven, og jeg vil sannsynligvis bli kollega med flere av kadettene i undersøkelsen. Mine overordnede sjefer sponser oppgaven, og har gitt meg full lønn og permisjon for å gjennomføre studiet.

Jeg har dermed en tilknytning og relasjon til alle de impliserte partene i undersøkelsen, noe som kan påvirke min uavhengighet og nøytralitet:

*Forskningens uavhengighet kan påvirkes både "ovenfra" og "nedenfra" av prosjektets sponsorer og av deltagerne i det. Tilknytningen til en av disse gruppene kan få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre, på bekostning av en så fullstendig nøytral undersøkelse av fenomenet som mulig. (Kvale & Brinkmann, 2009:92)*

I sitatet kommer det frem at tilknytning til en av disse gruppene kan få forskeren til å vektlegge noen funn på bekostning av andre. Med min tette relasjon til KS forventer jeg at noen stiller spørsmål ved min nøytralitet i forskningen. Jeg vil derfor beskrive de positive og negative sidene ved å ha et slikt innsideperspektiv på forskningen. Jeg vil også beskrive de metodiske tiltakene jeg har gjort for å kunne gjennomføre en mest mulig nøytral undersøkelse til tross for min tette relasjon til KS.

### **3.3.2 Min håndtering av førforståelse og relasjon til KS**

En inngående kjennskap til KS gir meg et innsideperspektiv som er positivt fordi det sparer meg for tid til å bli kjent med militær språkbruk og terminologi, studieplaner, oppgavens kontekst og Forsvaret generelt sett. Dette gir meg et godt grunnlag for å kunne tolke kadettens sitater inn i en større helhet. Min førforståelse kan være en svakhet fordi studiemodellen har endret seg siden jeg var kadett. Emneplanene har også endret seg siden jeg var instruktør i emnet i 2012-2013. Jeg kan dermed basere mine tolkninger på feil grunnlag. En annen svakhet med min tilknytning til de ulike gruppene er at jeg bevisst eller ubevisst tilrettelegger funnene til de ulike interessentene. En tenkt mulighet er at jeg ønsker å skjerme

mine kollegaer for kritikk, en annen mulighet er at jeg ønsker å fremstille KS i et godt lys for å tilfredsstille sponsorene. Disse sponsorene er også mine militært overordnede sjefer som igjen kan ha en påvirkning på min fremtidige karriereutvikling.

For å motvirke mulige negative effekter av min tette relasjon til KS har jeg gjort følgende metodiske valg. Som metode for empiriinnsamling valgte jeg et ustrukturert fokusgruppeintervju. Jeg mente denne metoden var best egnet for å minimalisere min påvirkning på den informasjonen jeg fikk tilgang til innenfor de gitte temaene. Videre har KS gitt meg full frihet til å skrive oppgaven innenfor det gitte temaet. Etter at jeg startet masterstudiet har jeg valgt å ikke diskutere oppgaven med ansatte på KS, og vært totalt uavhengig fra KS i arbeidsprosessen. En grunn for dette valget var at jeg ønsket å bruke mine to studieår til å få nye perspektiver på pedagogikk og på krigsskoleutdanningen. I denne prosessen har jeg valgt å støttet meg på min tildelte veileder på masteroppgaven, samt at flere medstudenter har bidratt med innspill.

Tolkningen og de teoretiske drøftingene kan også anses som et korrektiv til min førforståelse og ble gjennomført som en todelt prosess. I kapittel fem gjennomførte jeg en tolkning av de empiriske funnene, mens jeg i kapittel seks analyserer og drøfter funnene i lys av sosiokulturelle læringsteorier. Hensikten med denne todelingen var å skape oversikt og tydeliggjøre hva som var mine tolkninger, slik at disse lettere kan vurderes av andre. Jeg vil også minne om at det normalt alltid finnes alternative tolkninger av kvalitative data. Om jeg lykkes med å gjennomføre en tilstrekkelig nøytral og uhildet forskning til tross for min tette relasjon til KS får bli opp til leserne å vurdere. Min ambisjon har i hvert fall vært å lage en troverdig og helhetlig historie av kadettenes fortellinger, blant annet ved å bruke teori som en alternativ forståelsesbakgrunn sammenliknet med KS som kultur og organisasjon.

### **3.3.3 Ethiske refleksjoner**

Det å undersøke private forhold og legge det ut for offentligheten reiser i følge Kvale og Brinkmann (2009) mange etiske problemstillinger som forskeren må ta hensyn til. De nevner spesielt fire usikkerhetsområder som forskeren kontinuerlig må vurdere i forskningsprosessen. Disse forholdene er: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.*



Med *informert samtykke* menes at informantene deltar frivillig i undersøkelsen og at de er klar over at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Innledningsvis var jeg usikker på om kadettene oppfattet deltagelsen som frivillig. Jeg er ansatt på Krigsskolen, noe som var kjent for informantene. Jeg informert og rekruttert informantene i den obligatoriske undervisningen, og informantene fikk fritak fra det opprinnelige studieopplegget for å delta. Den endelige forespørselen ble også av praktiske grunner formidlet gjennom kullsjef som er kadettens militært overordnede sjef, noe som ytterligere kan forsterke følelsen av at de var pålagt å delta. Men to kadetter valgte å ikke delta, noe som viser at deltagelsen ble oppfattet som frivillig. Jeg mener derfor dette ble ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Kadettene underskrev også samtykkeerklæringen (vedlegg 2.) umiddelbart før intervjuet uten at ansatte fra KS var til stede. Her ble det igjen poengtert fra min side at deltagelsen var frivillig.

*Konfidensialitet* innebærer at data som identifiserer deltagerne ikke avsløres (ibid.). I forbindelse med gjennomgangen av samtykkeerklæringen gikk jeg igjennom hvordan konfidensialiteten til kadettene ivaretas. Det ble forklart at navn og beskrivelser som kunne identifisere informanter, instruktører eller andre kadetter ville bli anonymisert. Jeg gikk også igjennom hvordan datafilene skulle lagres og hvem som ville få tilgang til disse i løpet av prosessen. Jeg informerte også om at studien var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste NSD (vedlegg 1.)

Med *konsekvenser* menes de skadene undersøkelsen kan påføre en informant og den nytteverdien de kan få ved å delta i forskningsprosjektet (ibid.). Konsekvenser ble nøye vurdert fordi jeg av praktiske og tidsmessige grunner har valgt å ikke la informantene gi meg tilbakemeldinger på mine tolkninger før oppgaven ble publisert. Jeg har vurdert at ingen personlig sensitive forhold ble diskutert, og fant det derfor lite hensiktsmessig å splitte opp de kollektive gruppedataene for å la den enkelte kommenter egne innspill.

Min relasjon til oppdragsgiver og sponsor, og min rolle som ansatt på KS reiser også etiske spørsmål ved min uavhengighet som forsker. Dette forholdet har blitt diskutert i pkt. 3.3.1 *Førforståelse* og anses derfor som tilstrekkelig belyst. Etter disse etiske

refleksjonen vil jeg nå gå over til å se på studien i lys av kriterier for validitet og reliabilitet, før jeg avslutningsvis ser på mulighetene for å generalisere funnene i oppgaven.

### **3.3.4 Validitet og reliabilitet**

I følge Kerlinger bestemmes validitet eller gyldighet ved spørsmålet om: "*måler du det du tror du måler*" ( ref. i Kvale & Brinkmann 2009:250). Det blir dermed et spørsmål om sannhet, riktighet og styrke ved de funnene du presenterer. For å vurdere gyldigheten av denne oppgaven mener jeg det er relevant å undersøke to forhold:

- Representerer de utsagnene kadettene gir det som faktisk er deres erfaring av fenomenet?
- Gir mine tolkninger av kadettens utsagn en gyldig forståelse av meningsinnholdet?

I et fokusgruppeintervju blir kunnskapen primært konstruert i interaksjon mellom informantene. Den enkelte kadetts meninger blir vurdert og kommentert av de andre informantene i gruppen, noe som i sum gir meg tilgang til gruppens kollektive erfaringer. Jeg kan videre sammenlikne og kontrastere innholdet fra de to fokusgruppeintervjuene, noe som gir meg et utvidet grunnlag for å vurdere empiriens gyldighet. Jeg mener derfor at fokusgruppeintervjuene og den innsamlede empirien gir en valid representasjon av kadettens erfaringer.

Et viktig kriterium for å vurdere gyldigheten av mine tolkninger er den førforståelsen jeg tar med meg inn i analysearbeidet. Jeg har i pkt. 3.3.1 redegjort for mulige positive og negative effekter av min tette relasjon til KS, og de metodiske tiltakene jeg har gjort for å motvirke dette. I sum mener jeg det innsideperspektivet er en styrke for oppgaven, samtidig som jeg har vektlagt en oversiktlig struktur som lettere lar andre vurdere oppgavens gyldighet og reliabilitet.

Reliabilitet handler om hvor pålitelig funnene i oppgaven er. I kvalitativ forskning er hensikten å konstruere dybdeforståelse om fenomener, der kunnskapen vil være

kontekstbundet. Det å gjenskape en identisk kontekst er normalt urealistisk, derfor vil idealet fra kvantitativ forskning om at funn skal være reproduserbare være vanskelig å oppfylle. I følge Johannessen et al. (2010) er den kvalitative forskerens viktigste bidrag for å øke pålitelighet å gi en detaljert beskrivelse av kontekst og fremgangsmåte, slik at påliteligheten kan vurderes av andre. Kapitlene om metode og oppgavens kontekst er mitt bidrag til å møte dette pålitelighetskravet.

### **3.3.5 Funnenes generaliserbarhet**

Generaliserbarhet er et spørsmål om undersøkelsens konklusjoner kan overføres til andre kontekster og fenomener enn de som blir undersøkt i oppgaven. I kvantitative undersøkelser er statistisk generaliserbarhet en ofte ønsket målsetning, noe som er vanskelig å få til i undersøkelser. Analytisk generalisering er her en alternativ måte å tilnærme seg generaliserbarhet på. I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil muligheten for å vurdere om kunnskapen kan overføres til andre kontekster være avhengig av en analyse der man sammenlikner likheter og forskjeller mellom ulike kontekster, og på bakgrunn av dette kan avgjøre om kunnskapen er gyldig også i andre sammenhenger.

Med kadettenes tidligere tjenesteerfaring og KS som en spesiell utdanningskontekst, kan det være begrensninger i overføringsverdi til andre profesjonsutdanninger. Likevel vil KS sine erfaringer med bruk av kadett/studentveiledning kunne ha interesse i andre praktiske utdanninger.

En annet mulighet til å generalisere gjelder bruk av funn for fremtidige kull på KS som følger studieprogrammet. Jeg ser ikke bort fra at funnene kan være relevante for yngre kull på KS dersom de ønsker å anvende kadettveiledere i studiet. Men før funnene fra denne studien overføres til andre kull anbefaler jeg at det gjennomføres en nærmere analyse og sammenlikning av utdanningskontekstene slik Kvale og Brinkmann anbefaler.

## 4. OPPGAVENS KONTEKST

Det er viktig at leserne har en god forståelse for Krigsskoleutdanningen som er studiens kontekst. For å bidra til dette vil jeg nedenfor gå nærmere inn på kjernen i denne konteksten ved å utdype følgende forhold:

- Krigsskolestudiet og kadettene bakgrunn når de begynner på KS.
- Den overordnede visjonen og hensikt med studiet.
- Læringsmål og oppbygning av studiet som helhet.
- Læringsmål og oppbygning av emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*, som er konkret kontekst for oppgaven.
- På bakgrunn av studieprogrammet, beskrive hvilken bakgrunn kadettene forventes å ha for å kunne fylle veilederrollen i dette emnet.
- Sammenlikne den pedagogiske modellen i *virksomhets- og utdanningsledelse* med ulike former for erfarings-basert læring som blir brukt i profesjonsutdanninger.

### 4.1 Krigsskolestudiet og kadettene bakgrunn

Krigsskolen er Hærens treårige profesjonsutdanning<sup>5</sup>. Dette er en akkreditert høyskole, delvis underlagt universitet og høyskoleloven, med rett til å tildele høyskolegrader på bachelornivå (Krigsskolen, 2012a). På KS utdannes offiserer til landforsvaret (Hæren), med en operativ- og en ingeniørlinje. På operativ linje, som er oppgavens kontekst, kan kadettene ta en bachelorgrad i militære studier kalt *ledelse og landmakt*.

Antallet nye kadetter som påbegynner studiet på KS varierer litt fra år til år. De siste tre årene har opptakstallene ligget på rundt 60 kadetter per kull, derav rundt ti prosent kvinner<sup>6</sup>. Kadettene har gjerne to ulike utdanningsbakgrunner når de begynner på KS:

Det tradisjonelle utdanningsløpet for en offiser er bestått ettårig Grunnleggende Befalsutdanning (GBU), med påfølgende plikttjeneste på minimum ett år (kalt toårig etatsutdanning).

---

<sup>5</sup> Sjø- og Luftforsvaret har egne Krigsskoler

<sup>6</sup> Brief hold av Krigsskolesjefen for nyansatte på KS den 4. august 2015

Den andre utdanningsløpet betegnes gjerne Krigsskolen gjennomgående og er en fireårig utdanning som inkluderer KS sitt treårige bachelorstudie. Der det første året er et forberedende studium for å kunne begynne på KS. Studieplanen for forstudiet samsvarer i stor grad med studieplanene for den Grunnleggende befalsutdanningen (Forsvaret, 2014a). På KS gjennomgående kan søkerne begynne rett etter videregående skole, men i 2012-2013 hadde 18 av 30 elever som startet forstudiet tidligere erfaring fra Forsvaret som vernepliktige soldater og deltagere i internasjonale operasjoner (Forsvaret, 2014b). Alle kadettene har derfor minimum et års erfaring fra Forsvaret før de begynner på bachelorstudiet.

## 4.2 Visjon og hensikt med studieprogrammet

I forbindelse med implementeringen av det Europeiske kvalifikasjonsrammeverket i 2012, valgte KS å gjennomføre en total revisjon av studieprogrammet (Krigsskolen, 2012a). KS beskriver her at: *"utdanningen skal være av høy kvalitet basert på forskning og med en tett tilknytning til profesjonen"* (Krigsskolen 2012a:13). Denne formuleringen tyder på et ønske om å utvikle et studium med akademisk tyngde, samt praksisnær relevans. For å oppnå dette har Krigsskolen forsterket studiets tverrfaglige karakter, der emnene skal bygge på hverandre i en logisk progresjon. Oppbygningen av studieprogrammet skal vi se nærmere på i neste delkapittel, men før vi gjør det vil jeg presentere studieprogrammets hensikt og visjon.

Krigsskolens visjon for det nye studieprogrammet er *Offiserer for fremtiden*. I fagrapporten *Utdanning for fremtidens offiserer* blir noe av bakgrunnen for dette ordvalget utdypet:

*Krigsskolens profesjonsutdanning skal (...) ikke bare uteksaminere utøvere i tråd med det gjeldende. Den skal (...) utvikle offiserer som gjennom egne erfaringer og kunnskap kan være profesjonens "kilder" til ny praksis. (Krigsskolen, 2012b: 8-9)*

Sitatet belyser dimensjoner ved denne visjonen som går på at KS som utdanningsinstitusjon må være fremoverrettet for å kunne bidra med relevant kompetanse for fremtidens utfordringer. Videre går visjonen ut på at kadettene må

utvikle kompetanse og evne til å være endringsagenter for fremtidens militære profesjon. Motivasjon for livslang læring er viktig, og kompetansen offiserene tilegner seg bør derfor bidra til kunnskapsutvikling i profesjonen.

For å oppfylle visjonen beskrives Krigsskolen som en lederutdanning som gjennom en helhetlig dannelsesprosess utvikler yngre ledere til Hæren (Krigsskolen, 2014). Kadettens utdanning blir i studiehåndboken (Krigsskolen, 2012a) derfor kalt en dannelsesreise, som består av syv tverrfaglige emner<sup>7</sup>. Se vedlegg 5 for en visualisering av studieløpet/dannelsesreisen. I dannelsesreisen er lederutviklingsemnet svært sentralt i slik dette sitatet viser:

*Lederutviklingskonseptet er (...) gjort til et eget emne som er gjennomgående i utdanningen og som i stor grad gir føringer for hvordan det undervises i øvrige emner. Man kan si det slik at øvrige emner bare er en del av lederutviklingen, dvs. at lederutviklingen omfatter alle aktiviteter ved KS. (Krigsskolen 2012a:17)*

Lederutviklingsemnet gir dermed føringer for hvordan det undervises i de andre emnene, slik at de bidrar til kadettens lederutvikling. For å oppnå dette er lederutvikling et gjennomgående emne i hele studieløpet, mens de øvrige seks emne bygger på hverandre og har en logisk progresjon (Krigsskolen, 2012a)

For å drive lederutvikling har KS definert klare krav, der det forventes at kadetten skal kunne fylle følgende tre roller i Hæren etter endt utdanning:

- Ledelse av operasjoner (troppeførereren)
- Virksomhetsleder (forvalteren)
- Utdanningsleder (utdanningsplanleggeren).

KS beskriver videre at: "det er troppeførerrollen som tydeliggjør profesjonens kjerne: ledelse av operasjoner" (Krigsskolen 2014:5). Dette gjenspeiles også i tiden som blir avsatt på de forskjellige emnene. Til emnet *ledelse av operasjoner* går det 53 uker, mens emnet *virksomhets- og utdanningsledelse* har avsatt til sammen 18 uker (Krigsskolen, 2012a).

---

<sup>7</sup> I 2012 besto studieprogrammet av 7 tverrfaglige emner (Krigsskolen, 2012a). Studieprogrammet er senere utvidet til 8 emner.

Når det gjelder ledelse av operasjoner vil kadettene få utdanning i hele konfliktspektret fra fredsbevarende operasjoner (lavintensitetsoperasjoner) til konvensjonell krig (høyintensitetsoperasjoner):

*Evnene til å drive høyintensitetsoperasjoner vil fortsatt være dimensjonerende for en offiser i fremtiden. Ikke fordi nødvendigvis de fleste fremtidige konflikter vil arte seg slik, men fordi dette er den eneste formen som gir en troverdig avskrekking (Krigsskolen, 2012b:33).*

Med dimensjonerende forstår jeg at kadettene skal være utdannet for å kunne lede mindre avdelinger i denne typen konflikter. Skal lederutdanningen være dimensjonert for konvensjonell krig, må Krigsskolen ha en tanke om hva krigens natur er og hvordan dette påvirker lederutviklingen:

*Krigsskolen legger til grunn et Clausewitzisk perspektiv på krig, og forstår krig som en sosial aktivitet snarere enn et fenomen som kan studeres med naturvitenskapelige metoder. Denne forståelsen legger også premisser for andre fags tilnærminger, eksempelvis etikk og ledelse. At krig ikke er en sikker vitenskap medfører at beslutninger må tas under den usikkerhet og uforutsigbarhet som alltid følger av menneskers samhandling, kombinert med de psykologiske faktorene som påvirker egne og andres handlinger under de ekstreme forholdene krig representerer. (Krigsskolen. 2014:20)*

Sitatet viser et viktig premissgrunnlag for de andre emnene det undervises i. Kadetten skal trenes i å ta beslutninger under fysisk og mentalt krevende forhold preget av uforutsigbarhet og manglende informasjon. Dette stiller store krav til skjønn og vurderingsevne. Krigens natur og lederutviklingsemnet er derfor sentrale premissleverandører i den utdanningen som analyseres i denne studien.

Fra å se på overordnet visjon og hensikt med studiet vil jeg nå gå over til å se på konkrete læringsutbytter og oppbygning av bachelorprogrammet.

### **4.3 Læringsmål og oppbygning av studiet**

Læringsmålene KS har definert for studiet er et grunnlag for å vurdere hva man prioriterer og prøver å oppnå. Nedenfor vil jeg komme inn på disse formuleringene i lys

av de syv tverrfaglige emnene. Vi starter med å sitere læringsutbyttene på studieprogramnivå:

### **Kunnskaper**

- forklare militærmaktens rasjonale, muligheter og begrensninger
- vurdere hvordan ulike operasjonsmiljøer og –kontekster påvirker egen oppdragsløsning
- oppdatere egen kunnskap på grunnlag av relevant teori, erfaring og forskning

### **Ferdigheter**

- lede en hæravdeling bestående av alle troppearter i hele konfliktspekteret, hvor høyintensitetsoperasjoner er dimensjonerende- i en nasjonal og internasjonal ramme.
- anvende relevante problemløsnings- og beslutningsmetoder som leder og medarbeider
- utdanne og drifte en avdeling i Hæren

### **Generell kompetanse**

- lede og utvikle seg selv og andre med troverdighet i stadig endrede kontekster
- utvise initiativ og vilje til å lede under fysisk og mentalt krevende forhold
- oppfylle sitt samfunnsansvar ved å bli en del av profesjonen og til enhver tid etterlever etiske retningslinjer og verdier
- formidle militær fagkunnskap til det sivile samfunn (Krigsskolen, 2012a:14).

Dette er hva krigsskolen har definert at kadettene må kunne etter endt studie for å kunne fylle offisersrollene som: 1) troppefører, 2) forvalter og 3) utdanningsleder. For at kadettene skal tilegne seg disse kunnskapene og ferdighetene er studiet bygd opp av syv tverrfaglige emner som i studiehåndboken er beskrevet på følgende måte:

- 1) *Lederutvikling (14 uker)*. Emnet består av 20 samlinger og er gjennomgående i hele studieløpet. Emnet skal bidra til å gi kadettene innsikt i styrker og svakhet ved egen personlig og faglig utvikling. Egenutviklingen skal være mest mulig synlig for kadettene gjennom hele studieløpet. Dette oppnås gjennom refleksjon over egne erfaringer, personlighetstester og tilbakemeldinger i kullet. Det å utvikle kadettens kompetanse som veileder er en viktig del av lederutviklingsemne. Veiledningens sentrale plass i krigsskoleutdanningen blir beskrevet nærmere i pkt. 4.5. Kadettene skal også utvikle egne lederutviklingsmål og lage en plan for å nå disse målene, noe som skal bidra til ansvar og delaktighet i egen lederutvikling. (Krigsskolen, 2012a). Emnet skal derfor gi kadettene svar på følgende spørsmål:



- Hva er målet for egen lederutviklingen?
- Hvor står jeg nå med tanke på egen faglig og personlig utvikling?
- Hvordan skal jeg nå målet?

2) *Den militære profesjon (21 uker)*. Kadettene skal bli kjent med hvilke krav forsvaret og samfunnet stiller til en offiser. Kadettene skal også forstå krigens natur. Dette utgjør et viktig målbilde for kadettene med tanke på hva de må kunne etter endt utdanning. Med utgangspunkt i dette målbilde, og egen faglig og personlig utvikling ved studiestart, gjennomfører kadettene en gapsanalyse. Det identifiserte kompetansegapet må fylle med yrkesrelevante kunnskaper gjennom deltagelse på ulike emner og lederutviklingsarenaer som KS tilrettelegger. Krigsskolen har både obligatorisk undervisning og frivillig støtteundervisning (Krigsskolen, 2012a).

3) *Metodekurs (6 uker)*. Her får kadettene metodiske verktøy for å mestre studiene, herunder stabsstudiemetodikken.

4) *Ledelse av operasjoner (53 uker)*. Emnet utgjør det største emnet i studiet (se pkt. 4.2) og det legger sammen med lederutviklingsemnet premissene for mye av utdanningen i de andre emnene.

5/6) *Virksomhets- og utdanningsledelse (18 uker)*. I dette emnet skal kadettene lære å drifte egen avdeling i samsvar med retningslinjer for forvaltning og virksomhetsstyring, samt lære å planlegge og lede utdanning av militære avdelinger. Dette emnet er oppgavens kontekst og vil bli presentert nærmere i neste delkapittel. Det er også viktig å poengtere at emne 1 lederutvikling er tett integrert i gjennomføringen av *virksomhets- og utdanningsledelse*, slik det ble beskrevet i pkt. 4.2.

7) *Fordypning/spesialisering (18 uker)*. Her skriver kadettene en fordypningsoppgave innen en profesjonsrelatert tematikk.

I studiehåndboken (Krigsskolen, 2012a) er *virksomhets- og utdanningsledelse* beskrevet som to separate emner. I emneplanen (Krigsskolen, 2014) sier KS at *virksomhets- og utdanningsledelse* er så tett integrert at de blir beskrevet i samme emneplan, jeg har derfor valgt å omtale dette som et emne i oppgaven. I neste delkapittel vil jeg gå mer i dybden på oppbygningen av emnet *virksomhets og utdanningsledelse*.

## 4.4 Læringsmål og oppbygning av emnet virksomhets- og utdanningsledelse

Emnet *virksomhets- og utdanningsledelse* utgjør den spesifikke konteksten som er valgt for denne studien. Jeg vil derfor presentere emnet nærmere med spesiell vekt på den pedagogiske modellen, og da starte med å presentere læringsmålene for emnet:

### Virksomhetsledelse

- Drifte egen avdeling i samsvar med gjeldende retningslinjer og Forsvarets virksomhetsstyringsfunksjoner
- Være oppmerksom på relevante problemstillinger knyttet til ledelse og administrasjon av en avdeling i en nasjonal og internasjonal ramme
- Beskrive hvilke mekanismer som påvirker, endrer og utvikler en organisasjon
- Være seg bevisst at egen avdeling og avdelingskultur inngår i en større sammenheng

### Utdanningsledelse

- Planlegge utdanning og øving av en hæravdeling
- Utdanne egen avdeling basert på samspill mellom oppdatert kunnskap i teori og praksis
- Gjennomføre utdannings- og øvingsaktivitet som ivaretar måloppnåelse og sikkerhet
- Benytte tilgjengelig teknologi i utdannings- og øvingssammenheng (Krigsskolen, 2012a: 34-36).

Disse læringsmålene og hensikten med emnet utdypes nærmere på følgende måte i emneplanene til Krigsskolen:

*Hensikten (...) er å forberede kadettene som offiserer i rollen som virksomhetsleder og utdanningsleder i Forsvaret. Emnene er beskrevet i samme emneplan basert på en didaktisk modell som nytter praktiske militære problemstillinger som grunnlag. Problemstillingene anskueliggjøres gjennom (...) et scenario hvor rollene oppfattes som komplementære og emnene er dermed tett integrert. (Krigsskolen, 2014:73)*

Kort oppsummert sier dette sitatet at man bruker praktiske militære problemstillinger fra et felles scenario som grunnlag for læringskonteksten i emnet. Sitatet sier også som nevnt i forrige delkapittel at rollen som *virksomhets- og utdanningsleder* er komplementært og tett integrert. Her blir det viktig å forstå hva KS legger i betegnelsen scenario, noe som beskrives på følgende måte i emneplanen:

*Med generisk scenario menes å velge et operasjonsområde av sikkerhetspolitisk betydning, der det er sannsynlig at norske styrker deltar. Et scenario kan være bilder på fremtidens konflikter, formulert og konsentrert som narrative fortellinger.*

*Hensikten med scenarioet er å gi kadettene mentale modeller av fremtiden, og et verktøy for beskrive hvilke mekanismer som påvirker, endrer og utvikler en militær organisasjon. Scenariet utgjør en kontekst hvor profesjonsutøveren kan anvende generell kunnskap (Grimen og Molander 2008). Kadettene må analysere oppdraget og planlegge oppsetning av en avdeling basert på scenariobeskrivelsen. (Krigsskolen, 2014:74)*

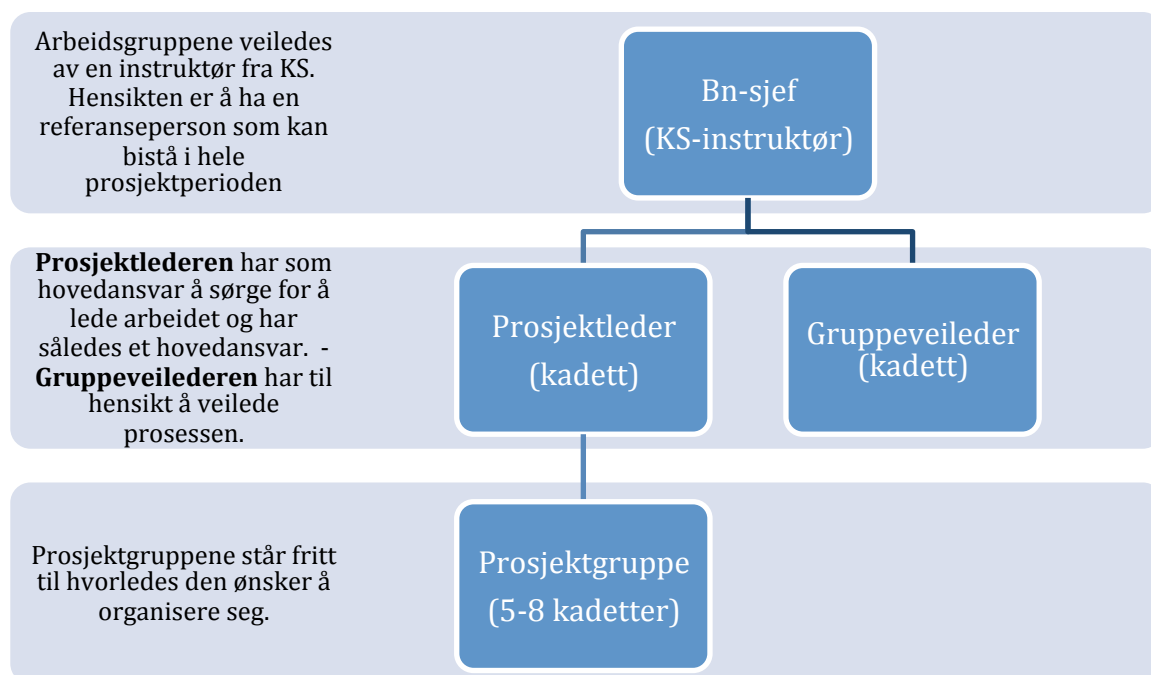
Et generiske scenario blir her beskrevet som et sannsynlig operasjonsområde for norske styrker. Scenarioet gir en helhetlig bakgrunn slik at kadettene kan planlegge oppsetning av en avdeling som skal deployere (bli sendt) til et tenkt operasjonsområde. Med oppsetning menes alle tiltak som gjøres i Norge før styrken er klar til å deployere til operasjonsområdet. Dette inkluderer blant annet følgende forhold som kadettene må planlegge i tre obligatoriske arbeidspakker:

- Hvordan avdelingen organiseres og hvilket materiell den skal ha.
- Hvordan personell til avdelingen rekrutteres og selekteres.
- Hvordan utdanning og trening legges opp slik at avdelingen er best mulig forberedt til å løse oppdraget.

Disse tre arbeidspakkene blir håndtert i læringsgrupper som er nyetablert ved emnestart. Krigsskolen bruker normalt rundt 1-2 uker på gjennomføringen av hver arbeidspakke. Innledningsvis er det forelesninger og foredrag som er relevant for arbeidet. Når undervisning og annen obligatorisk aktivitet er gjennomført har kadettene normalt 3-4 arbeidsdager der de jobber i læringsgruppene med problemstillingen. Arbeidspakkene blir av KS vurdert til bestått/ikke bestått. I denne perioden har KS tilrettelagt for daglige møter, der kadettveileder og gruppeleder møter emneansvarlig for avklarende spørsmål (Krigsskolen, 2014)

Figuren på neste side er hentet i fra emneplanen (2014), og viser hvordan Krigsskolen har tenkt at arbeidet i læringsgruppene skal organiseres, samt hvilke roller som er involvert i arbeidet. Dette var for øvrig første gjennomføring av emnet i henhold til denne organiseringen etter revisjonen av studieprogrammet.

## Ulike roller i læringsgruppene



Figur 4.1 Roller i læringsgruppene. Krigsskolen 2014:77

Figuren viser at prosjektgruppene har en kadett som prosjektleder. Prosjektlederen blir omtalt som stabssjef eller leder av informantene. Gruppene har videre en kadett som veileder prosessen (kadettveilederen). Gruppene har også en KS-instruktør (heretter kalt KS-veileder) som veileder og referanseperson for hele prosjektperioden. Figuren viser at KS ser på arbeidet med scenarioet, og oppsetningen av styrkebidraget som et prosjektarbeid. Når vi i studien går fra å fokusere på emnet som helhet, til å studere arbeidsmåter i den enkelte arbeidspakke, vil jeg i pkt. 4.6 likevel argumenter for at arbeidsprosessen har noen flere sentrale likheter med et problembasert studieopplegg enn med prosjektarbeid.

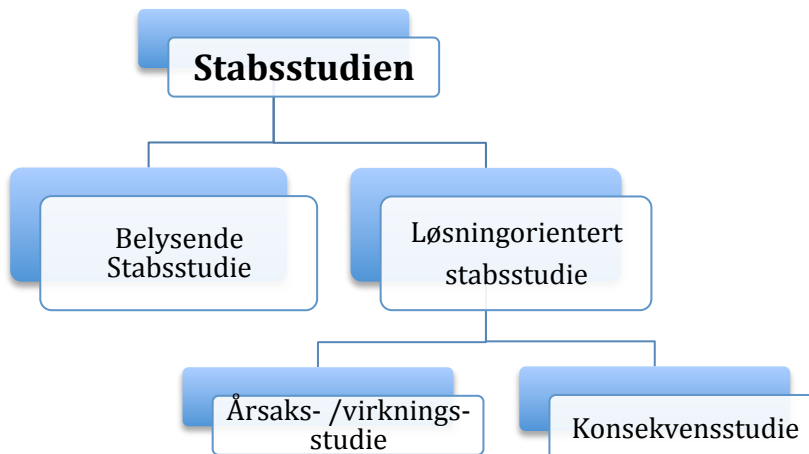
I emneplanen kommer det videre frem at kadettene skal løse de tre arbeidspakkene ved å bruke stabsstudien som metodeverktøy (krigsskolen, 2014). Stabsstudien er forsvarets metodeverktøy for å løse komplekse problemstillinger. En stabsstudie benyttes ofte som et beslutningsgrunnlag for militære sjefer i komplekse situasjoner.

*Stabsmetodikken skal gi kadettene de ferdighetene og kunnskapene de trenger for å føre gode resonnementer og troverdige analyser som en del av saksbehandling i ulike funksjoner. (Krigsskolen, 2012a:31)*

Det beskrevne læringsutbyttet med tanke på stabsstudiemetodikken er følgende (Krigsskolen, 2012a:30):

- Anvende stabsmetodikk som verktøy for å belyse problemer og fatte beslutninger.
- Improvisere – med utgangspunkt i militær metode – når situasjonen krever det.

Som figuren under viser har studien to beslektede former. En løsningsorientert stabsstudie og en belysende stabsstudie som kan brukes når årsaks/virkningsforhold skal belyses og drøftes.



Figur 4.2 Hentet fra Forsvaret 2010:113

Stabsstudien er basert på forsvarets generelle modell for problemløsning som består av følgende fire faser (Forsvaret 2010:97):

- Fase 1:**
- Problem presentasjon
  - Samle inn
  - Definere
  - Fastsette

- Fase 2:** -Finne muligheter
- Fase 3:** -Analysere  
-Velge mellom muligheter
- Fase 4:** -Iverksette  
-Følge opp  
-Evaluere

Stabsstudien omhandler de tre første fasene i denne prosessen. Etter fase 1 vil det normalt være en dialog mellom oppdragsgiver og stabsmedarbeiderne som utfører studien. Dette skal sikre at stabsmedarbeiderne har forstått oppdraget rett med tanke på hensikt og krav til sluttprodukt. Etter fase tre vil det normalt være en presentasjon av stabsstudien for oppdragsgiveren med ulike løsningsforslag, anbefalinger og begrunnelser. Denne presentasjonen/dialogen skal sikre at oppdragsgiveren kan ta best mulig beslutninger og iverksett tiltak basert på studien. I konteksten som observeres i denne oppgaven vil oppdragsgiver bli "spilt" av Bn sjef (KS-instruktør) som har ansvar for oppdragsdialogen med læringsgruppen.

Bruken av stabsstudien som problemløsningsprosess i arbeidspakkene er undervisningsmessig basert på en metode som i store trekk likner på arbeidsmetoden i problembasert læring (PBL). Derfor presenterer jeg på neste side de syv PBL trinnene i denne undervisningsformen, slik det blir lagt frem av Brodal (2001:24-25):

1. danne seg en oppfatning av situasjonen/klargjøring av begreper
2. identifisere problemer
3. foreslå mulige årsaker
4. drøfte sammenhenger mellom problemer og årsaker
5. formulere behov for læring (slutt første møte)
6. Innhente kunnskap
7. anvendelse av kunnskapen (andre møte)

Disse syv trinnene viser til suksessive skritt studentene skal ta når de tilnærmer seg faglige problemstillinger i en forestilt profesjonskontekst. Likhetsstrekkene mellom

stabsstudien og PBL trinnene som et strukturereende verktøy i gruppenes arbeidsprosess, blir her et viktig punkt for å forstå analysen og drøftingen fremover.

#### 4.5 Veiledningens plass i krigsskoleutdanningen

Før vi går nærmere inn på den pedagogiske modellen, skal jeg nå først granske studieplanene til KS for å se hvilke forutsetninger kadettene forventes å ha for å fungere som veileder for læringsgruppen. Den pedagogiske modellen KS anvender i utdanningen er: *"samspillet mellom faktorene utfordring, tilbakemelding og støtte, og en vekselvirkning mellom teori og praksis"* (Krigsskolen, 2012a:21). Slik dette kommer til uttrykk i studiehandboken kan det se ut som om forskning om formative (forbedringsorienterte) tilbakemeldinger og veiledning i stor grad har påvirket hvordan det nye studieløpet på KS er utformet. Dette ser vi tydelig når vi ser på oppbyggingen av krigsskolestudiet i lys av teori om formative vurderinger.

Hattie og Timperley beskriver hensikten med formative tilbakemeldinger på følgende måte: *"To reduce discrepancies between current understandings/performance and a desired goal"* (2007:87). Dette kan ses på som en parallell til hensikten med gapsanalysen som kadettene gjennomfører på de innledende lederutviklingsamlingene (se pkt. 4.3). Hattie og Timperley (2007:87) sier videre at effektive tilbakemeldinger bør besvare særlig tre spørsmål:

1. *Where am I going? (the goal)*
2. *How am I going?*
3. *Where to next?*

Disse tre spørsmålene er som vist i pkt. 4.3 sentrale i kadettens lederutvikling. De innledende lederutviklingsamlingene skal gjøre kadettene bevisste på hvor de står med tanke på faglig og personlig utvikling (*how am I going*). I emnet den militære profesjon skal kadetten bli kjent med krav som stilles til militære profesjonsutøvere, noe som utgjøre målbildene for utdanningen (*where am I going*). Følgende tanker ligger her til grunn for kadettens arbeid med egen lederutvikling:

*KS legger til grunn at det er kadetten selv som har best forutsetning for å styre sin egen lederutvikling. Krigsskolen søker å stimulere denne, herunder bli mer bevisst eget potensial. Følgelig er individualisering både en målsetning i, og konsekvens av, emnets innretning. (Krigsskolen, 2014:9)*

Sitatet viser at KS vektlegger at kadettene skal være delaktige i, og ta ansvar for egen lederutvikling (*where to next*). KS tilrettelegger med arenaer som skal bidra til lederutvikling, ved at man får tilbakemelding fra ulike hold etter fysisk og mentalt krevende erfaringer. Tilbakemeldingene skal hjelpe kadettene med å korrigere veien mot målet.

KS mener at kadettene er viktige ressurser for hverandre i denne prosessen, noe de synligjør ved å gi alle kadetter veilederkurs I og II på totalt ti dager. (Krigsskolen, 2014). Kursene skal gi et grunnlag for å veilede andre, samt forberede kadettene på å gi og motta tilbakemeldinger, kursene gjennomføres i første semester av bachelorprogrammet. Som tidligere nevnt er vekselvirkningen mellom teori og praksis viktig i krigsskoleutdanningen, og i *virksomhets- og utdanningsledelse* får kadettene en arena der de kan praktisere det de lærte på veilederkurset. I tillegg har kadettene erfaring med å bli veiledet av Krigsskolens instruktører på lederutviklingsamlinger og øvelser. Kadettene skal dermed ha et godt grunnlag for å forstå teorien bak formative tilbakemeldinger og gode forutsetninger for å fungere i rollen som veiledere i gruppene.

#### **4.6 Emnets pedagogiske modell**

Nå kommer vi til selve undervisningsmodellen og hvordan emnet er forankret i erfaringsbasert læring (EBL). Hensikten med denne delen er å etablere et begrepsmessig rammeverk for den forestående analysen av oppgavens empiri, samt gi et prinsipielt innblikk i hvordan *virksomhets- og utdanningsledelse* er praktisk gjennomført ved Krigsskolen. Som nevnt i pkt. 3.4. består EBL av tre nært beslektede undervisningsformer: caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. Som utgangspunkt for denne gjennomgangen har jeg systematisert Lycke (2006) sine beskrivelser av disse tre undervisningsformene inn i en matrise. Med utgangspunkt i denne matrisen kan vi nå sammenlikne den pedagogiske modellen i emnet *virksomhets-*



og utdanningsledelse, heretter kalt VL & UL, med de ulike undervisningsformene i erfaringsbasert læring.

## **Undervisningsformer i erfaringsbasert læring**

Karakteristiske trekk	Caseundervisning	Problembasert læring (PBL)	Prosjektarbeid	Emnet VL & UL
Hensikt	Utvikle forståelse og innsikt for reelle problemstillinger og kompleks problemløsning. Fokus er på å utrede løsningsalternativer i caser der beslutningstagere må vurdere dilemmaer.	Fokus er på å utvikle kunnskap og forståelse, mer enn ren problemløsning.	Øke faglig kompetanse og generelle ferdigheter som samarbeid og konflikthåndtering.	Hensikten med stabsstudiene er kompleks problemløsning, med fokus på å utrede løsningsforslag, eller å belyse eller konsekvens utrede ulike problemstillinger
Situasjonsbeskrivelse og oppdrag	Faktiske eller konstruerte situasjoner som er hentet i fra profesjonell praksis. Fra korte casebeskrivelser, til lange dokumenter med mye bakgrunnsmaterialer	Oppgaver hentet fra praksis for å belyse en problemstilling som studentene skal tilegne seg kunnskap om	Normalt får ikke studentene en situasjonsbeskrivelse. Oppgavene er gitt av lærer eller er en bestillinger fra en bedrift. Deler av arbeidet foregår på en praksisarena (bedrift)	Scenariobeskrivelsen er et tenkt operasjonsområde for norske styrker. Bakgrunns materialet er omfattende.
Tidsbruk	Normalt korte caser som blir diskutert i en forelesning	Normalt et par dager-	Studentene har Normalt lang tid til å arbeide med problemstillingen.	Kadettene selvstendige arbeid med hver arbeidspakke varer normalt rundt 4 dager.
Lærerens rolle	Læreren leder plenumsdiskusjoner om casen	Ressursperson som veileder gruppearbeidet	Er tilgjengelig som veileder/rådgiver i arbeidet	Kadettveilederen er til stedet hele tiden og veileder arbeidsgruppeprosessen
Arbeidsmåter	Individuelt og i gruppe 3 faser: Forberedelser gruppesamtaler og plenumsdiskusjoner	Individuelt og i gruppe. Strukturert: ofte i 7 faser	Relativt fri undervisningsform, selv om rammer og tidsfrister bør være gitt på forhånd	Arbeidet er gruppebasert og strukturert ved hjelp av stadiene i stabsstudiemetodikken
Slutt-produkt	Diskusjon og kunnskapsdeling i plenum.	Kunnskapsdeling i en siste samling, gjerne muntlig	Prosjektrapport, som presenterer noen velbegrunnede handlingsalternativer	Gruppene leverer en stabsstudie med utredninger eller løsningsforslag, som blir vurdert etter hver arbeidspakke

*Figur 4.3. Tabellen er min systematisering av de ulike formene for erfaringsbasert læring, basert på Lycke, 2006*

I de kommende avsnittene vil jeg presentere en sammenlikningen mellom caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid, og undervisningsformen i virksomhets- og utdanningsledelse (VL & UL), basert på tabellen over.

Som struktureringen i figur 4.3 viser har hensiktsbeskrivelsen i de tre erfaringsbaserte undervisningsformene alle relevans og gyldighet for VL & UL. Det er likevel caseundervisning som har størst likhet med sitt fokus på problemløsning og det å utrede løsningsalternativer, noe som er kjernen i stabsstudiemetodikken.

Ser vi på situasjonsbeskrivelse i VL & UL er den omfattende, dette samsvarer best med caseundervisning og problembasert læring (PBL). I prosjektarbeid er det normalt ikke situasjonsbeskrivelser, noe man erstatter med praksisperioder i bedrifter. Dette skiller prosjektarbeid klart fra undervisningen i VL & UL.

Når vi fokuserer på tidsbruk ser vi at læringsgruppene normalt jobber rundt fire dager med problemstillingen i den enkelte arbeidspakke, noe som samsvarer best med tidsbruken i problembaserte studieopplegg. Ser vi på caseundervisning har den vanligvis en kortere tidshorisont og blir ofte gjennomført i en forelesning. Prosjektarbeid har normalt en betraktelig lengre tidshorisont når studentene jobber med en problemstilling. Dersom vi endrer analysekategori fra den enkelte arbeidspakke til emnet som helhet vil tidsbruken likne mest på prosjektarbeid, slik KS beskriver i figur 4.1.

Går vi videre og ser på lærerens rolle i VL & UL har den størst likhet med lærerrollen i PBL. Her er læreren en ressursperson som følger opp og har jevnlig møter med gruppen. Læreren i caseundervisning bidrar normalt i plenumsdiskusjoner og forelesninger. I prosjektarbeid er læreren tilgjengelig for studentene ved behov.

Når vi sammenlikner arbeidsmåtene ser vi at den strukturerte arbeidsformen i VL & UL har likheter med arbeidsmåten i PBL, der arbeidet blir strukturert gjennom de syv PBL trinnene. Dette skiller seg klart fra den relativt frie undervisningsformen i prosjektarbeid og caseundervisning.

Når vi avslutningsvis ser på sluttproduktene i de ulike undervisningsformene ser vi at kadettene må levere et skriftlig produkt per arbeidspakke. Dette gjør at VL & UL likner mest på prosjektarbeid der man også leverer skriftlige sluttprodukter. I PBL og

caseundervisning er det ikke like vanlig at studentene må leverer et skriftlig sluttprodukt.

Oppsummerer vi disse karakteristiske trekkene ser vi at den pedagogiske modellen i VL & UL er en hybridmodell som har i seg elementer fra spesielt prosjektarbeid og problembasert (PBL) læring. Når jeg i oppgaven primært fokusere på den enkelte arbeidspakke som analyseenhet, mener jeg likevel at på områder som tidsbruk, struktur og lærerrolle, som er viktig for analysen i oppgaven, har studiemodellen noen flere likheter med PBL enn med prosjektarbeid. Jeg vil derfor i resten av oppgaven primært støtte meg på forskning innen PBL som et faglig referansegrunnlag.

## 5. OPPGAVENS EMPIRI: FUNN OG TOLKNINGER FRA GRUPPEINTERVJUENE

I dette kapittelet presenterer jeg relevante funn i fra fokusgruppeintervjuene med gruppedeltagere og veiledere. Men først en liten introduksjon til hvordan disse resultatene fremstilles. Kadettene meninger vil bli presentert i form av sitater. Når det forekommer lange sitater vil jeg parafasere det jeg mener er kjernen i sitatet, og jeg vil komme med min tolkning av hvordan kadettene meninger kan forstås i lys av oppgavens kontekst. Utgangspunktet for denne presentasjonen er følgende analytiske kategorier som jeg presenterte i kapittel 3.6:

- kadettene faglige fundament
- kadettveilederens interaksjon med læringsgruppen
- tilgjengelige støttestrukturer og ressurser
- kadettene avsluttende refleksjoner om emnets relevans

Når funnene blir presentert vil jeg markere fra hvilket fokusgruppeintervju sitatet er hentet, hvilken informant som kom med sitatet, og det kronologiske nummeret sitatet hadde i det aktuelle fokusgruppeintervjuet. Informanter fra fokusgruppen med kadettveilederne blir betegnet KV. Informanter fra fokusgruppen uten veiledererfaring blir kalt GD (gruppedeltager).

De seks informantene blir gitt nummeret 1-6, slik eksemplet nedenfor viser:

- (GD2:179): Gruppedeltager 2, sitat nummer 179
- (KV5:47): Kadettveileder 5, sitat nummer 47

En pågående dialog blir markert med en bindestrek før hvert sitat slik eksemplet under viser:

*– Det var egentlig ganske tilfeldig hvem som ble både stabssjef og veileder i vår gruppe. (GD5:19).*

*– Det var den som ropte høyest, eller ikke var der. (GD4:20)*

*– Det var det samme hos oss, vi satt i en ring, hvem har lyst, førstemann til mølla. (GD6:21)*

Under transkriberingen markerer jeg økende temperatur og engasjement i diskusjonen med fet skrift og økende skriftstørrelse. Når kadettens utsagn nå skal presenteres og vil ikke økende engasjement bli markert på tilsvarende måte, men det vil bli beskrevet med tekst der det er viktig for analysen. I praksis var det kun ved et fåtall tilfeller at jeg valgte å trekke gruppeprosesser og dynamikk inn i analysen.

## 5.1 Kadettens faglige fundament

Det første temaet vi skal belyse gjennom gruppeintervjuet omhandler kadettens faglige fundament. For å belyse dette temaet diskuterte kadettene følgende forhold som er forankret i intervjuguiden:

- hvilke forutsetninger kadettene hadde for å kunne fylle veilederrollen
- kadettens forventninger til emnet
- hvordan utvelgelsen av kadettveilederen foregikk
- hvordan kadettene ble introdusert til emnet *virksomhets- og utdanningsledelse*

Disse fire temaene har slik sett vært styrende for denne delen av datainnsamlingen.

### 5.1.1 Kadettens forutsetninger for å kunne fylle veilederrollen

Et sentralt anliggende hva angår faglige fundament gjelder kadettens forutsetninger for å fungere godt i rollen som veileder. Følgende sitat fra en veileder kan fungere som en interessant inngang til dette anliggende:

*(...) Jeg tror at hele pakken de to årene er det som har forberedt meg. Jeg kan ikke klare å peke på noen spesifikk del av de to årene før vi begynte med kadettveiledere som spesifikt skiller seg. Men hvis det skulle være noe så tror jeg det at vi har hatt mye og ekstensiv utdanning, og alltid hatt veiledere tilstede, på en måte har gitt en introduksjon til hva det vil si å være veileder. Samtidig så har vi også gjennomført veilederkurs med Krigsskolen. Både sånn enkeltveiledning og for å gjennomføre gruppeveiledning. Men på mange måter så føler jeg at det å fungere som kadettveileder blir ganske annerledes enn det å veilede på kurset. (KV 2:1)*

Denne kadettveilederen (KV) sier at det er studiet som helhet og det å observere skolens veiledere som har forberedt ham på veilederrollen. Veilederkurset beskriver

informanten som mindre relevant for veiledning i denne konteksten. Den kommende dialogen viser hvordan kadettene forutsetninger for å lykkes med studiemodellen og veilederrollen diskuteres ytterligere:

*– (...) det å jobbe i relativt store grupper over lengre tid, hvor vi styrer tiden selv, har ganske overordnede oppdrag, det synes jeg vi hadde gode forutsetninger for. For det hadde vi gjort mye gjennom emne fire da, jobbet med PBP (plan og beslutningsprosess) også videre, så det synes jeg egentlig var ganske uproblematisk. Det det skortet mest på var veilederrollen, at vi ikke visste hvordan vi skulle angripe den. (GD 1:57)*

*– Jeg synes jo det vi gjorde det best på, det er jo på en måte strukturen og metoden. Vi brukte ikke lang tid på å sette oss inn i den, for det at det på en måte er en tankegang vi halvveis lever under hele tida, altså at du skal analysere, du skal ditt og du skal datt. Så det var litt interessant å se at det vi slet mest med var veiledningen av det. (GD2:58)*

*– Nei det er egentlig det som er fordelene med det studiet her, slik jeg ser det at vi, det har såpass mange praksisarenaer, ute på øvelser og andre samarbeidsoppgaver. Hvor vi blir trigget til å måtte gi tilbakemeldinger, korrigere hverandre hele tiden hvis noe skjærer ut, jeg tror det har vært med på å forme oss inn mot sånn stabsnivå, at vi klarer å hoppe inn i sånne roller som kadettveiledere og stabssjefer. (GD3:59)*

Ovenfor ser vi utsnitt av refleksjoner fra tre gruppedeltagere (GD). Her beskriver GD1 at han kjenner igjen studiemodellen fra emne fire *ledelse av operasjoner*, der de jobbet over lengre tid med selvstendige og overordnede oppdrag. GD2 trekker frem at strukturen og metoden er noe de behersker godt, men at det var interessant at de slet med veiledningen. GD3 fremhever her at de er vant til å gi tilbakemeldinger og korrigere hverandre, og at de derfor trolig klarer å løse veilederoppgaven tilfredsstillende

Det som fremkommer i disse kadettene utsagn er at de mener lite er fundamentalt endret med tanke på arbeidsmåtene i *virksomhets- og utdanningsledelse* sammenliknet med det de har erfart tidligere i KS studiet. Disse utsagnene viser at kadettene mener de hadde et godt grunnlag for å lykkes med studiemodellen generelt sett. Samtidig beskriver de det som interessant at de slet med veiledningen, noe som trolig kan forstås i lys av den sentrale plassen veiledning har i KS-studiet (se pkt. 4.5). Nedenfor skal vi gå litt dypere inn i kadettene oppfatning av veiledning:

*(...) ordet veileder, er en som er eksperten, eller som kan det som man veileder, og bare det gjorde at i hvert fall jeg ble litt skeptisk innledningsvis til at vi skulle ha en veileder innad i gruppen som var en av de medsammensvorne. Så en veileder er ofte en instruktør på KS, eller veileder av disse fjellfolkene som virkelig kan fagert sitt da. (GD3:12)*

*(...) ordet veileder oser litt ekspertmakt og autoritet, og den første veilederen vi hadde her på krigsskolen var (...) og han hadde utvilsomt mye mer kompetanse enn meg. (GD1:14)*

*(...) vi har hatt gode og dårlige veiledere på krigsskolen. De som jeg synes er gode er de som har mye kunnskap og klarer å si noe konkret, og ikke bare hvorfor tenker du det. (KV1:18)*

*Jeg tror det at mangelen på fagkunnskap gjorde at det ble mindre påvirkning på gruppen da (...) hadde du hatt det, kunne du drevet en slags mesterlæring, eller mesterovervåkning. (KV6:74)*

Sitatene over viser et visst mønster i oppfatningene av veilederrollen. Gruppedeltager (GD3) beskriver en veileder som en som virkelig kan faget sitt. GD1 sier at ordet veileder oser av ekspertmakt og autoritet. Kadettveileder (KV1) sier at gode veiledere har mye kunnskap og klarer si noe konkret. Avslutningsvis sier KV6 at manglende fagkunnskaper gjorde veilederrollen vanskelig.

Disse sitatene tyder at kadettene "idealveileder" er en fagekspert og rollemodell som bidrar med konkret kunnskap som de kan kopiere. Det fremkommer et syn på veiledning som mesterlære, trolig basert på erfaringer med veiledere fra sin tidligere karriere i Forsvaret. I den grunnleggende soldat og befalsutdanningen kadettene har gjennomført før de begynner på KS, har veiledningen i større grad trolig vært preget av instruksjon og mesterlære, noe som fremdeles preger de forventningene kadettene har til god veiledning.

Når vi kontrasterer dette bildet av veiledning, med måter veiledning ble tematisert på i veilederkurset ser vi et interessant skille:

*(...) Jeg synes veilederkurset var bra, men det var veldig sånn personlig følelse for veien videre da (...) så når vi skulle veilede her, så ble det feil da, merket at det ble feil fremgangsmåte. (KV 5:2)*

*Vi hadde veiledningskurs. I så måte så var i hvert fall for meg veldig nyttig fordi du lærte mye om personlighetstyper og om hvordan folk fremstår, tenker og handler, om de klarte å dra nytte av den kunnskapen (...) er en annen sak. (GD2:56)*

*(...) vi har hatt veilederkurs første året, der vi har en liten teoribit i sekken på hvordan gruppeprosesser fungerer litt sånn "fancy" ord som metasamtale. (GD 6:63)*

*Vi hadde kursene førte semester (...) det har skjedd så mye imellom, sånn at du husker bare brøkdeler av kurset (...) det jeg savner er en oppfriskning av både kurs en og to. (KV6:8)*

KV5 beskriver kurset som bra, men at det de lærte ble feil for veiledningen de skulle gjennomføre i emnet. GD2 sier kurset var nyttig men han stiller spørsmålet ved om kadettveilederne klarte å utnytte den kunnskapen de fikk på kurset. GD6 sier han fikk en liten teoribit og lærte "fancy" ord som metasamtale, og KV6 sier kursene gikk første semester av utdanningen og at han har glemt mesteparten. Han ønsker derfor et repetisjonskurs.

Sitatene viser at kadettene sliter med å anvende det de lærte på veilederkurset i veilederrollen. Beskrivelsen av det å lære "fancy" ord kan indikere at kurset ble for abstrakt for enkelte av kadettene. Det kan videre se ut som om det ikke er samsvar mellom det kadettene lærte på veilederkurset og det de forbinder med god veiledning i praksis. Årsaken kan være at mange kadetter fremdeles identifiserer seg med sin tidligere spesialistrolle (se pkt. 1.6), noe som kan påvirker egen rolleforståelse, og forventninger til undervisning og veilederstøtte. Kadetten kan derfor erfare en form for rolleforvirring med tanke på hvordan de skal løse veilederrollen. Avslutningsvis vil jeg si at diskusjonen om veilederrollen var preget av engasjement hos kadettene. Jeg vil også poengtere at et mindretall uttrykte at veilederkurset oppleves som relevant for veiledningen i denne konteksten.

### **5.1.2 Utvelgelse av kadettveiledere**

Fra oppfatninger av veilederrollen, tar vi nå skrittet til hvordan veilederen har blitt selektert. Utvelgelsen av kadettveiledere var et tema som kun ble diskutert i fokusgruppen med deltagere. Følgende dialog belyser denne prosessen:

*– Det var egentlig ganske tilfeldig hvem som ble både stabssjef og veileder i vår gruppe. (GD5:19)*

*– Det var den som ropte høyest, eller ikke var der. (GD4:20)*

*– Det var det samme hos oss, vi satt i en ring, hvem har lyst, førstemann til mølla. (GD6:21)*

*– Når jeg tenker over det så var det egentlig den personene som hadde uskreven autoritet i gruppa som tok den rollen selv, enten, jeg vet ikke om det var for han hadde veldig lyst, eller følte et kall, men det var en person som hadde anerkjennelse i kullet da. (GD3:22)*



*– Hos oss var det litt sånn omvendt at de som var stabssjef var de som hadde litt sånn ekspertmakt innad i gruppa. (GD2:23)*

I de tre første sitatene fremstår det som ganske tilfeldig hvem som ble valgt ut som kadettveiledere. I de to siste sitatene blir dette nyansert noe, der det kommer frem at autoritet og ekspertmakt var et kriterium for utvelgelsen i noen grupper. Disse sitatene kan tyde på at utvelgelsen i noen grad var preget av tilfeldigheter, samtidig får GD3 sitt utsagn om autoritet en viss støtte, særlig når jeg sammenlikner alder og erfaringsbakgrunn mellom deltager- og veiledergruppen. I veiledergruppen var snittalderen over 28 år, og alle utenom en hadde ett eller flere utenlandsoppdrag i krevende stillinger. Utenlandsoppdrag i konfliktområder, der kadettene mest sannsynlig har erfart kamp øker automatisk kredibiliteten og autoriteten kadettene får i kullet. I deltagergruppen var snittalderen litt under 26 år, og kun en hadde erfaring i fra utenlandsoppdrag. Flertallet av informantene i deltagergruppen kom direkte i fra KS gjennomgående.

### **5.1.3 Kadettenes forventninger til emnet**

Fra å se på seleksjon til veilederrollen vil vi nå se på kadettenes forventninger til emnet. Etter at kadettene har blitt introdusert for læringsmålene og fått bearbeidet disse, bør det være størst mulig grad av samsvar mellom kadettenes forventninger til emnet og KS sin hensikt med gjennomføringen. Følgende sitat er en interessant inngang til dette temaet:

*Jeg tror nettopp det, hensikt, jeg tror hensikten var det det skortet på gjennom hele stabsstudien. Hva er hensikten med at vi skriver denne her, hva er det vi skal ha fokus på (...) spesielt på FPG (forsvarets pedagogiske grunnsyn) så var vi veldig hardt kjørt på at vi ikke var innenfor på det de ønsket. Men det de ønsket klarte de ikke å definere. Så da var vi sittende å bruke enormt med tid på å forsøke å definere noe som de ikke klarte å definere selv. (GD2:154)*

*Det er vanskelig for veileder, når du hører diskusjon i gruppen som går på skal vi prioritere produktet som skal ut i andre enden (...), eller skal vi prioritere arbeidsmetoden og lære stabsstudien, så det er veldig vanskelig for veileder å gripe inn når du veit at gruppa er i en konflikt internt med hva som egentlig er målet deres. (KV4:116)*

Sitatene over omhandler hensikt og mål med emnet. GD2 sier her at KS ikke har klart å tydeliggjøre hensiktene med stabsstudiene og at kadettene derfor sliter med å bli enig om hva de skal fokusere på i arbeidspakkene. KV4 sier i det påfølgende sitatet at det er

vanskelig å veilede når gruppene internt ikke klarer å bli enig om målet med oppgaven. Noe av forklaringen på denne usikkerheten kan være at kravstrukturen i studieprogrammet er kompleks og uoversiktlig. Emneansvarlig, KS-veiledere og kadetter har derfor kanskje ikke klart å bygge opp en felles forståelse for hensikten med emnet, noe sitatet til GD2 indikerer. Dersom emneansvarlig og KS-veiledere ikke har en klar felles forståelse for hensikten med emnet og de enkelte arbeidspakkene, vil dette kunne forplante seg ned til gruppene og vanskeliggjøre arbeidsprosessene. Dette blir tydelig når kadettveilederen ikke har det handlingsrommet og den autoriteten i gruppen som trengs for å drive gruppene videre i arbeidsprosessen (se pkt. 5.2.2).

En annen faktor som kan bidra til at hensikten oppfattes som uklar, er de forventningene kadettene hadde til hva de skulle lære:

*(...) i virksomhetsledelse så er det veldig lite vi har gjort som forbereder oss til hverdagen som vi møter som NK tropp, fottroppfører, eller troppssjef, så det virker som om det er opptil avdelingen å lære deg sjøl. (KV4:15)*

*Akkurat samme er det med utdanningsledelse (...) jeg er skikkelig skuffa over det, fordi det er ikke en fokus på hvordan man skal drive utdanning i praksis, praktisk (...) Det har bare vært diskutert prinsipper opp mot hverandre og veldig lite håndfast om hvordan man kan hjelpe oss til å bli bedre til å oppnå disse tingene. (KV5:163)*

KV4 sier at det er lite innen virksomhetsledelse som forbereder dem på jobben de skal gjøre umiddelbart etter endt utdanning. KV5 sier det samme om utdanningsledelse, der de har lært lite konkret om hvordan drive utdanning i praksis. Jeg tolker disse sitatene som et brudd på en forventning om å lære kunnskaper som vil være konkrete og relevante umiddelbart etter avsluttet utdanning. Igjen mener jeg vi ser at enkelte kadetter identifiserer seg med sin tidligere spesialistrolle. Ønsket om å lære konkrete prosedyrer og kunnskaper er et gjennomgående tema som kadettene stadig kom tilbake til på ulike tidspunkter i begge intervjuene.

Under dette temaet identifiseres også en viss forskjell mellom meninger i fokusgruppene. Veiledergruppen uttrykker her et større ønske om å lære konkret og umiddelbart relevant kunnskap, mens deltagergruppen viser en noe større forståelse for tidsperspektivet i utdanningen slik denne kadetten beskriver: "Så kanskje fokuset, tidsperspektivet vårt er kanskje litt kort, i hvert fall for min egen del" (GD2:157). En mulig

forklaring kan være at de eldre og mer erfarne informantene veiledergruppen har utviklet en sterkere identitet som fagspesialist, enn det informantene i deltagergruppen har gjort før de begynte på KS (se pkt. 5.1.2).

#### 5.1.4 Kadettene introduksjon til emnets pedagogiske modell

Fra kadettene forventninger til emnet tar vi nå et blikk på hva informantene mener om det bakenforliggende læringssynet for gruppeundervisningen. Ser vi tilbake på pkt. 5.1.1, uttrykker kadettene at de er godt kjent med erfaringsbasert læring. Til tross for dette fikk jeg følgende svar når jeg spurte deltagergruppen om hvordan de var blitt forberedt på studiemodellen? - og svaret kom unisont fra flere kadetter i deltagergruppen: "hvilken modell"? Dette var for øvrig det temaet jeg mener skapte mest engasjement i begge gruppeintervjuene, selv om gruppene hadde et noe ulikt perspektiv på hva de fant mest viktig:

*Det har litt med tankene rundt hvilken type pedagogisk måte har du lyst til å drive utdanningen på da, det føler jeg skortet på veldig mange områder. Det blir ikke forankret i noe pedagogisk da. Det er ingen ting som blir lagt opp slik det burde. Hel-del-hel metoden, her får vi del-del halvveis-del. Det er litt sånn at de mister troverdighet. (GD2:165).*

Her sier kadetten at undervisningen ikke er forankret i noe pedagogisk. Dette kan man tolke som at kadettene ikke ser hvordan undervisningen er forankret i teoretisk pedagogiske prinsipper og at de mister troen på undervisningsopplegget. Dette kan indikere at kadettene ikke har fått en god nok introduksjon til prinsippene og forskningen bak erfaringsbasert læring som undervisningsmetode.

GD2 sin henvisning til hel-del-hel metoden kan indikerer at kadettene viser til undervisningslæren fra Grunnleggende Befalsutdanning som en idealmodell. Idealet her er at man etabler et perfekt målbilde, så øver man på delferdigheter, før man setter kompetansene sammen til en helhet (Forsvarsmakten, 1999). En annen kadett beskriver idealperspektivet slik: "Vi burde også inkludere hvordan ting faktisk burde fungere i en perfekt verden så kan vi etablere det" (GD:6: 162). Dette kan tyde på at kadettene opplever et misforhold mellom det de mener er god pedagogikk og den pedagogikken de erfarer i emnet. Sitatet kan også ses på som ytterligere en bekreftelse på at kadettene fremdeles identifiserer seg med sin tidligere spesialistrollen. Det er trolig lettere å gjenskape den perfekte yrkeshandling innenfor arbeidsoppgavene til en spesialist enn

en generalist.

Ser vi på kadettveilederne så beskriver de innføringen de fikk før de skulle fungere i veilederrollen på følgende måte:

*(...) men jeg skulle ønske jeg hadde litt mer verktøy på hvordan er det jeg skal oppføre meg som veileder, hvor aktiv del av prosessen skal jeg være, eller skal jeg bare holde meg utenfor, eller når skal jeg gripe inn. Dette måtte man finne litt ut av sjøl, og når det fungerte så var mine fire dager ferdig. (KV4:12).*

*(...) det jeg synes var dårligst her var at jeg følte at instruktørene ikke var forberedt på at vi skulle være veiledere, og det tror jeg hadde gjort det utrolig mye lettere fordi svaret på nesten alle spørsmål vi hadde var "du finner ut av det". Og jeg tror dem vet dem må forberede seg bedre for å gi oss et grunnlag for å komme inn i det, og da tror jeg mye av det vi har sagt her hadde vært sagt annerledes eller strøket. (KV5:32)*

*Man skulle kanskje hatt en guideline for hvordan gjennomføre veiledningen i dette scenarioet her da. (KV6:37).*

KV4 sier han ønsket seg flere verktøy som kunne hjelpe han i veilederrollen. KV5 beskriver at instruktørene ikke var godt nok forberedt og at de derfor ikke klarte å støtte kadettveilederne på en tilfredsstillende måte. Avslutningsvis sier KV6 at det burde vært utgitt en veilederguide for dette scenarioet.

Disse sitatene viser at kadettveilederne opplevde at de ikke fikk den støtten de trengte for å kunne fungere optimalt i veilederrollen. Når kadettene uttrykker et ønske om flere verktøy, forstår jeg dette som et ønske om praktiske retningslinjer og innsikt i relevante teorier innenfor veiledningsfeltet. Disse empirisk baserte utsagnene er funn som bidrar til å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirker de tilgjengelige støttestrukturene og støtteressursene det faglige utbyttet til kadettene.* Uklarheter om mål, studiemodell, og manglende støttestrukturer bidrar til usikkerhet om hvordan veilederrollen oppfattes i det erfaringsbaserte gruppearbeidet.

### **5.1.5 Sammendrag kadettenes faglige fundament.**

Oppsummert ser vi følgende hovedtrekk: Kadettene sier at arbeidsmetodene i *virksomhets- og utdanningsledelse* skiller seg lite i fra det de har erfart i andre emner, og at de har mye erfaring med veiledning gjennom KS-studiet. Det mentale bilde kadettene har av en

idealveileder er en fagekspert, noe som bidrar til at de sliter med å anvende det de lærte på veilederkurset. Utvelgelsen av kadettveiledere er noe preget av tilfeldigheter, men empirien indikerer likevel at de med erfaring og gjennomslagskraft får oppgaven. Kadettene sier videre at introduksjonen til emnet er mangelfull, og at de oppfatter hensikten med emnet og arbeidspakkene som uklare. Kadettene har en større forventning om å lære konkrete og relevant fagkunnskap enn det de faktisk gjorde.

## 5.2 Kadettveilederens interaksjon med læringsgruppen

Fra å se på kadettenes faglige fundament og grunnlag for å lykkes i veilederrollen, går vi nå over til hvordan samhandlingen i gruppene foregikk. Innledningsvis vil jeg vise hvordan veilederrollen ble formet i løpet av den første arbeidspakken. Deretter vil jeg se på hvilket handlingsrom kadettveilederne fikk i gruppene. Avslutningsvis vil jeg se på hva som ble kadettveilederens primære fokusområder for å hjelpe læringsgruppen og prosjektlederen (leder/stabssjef) i arbeidsprosessen. Vi starter med å se på hvordan veilederrollen ble formet.

### 5.2.1 Veilederrollen blir til

Hvordan en veileder griper inn er viktig med hensyn til hvordan gruppen utvikler seg relasjonelt. Følgende sitat er en interessant inngang til dette:

*Når det var åpenbare ting som ikke fungerte i vår gruppe, og det var det spesielt på den første arbeidspakke, da tok jo veilederen tak i det. Når det er helt tydelige ting som skjer, som at stabssjefen ikke er sterk og klar, han lar seg overtale av de andre, tar ikke egne beslutninger, da er det lett for veilederen å gripe inn. Men når prosessen går forholdsvis bra, og det ser ut som om det går i riktig retning, da er det veldig mye vanskeligere for veilederen å optimalisere prosessen tror jeg. Det var i hvert fall min erfaring. (GD1:70)*

Her sier GD1 at kadettveilederen grep inn når det var åpenbare forhold som ikke fungerte, men at det var vanskeligere for veileder å gripe inn i det gruppene oppfattet som velfungerende prosesser. En annen kadett utdyper dette på følgende måte: “*Det eneste det skorter på i mange tilfeller, er at du tør å si i fra da*” (GD2:66). Informanten henviser her til at man må tørre å gripe inn som veileder.

Jeg tolker disse sitatene som at kadettveilederne tok tak i åpenbare ting som ikke fungerte, men at de følte usikkerhet med tanke på å gripe inn i velfungerende prosesser. Dette kan muligens ses i sammenheng med mangelen på verktøy som veilederne uttrykker i pkt. 5.1.4. Igjen ser vi antydninger til at gruppene forventet teoretiske begrunnelser dersom de skulle endre prosesser som fremsto som velfungerende.

Til tross for utsikkerheten kadettene innledningsvis følte med tanke på veilederrollen, viser likevel empirien at kadettveilederen i mange situasjoner kunne påvirke arbeidsprosessene på en positiv måte allerede fra første arbeidspakke:

*Det tok ikke lang tid før at man skjønnte at man veileder på gruppe og på arbeid, eller på prosess, og ikke på produkter, eller på det faglige (...) Ja så fort de forsto at det går an å samarbeide på tvers av grupper, så gikk det seg til. (GD4:13)*

Denne kadetten beskriver at gruppene hurtig skjønnte at man veileder arbeidsprosessen og ikke på selve sluttproduktet. Med kadettene klare oppfatning av veilederen som en fagekspert (se pkt. 5.1.1) og kadettenes forventninger om å lære konkrete fagkunnskaper (se pkt. 5.1.3) er det ikke uventet at kadettveilederne innledningsvis ønsket å veilede på det faglige, eller sluttproduktet, selv om KS er tydelige på at kadettveilederen primært skal veilede prosessen (se figur 4.1).

Men selv om det gikk seg til slik GD4 beskriver, var det noe som manglet i noen grupper slik denne kadetten beskriver: *"En ressurs som vi manglet i gruppa vår, det var egentlig en bedre avklaring, arbeidsavklaring"* (KV5:50). Disse sitatene tyder på at det tidlig ble etablert en overordnet forståelse for hvilken rolle kadettveilederen skulle ha, men at dette i flere grupper ikke var formalisert og detaljert nok til at det ble en velfungerende kontrakt som regulerte relasjonen i gruppen. På dette punktet kan det tyde på at kadettene etterspør en større grad av bevissthet i hvordan en veileder influerer på relasjonene i gruppene.

### **5.2.2 Kadettveilederens erfarte handlingsrom**

Hvilket spillerom en veileder har er likeledes en viktig faktor i etableringen av grupperelasjoner. Med utgangspunkt i at kadettveilederen har samme erfaringsbakgrunn som gruppedeltagerne, vil de ha en likeverdig relasjon med tanke på

uformell makt, autoritet og faglige kunnskaper. Jeg mener derfor det er relevant å undersøke om kadettveilederen fikk et tilstrekkelig handlingsrom av gruppene til å kunne fungere som veileder. GD4:13 sa i forrige avsnitt at kadettveileder fokuserte på prosess og ikke produkt eller fag, noe det var stor enighet om i alle gruppene. Innenfor dette rommet var holdningen innledningsvis at: *"man fikk det handlingsrommet man trengte, og kanskje vel så det"* (KV6:79). Noe som ledet til en diskusjon om kadettveilederne hadde for mye handlingsrom:

*Men jeg synes ikke det var noe problem at veilederen hadde stort handlingsrom, de fleste kjente sin plass og brøt ikke inn mer enn nødvendig. Det var et par tilfeller der veileder i noe stor grad ble engasjert i faglige diskusjoner, og kom med innspill i faglige spørsmål men da ble det bare sagt, du er veileder dette er ikke din jobb, så trakk han seg tilbake. Det skjedde kanskje to ganger. (GD1:122)*

Denne kadetten vektlegger at dette ikke var et problem når veilederen gikk utover sitt handlingsrom fordi da ble veilederen korrigert av gruppen. Dette mener jeg viser at gruppene i stor grad regulerte og begrenset veilederrollens handlingsrom, og at de fulgte dette opp med tiltak dersom veilederen gikk utover det mandatet han hadde fått av gruppen. GD1:122 sin påstand om stort handlingsrom ble nyansert i samtalen med veiledergruppen:

*(...) jeg synes ikke det var så stort handlingsrom, men det går litt tilbake på å avklare på forhånd da. Men det var også en ganske ambisiøs gruppe (...) hadde dårlig tid hele tida, satt og skreiv fra åtte til halv fire, og da var en fem minutters prat, eller en 10 minutters metasamtale et stress som dem ikke hadde tid til. Så sånn følte jeg det, så skulle jeg gjort noe annerledes så hadde jeg trumfet gjennom en halvtime hver dag. (KV5:81)*

*Når veilederen kommer inn helt på tampen og vil begynne å nøste i noe som gruppa kanskje allerede har lagt bak seg, og da var det på en måte, skal ikke du komme her, fra sidelinja når du kunne sagt det i sted da (...) jeg opplevde det som et krav at du måtte, til en viss grad holde deg "current" da, og det var ikke alltid like komfortabelt å plukke opp noe som de følte seg ferdig med. (KV2:92)*

Her fremhever KV5 at han erfarte handlingsrommet som avgrenset ved at det var krevende å få stoppet arbeidsprosessene for å ha en metasamtale. Sitatet tyder på et ønske om å få formalisert et tidsmessig handlingsrom til metasamtaler hver dag i gruppekontrakten. KV2 vektlegger at det er ukomfortabelt å ta opp forhold som ikke er umiddelbart relevante. Konsekvensene av å ikke være "current", det vil si oppdatert, blir belyst av denne kadetten:

*“ hvis du ikke har klart å ta det der og da, så har du ikke den autoriteten som en veileder burde ha til å ta det” (KV5:93).* Dette tyder på at gruppene erfarer en sterk spenning mellom produksjonskravet, det vil si levere på tid og få bestått på arbeidskravet, og et ønske om å gjennomføre gode arbeidsprosesser i samarbeid med kadettveilederen. Det kan derfor se ut som om bestått kravet går foran handlingsrommet til kadettveilederen, spesielt hvis handlingsrommet ikke er konkretisert i en gruppekontrakt.

### 5.2.3 Fokusområder for kadettveilederen

I de foregående avsnittene har jeg vist hvordan veilederrollen ble formet i de innledende fasene av emnet, samt beskrevet hvordan kadettveilederen erfarte handlingsrommet i gruppene. I de kommende avsnittene vil jeg se på hva som ble fokusområder for kadettveilederen etter å ha funnet sin rolle og sitt handlingsrom. Vi starter her med følgende utsagn fra en veileder:

*(...) så konkret de gangene jeg husker å ha påvirket gruppearbeidet direkte var lederen kanskje ikke det sterkeste individet i gruppa og det var veldig mange sterke i gruppa. Jeg på en måte merker at han har en plan og så forsvinner litt den avgjørelsen han har tatt i den diskusjonen som kommer etterpå. Han lar seg på en måte føye liksom, så går vi ut (...) oppfordrer han til å stille krav og ta ordentlig tak (...) og faktisk var han villig til å kjøre over et par uenigheter i gruppa, og jeg tror det i hvert fall der og da dro arbeidet videre. (KV2:70)*

Kadetten beskriver i dette sitatet at lederen ikke var den sterkeste i gruppen og at han som veileder oppfordret lederen til å stille krav, og ta beslutninger når det var uenighet i gruppen. En annen kadett beskriver dette slik: *“veilederne våre endte med å værere en sparringspartner for stabssjefen” (GD1:45).* Dette indikerer at kadettveilederen fikk en rolle som motivator og støtte når lederen ikke tok de vanskelige beslutningene. Denne usikkerheten i lederrollen kan blant annet forklares med at dette er en ny kontekst for kadettene å utøve lederskap i:

*(...) de to første årene når vi har ledet har det vært igjennom øvelser og fysisk krevende settinger, men her skulle vi lede når vi var tørre, varme og uthvilte i settingen og det har vært en minst like stor prøvelse.” ( GD3:170)*

Her sier kadetten at det var en ny og utfordrende erfaring å lede når medkadettene var uthvilte og i trygge omgivelser, noe jeg forstår som en kontorkontekst. I resten av oppgaven beskriver jeg denne konteksten som “rolige omgivelser”, noe som skal



markere et skille fra feltmessige øvelser, som ofte simulerer stridshandlinger, som er konteksten der kadettene normalt får praktiserer som ledere. En annen faktor som bidro til usikkerhet for lederen var at det var etablert helt nye læringsgrupper før emnestart, noe som ble fremhevet som positivt av kadettene: *“Jeg tror det er bra vi egentlig byttet grupper” (GD5:102)*. Selv om de så positivt på det å etablere nye grupper, så de også utfordringer:

*(...) jeg følte at på grunn av at stabsstudien er lagt opp som den er, at vi alle skal jobbe som et team om et produkt da, gjorde det mer avhengig av at alle dro sitt lass. Og sånn sett er det jo veldig greit å ha en person som har som oppgave å ta opp sånne ting da. (GD2:99)*

*Jeg har jo tatt meg selv i det å mange ganger når jeg har jobbet med grupper at det her er ikke effektivt, det er kanskje behov for noen eksterne som tar tak. (GD1:7)*

*Vi hadde eksempel med to sterke personligheter (...) Der de var totalt uenig om veien videre og begge to står på sitt, stabssjef prøver å gå inn og korrigere og sier at dette her fungerer ikke for dere står på hver sin side av bordet og nesten brøler til hverandre (...) veileder bryter inn og tar en metasamtale på det som skjer der og da og spør om hvordan skal vi løse dette her. (GD2:79)*

Her beskriver GD2 at stabsstudien er lagt opp slik at alle er gjensidig avhengig av hverandre for å løse arbeidsoppgaven, da er det greit å ha en som følger opp gruppe- og arbeidsprosessene. GD1 sier gruppearbeid ikke alltid oppleves som effektivt, og at det kan være behov for eksterne som tar tak. I det siste sitatet sier GD2 at de hadde en konflikt mellom to sterke personligheter der veileder bryter inn og løser konflikten.

Når GD1 og GD2 uttrykker et ønske om å ha en ekstern som tar tak forstår jeg dette som en rolle kadettveilederen fyller. Sitatet tyder på at gruppene ønsker at kadettveilederen skal ta opp problemer innenfor gruppe- og arbeidsprosesser, og at veilederen får relativt stor gjennomslagskraft. Dette blir bekreftet av GD2:79 sitt utsagn om kadettveilederen som bryter inn og løser en konflikt, som lederen (stabssjefen) ikke har lykket med å løse.

Men kadettveilederen bidrar ikke bare som lederstøtte og en som tar tak i personkonflikter, noe utsagnet på neste side illustrerer:

*(...) diskusjoner drar veldig ofte ut som det kan være her, og man kommer litt på sidelinjen av det som egentlig var tema. Og der tror jeg det var veldig vanskelig for lederen å se når diskusjonen ikke bar noen frukter, og begynte bare å spise av tiden til gruppen (...). Så følte jeg da hadde veilederen en god effekt med å kunne gå inn å påminne lederen om at nå er det kanskje ikke et poeng og fortsette diskusjonen (...) nå tror jeg dere bare bør kutte å ta dere en fem minutter, eller stake ny kurs. (KV4:65)*

Her sier kadetten at en leder kan ha problemer med å se når diskusjonene går over fra å være konstruktive til å bli ufruktbare. Kadettveilederen har da en viktig rolle med å korrigere kursen i diskusjonen. Sitatet viser at informantene opplever kadettveilederen som en viktig part i meningsforhandlingene som foregår i gruppene. Disse meningsforhandlingene er et viktig grunnlag for kadettenes læring og utvikling. Slik sett viser data i dette delkapittelet at kadettveilederen har innflytelse på flere områder innenfor arbeids- og gruppeprosesser, noe som bidrar til å svare på forskningsspørsmål 1: *Hvordan påvirker kadettveilederen arbeidsprosesser og gruppedynamikk i læringsgruppen*

#### **5.2.4 Sammendrag kadettenes interaksjon med læringsgruppen og prosjektleder**

Til tross for manglende introduksjon og en viss rolleforvirring med tanke på veilederrollen sier informantene at det hurtig gikk seg til. Funnene viser at kadettveilederne fikk et handlingsrom innenfor arbeids- og gruppeprosesser der de hadde relativt stor påvirkningsmulighet ved å fasilitere for gode meningsforhandlinger i gruppene. Handlingsrommet var forankret i gruppekontrakten som veileder og gruppe hadde forhandlet seg frem til i fellesskap. Et interessant funn er at i de gruppene der handlingsrommet ikke var tilstrekkelig formalisert kunne veilederne oppleve problemer når gruppene begynte å føle produksjonspresset med tanke på å levere oppgaven på tid.

### **5.3 Tilgjengelige støtteressurser**

Fra å se på kadettenes interaksjon med læringsgruppene vil jeg nå gå over til å presentere de støtteressursene kadettene hadde tilgjengelig, og å se på hvordan kadettene vurderte hensiktsmessigheten av disse ressursene. Med støtteressurser mener jeg her ulike ressurser som er tilgjengelig som hjelp og støtte for kadettene i læreprosessen. Disse kan være mennesker eller ulike redskaper/verktøy, generelt sett har de en mer perifer tilknytning til emnet enn faglærer og pensumlitteratur.

### 5.3.1 Støtteressurser for kadettveilederen

I følge emneplanene skal KS-veileder: "være en referanseperson som kan bistå gjennom hele prosjektet" (KS 2014:77). I samtalen med veiledergruppen kommer det frem at de ikke føler KS-veileder har vært en tilgjengelig og relevant støtte: "Jeg skulle gjerne ønske at det hadde vært en KS-veileder som var mer tilgjengelig" (KV4:174). Dette sitatet kan ses i sammenheng med det KV5 sier i pkt. 5.1.4 om "at instruktørene ikke var forberedt på vi skulle være veiledere". Det kom også innspill i fra veiledergruppen som antydte at instruktøren hadde påvirket gruppens arbeidsprosesser negativt:

*Jeg hadde en følelse at noen instruktører hadde egentlig ikke noe bedre forutsetninger enn meg for å snakke om veiledning i en stabsstudie, eller å snakke om stabsstudie (...) og det som kanskje vanskeliggjorde prosessen var når eksterne veiledere fra skolen kom inn ratla av seg noen "buzzwords" om har dere tenkt på det og det, så forsvinner igjen (...) Er ganske sikker på at han gikk tvers over til andre gruppa og sa akkurat det samme uten at det var noen enorm mål og mening med det bortsett fra, og som jeg også slet med å rasjonalisere seg selv (...) Så sitter du igjen med alle disse spørsmålene som han da har produsert i prosessen og kasta inn, og så er det du som skal nøste opp i det etterpå. (KV2:16)*

KV2 sier her at instruktørene (KS-veilederne) ikke hadde bedre forutsetninger enn ham selv for å veilede innenfor dette temaet. KV2 sier videre at det vanskeliggjorde jobben til kadettveileder når instruktøren kom inn og stilte noen løsrevne spørsmål, for å rasjonalisere seg selv, og så gikk igjen. Med begrepet *rasjonalisere seg selv* forstår jeg at KS-veilederen sier noe primært for å legitimere egen tilstedeværelse og rolle.

Dette sitatet er illustrerende i den forstand at empirien på ingen steder tyder på at gruppene ukritisk følger KS-veilederens innspill. Utsagnet om å "nøste opp" kan dermed være et uttrykk for unødvendig tid brukt til diskusjoner etter at instruktøren har forlatt gruppen. Gruppen fortsetter deretter mer eller mindre som før.

Den dublerende veilederfunksjonen fremstår derfor som litt unødvendig.

Rolleavklaringen mellom KS-veileder og kadettveileder har trolig ikke vært god nok.

Når det gjelder KS-veilederens manglende tilstedeværelse så er ikke hensikten med studiemodellen at han/hun skal være tilstede hele tiden i gruppens arbeid. Det er likevel viktig at KS-veileder blir oppfattet som en tilgjengelig støtte for gruppen. KS-veilederens begrensede forutsetninger for å støtten kadettveileder kan trolig forklares med studiemodellens kompleksitet, den noe uklare hensikten med emnet, og at pedagogikk

og forvaltning som er sentrale fag i emnet, har hatt en relativt perifer plass i KS-veilederens egen utdanning, som normalt er fra KS. Dette gjør at KS-veilederne trolig også har behov for en egen støttestruktur i form av fageksperter og egne veilederguider for å hjelpe læringsgruppen. Kontinuerlig tilstedeværelse av veiledere er for øvrig heller ikke vanlig i tradisjonell PBL-undervisning, der veileder og gruppe normalt møtes to ganger i løpet av prosessen, og eventuelt på anmodning fra gruppen (se pkt.4.6 og figur 4.3).

Når det gjelder andre støttestrukturer blir det uformelle samarbeidet mellom kadettveilederne ofte trukket fram: *“Men min største ressurs var helt klart å gå inn i andre grupper, og gå å se på tavlene hva de har gjort, og snakke med de andre veilederne” (KV5:40)*. Dette blir også bekreftet av GD4:13 (se pkt. 5.2.1). Jeg mener viktigheten av den uformelle støttestrukturen som kadettveilederne etablerte seg imellom kan ses i lys av den manglende støtten de følte de fikk fra KS under gjennomføringen av emnet. Dette er et signal til emneansvarlig om at dette er en form for støttestruktur som med fordel kan formaliseres i studiemodellen. Det er også et signal om at undervisningsmodellen med fordel kan justeres slik at kadettene føler de har bedre tilgang til andre relevante støtteressurser.

### **5.3.2 Menneskelige støtteressurser for gruppene**

Fra KS-veilederens rolle som støtte for kadettveilederen, hever vi nå blikket mot de mer helhetligere støtteressursene som læringsgruppene hadde tilgjengelig i form av ulike roller. Gruppedeltagerne ble primært støttet av fire former for menneskelige ressurser: KS-veileder, kadettveileder, medkadetter, og andre ansatte i Forsvaret. I de kommende avsnittene vil jeg se på hvordan kadettene vurderte hensiktsmessigheten av disse ressursene:

*Jeg synes også det skorter litt på kompetansen til den faktiske KS-veilederen som var inne nå også. Når du har et spørsmål til han og han sier "nei det vet jeg ikke, men det her er virkeligheten du skal forholde deg til" det blir en floskel, det blir bare tull. Det er du som unnskylder at du ikke har satt deg godt nok inn i, jeg skjønner for så vidt det da. Og sette seg inn i alt det vi har satt oss inn i løpet av ukene det tar sin tid. Men jeg synes det blir brukt som en unnskyldning. (GD2:180)*

Kadetten antyder her at KS-veilederne sine svar "dette er virkeligheten", er en unnskyldning for ikke å sette seg godt nok inn i problembeskrivelsen. Kadetten uttrykker samtidig en viss forståelse for dette, grunnet kompleksiteten i scenarioet.

Jeg tolker frustrasjonen denne kadetten retter mot KS-veiledernes i lys av de forventningene kadettene har til god veiledning (se pkt. 5.1.1 og 5.1.4), og til uklarheter som ligger i emnebeskrivelsene (se pkt. 5.1.2). Jeg ser dette som et uttrykk for spenninger i overgangen fra spesialist- til generalistrollen. Det er et langt større fokus på å oppøve evnen til å bruke skjønn i krigsskoleutdanningen enn det de er vant til fra sin tidligere tjenesteerfaring i Forsvaret, noe mange kadetter trolig finner krevende.

KS-veilederens bidrag til gruppenes læring var et tema som skapte stort engasjement i fokusgruppene, og det ble gjentatte ganger trukket frem når ulike temaer ble diskutert. Jeg ser ikke bort fra at det store engasjementet og gruppedynamikk kan ha bidratt til at kadettene fremsto som mer spissformulerte og krasse enn det den enkelte opprinnelig hadde tenkt. På den annen side har jeg heller ingen utsagn som beskriver KS-veilederen som en viktig støtteressurs for læringsgruppene, noe som er interessant i seg selv. Når det gjelder KS-veilederens bidrag til gruppenes læring er diskusjonen i pkt. 5.3.1 vedrørende KS-veilederens tilstedeværelse og forutsetninger for å veilede også gyldig her.

Den andre primærressursen gruppene hadde å støtte seg på var kadettveilederen:

*(...) en av styrkene er at kadettveilederen er tilstede absolutt hele tiden, kontra en veileder fra skolen, en ansatt som kommer innom i ny og ne og som ikke får med seg små detaljer i prosessen. Så bare det at en veileder er tilstede hele tiden synes jeg var veldig positivt.  
(GD3:96)*

*(...) Og så tenker jeg på det med forholdet til veileder at han blir satt ut av gruppa men han er fremdeles en del av den. Det er en positivt ting i forhold til at han er i sitt fokus å se på dynamikken da, og at han har en et mye større belegg for å kunne mene det han mener.  
(GD2:104)*

GD3 fremhever at kadettveilederen er til stedet hele tiden og dermed får med seg de små detaljene. GD2 mener tilstedeværelsen gir kadettveilederen større belegg for sine innspill. Slik jeg forstår disse sitatene så gir kadettveilederen mer presise tilbakemeldinger enn det en KS-veileder vil klarer å gi grunnet sin tilnærmet

kontinuerlige tilstedeværelse i læringsgruppen. Dette er viktige funn som speiler forskningsspørsmål 1: *Hvordan påvirker kadettveilederen arbeidsprosesser og gruppedynamikk i læringsgruppen*

Den tredje primærressursen gruppedeltagerne hadde tilgjengelig var medkadettene:

*En ting jeg tenker i hvert fall var en ressurs for gruppene (...) var kadettene i gruppa sammensetningen, at det var noen med erfaring den koblinga der da. Så kunne den erfarne som har vært på endel oppsetninger si noen om hans opplevelser og hvordan han mente det burde gjøres. Jeg tror det ga mye for alle som ikke hadde vært ute for noe liknende før. Samtidig så folk som ikke hadde gjort det kanskje alternative måter å gjøre det på og det ga mye god læring og var en ressurs for "endstate" da. (KV2:144)*

Her vektlegger kadetten at gruppens sammensetning er viktig for deltagernes læring. Slik jeg forstår dette sitatet, er erfaringsbakgrunnen til kadettene tilstrekkelig variert for å utgjøre en styrke for gruppen. Dette til tross for en viss likhet mellom kadettene med tanke på utdanningsbakgrunn, alder og erfaring (se pkt 4.1).

Det kom også frem at gruppene tok i bruk andre personer i forsvaret som støtterressurser: *"Vi var i forbindelse med folk i fra Bn2<sup>8</sup> og i fra Brigaden som svarte behjelpelig på spørsmål som vi hadde på mail og telefoner" (GD3:140)*. Det at personell i resten av Forsvaret har relevant kompetanse til å støtte i emnet, underbygger at oppgavene og scenarioet på mange områder er yrkesrelevant. Samtidig sier dette noe om arbeidsmiljøet som et profesjonsfelleskap.

### **5.3.3 Andre støtterressurser**

I forrige delkapittel så vi på hvordan kadettene oppfattet relevansen av de menneskelige støttestrukturene de hadde tilgjengelig. I de kommende avsnittene vil jeg fokusere på hvilke andre støtterressurser gruppene støttet seg på:

*– Egentlig alt vi ville, det er litt hva vi ville. Vi brukte litt tid på biblioteket for å finne nettopp de ressursene vi trengte, men det var ikke så mye som var tildelt til oss tror jeg. (GD5:137)*

---

<sup>8</sup> Andre Bataljon, som er lokalisert på Skjold i Troms fylke.

*– Jeg er helt enig med deg, vi har jo et hav av muligheter for å innhente ting, eller utnytte ting (...) så det er mye opp til oss selv hva vi velger å prioritere. (GD2:138)*

I denne dialogen sier kadettene at alt egentlig var tilgjengelig, men at det var lite ressurser som var spesifikt tildelt fra KS sin side. Dette viser at kadettene oppfattet egen innhenting av informasjon som en viktig del av undervisningsformen. Samtidig uttrykker kadettene at dette er krevende: *“vi har relativt lite forelesninger, og så må vi finne opp i tørre reglementer, Forsvarets personellhåndbok og Statens personell håndbok, så gir det deg veldig lite, det er veldig tøft” (KV2:97)*. Kadetten uttrykker her at det krevende og finne relevant fagstoff. Ønsket om lettere tilgang til relevante teorier blir også bekreftet av denne kadetten:

*Det blir jo veldig interessant når gruppeveilederen som du sier kan tilføre noe teori som de andre ikke besitter, og hvis vi da hadde hatt den teorien litt lettere tilgjengelig, i hvert fall i forhold til å lete den frem så tror jeg at gruppeveilederens ekspertise og autoritet kunne vært heva ytterligere. (GD5:130)*

Slik jeg forstår disse to sitatene så sliter kadettene med å finne relevant fagstoff på egenhånd. En forklaring kan være at de rett og slett ikke er vant til denne formen for kildesøk i fra annen undervisning på KS. En annen forklaring kan være at forvaltning og pedagogikk er nye fagområder, der kadettene ikke har et faglig godt nok grunnlag for å søke opp relevant litteratur på egenhånd. Kadettene uttrykker derfor at de trenger noe mer støtte i form av forelesninger og tilrettelagte pensumlister som gir dem lettere tilgang til relevant teori og fagstoff.

Når det gjelder de ressursene som er tilrettelagt fra skolen sin side, er det tre faktorer som ser ut til å påvirke interaksjonen i gruppen:

- Stabshåndboka og annen støttelitteratur som beskriver stabsstudiemetodikken.
- Scenariobeskrivelsen som innen problembasert læring ville bli kalt problembeskrivelsen.
- Eksamensreglementet og kravet til bestått på de enkelte arbeidspakkene.

Det var i begge gruppene stor enighet om at de hadde stor nytte av stabshåndboka og medfølgende støttelitteratur: *“Vi brukte helt klart blekka vi har fått utdelt for*

stabsstudiemetodikk for uten den så hadde det blitt trist" (GD5:145). Det kommer også frem at kadettveilederne presset på for at lederne skulle sette seg bedre inn stabsstudiemetodikken: "Stabsboka, jeg ba han lederen lese i stabsboka et par ganger, mange ganger" (KV5:152). Empirien viser videre at flertallet av kadettene mener de behersket stabsstudiemetodikken godt etter emnet: "Metoden tror jeg samtlige i kullet har ganske bra kontroll på, men jeg føler at temaet vi skrev stabsstudie på ble litt sånn rast forbi". (GD6:150). Denne kadetten sier også at selv om de behersket metodikken, ble det faglige innholdet i studien nedprioritert. Disse sitatene viser at stabsstudien med støttelitteratur fungerte godt som støtteressurser for gruppene og kadettveilederne med tanke på å strukturere arbeids- og gruppeprosesser, men når det gjelder scenariobeskrivelsen så er kadettene langt mer kritiske:

*Og så er det oppløsningsgrad, hva er det egentlig dere forventer (...) skal vi planlegg med hele eller planlegge med? "svaret det står i dokumentene", men så er det uklart i dokumentene. De har klippa og limt fra gammel case og så har de ikke kanskje helt stålkontroll. (KV2:136)*

I dette noe oppstykkede sitatet sier KV2 at oppløsningsgraden i problembeskrivelsen er for dårlig, svarene står ikke i dokumentene. Jeg velger igjen å se sitatet som et utslag av spenninger kadetten erfarer i overgangen fra spesialist- til generalistrollen. Kadettene har en forventning og et ønske om entydige problembeskrivelser som gir logisk gitte svar på oppgavene. Dette bidrar til at de ikke fullt ut aksepterer KS-veilederens forklaring om at problembeskrivelsen og arbeidsmåtene representerer virkeligheten (se GD2:180 i pkt. 5.3.2). Diskusjon om scenariobeskrivelsen er lagt opp etter en klar hensikt, eller om det er slurv fra KS sin side, slik denne kadetten antyder, lar jeg ligge her. Men at flernasjonale operasjonsordrer på ulike nivåer ofte kan være tvetydige og gi et rom for skjønnsutøvelse, finner jeg derimot svært sannsynlig. En mer relevant diskusjon er om ordrene er blitt så komplekse, krever så mye skjønn, eller har så uklare intensjoner at de ikke er ideelle for å oppnå den ønskede læringseffekten.

En annen faktor som påvirket interaksjonen i gruppen er kravet til at gruppene skal få bestått på de enkelte arbeidspakkene (Krigskolen 2014):

*Noe som hemmer den her veiledningen er jo fortsatt at du skal faktisk bestå den her arbeidspakken, det er et leveringskrav i andre enden (...) resultatet er mye viktigere enn prosessen, (...) du kan ikke ta den halvtimen eller timen hvis det er det som trengs. (KV6:86).*



Denne kadetten fremhever at leveringskravet og vurderingsordningen gjorde det vanskelig å få aksept for å bruke tid på veiledning når leveringsfristen nærmet seg.

Dette var kun et tema i veiledergruppen, noe som indikerer at primært veilederne erfarte utfordringene med vurderingsordningen. En annen tolkning av sitatet er at veilederne følte et særlig ansvar for sluttresultatet, uten at de hadde muligheten til å påvirke dette i ønsket grad når gruppene begynte på føle produksjonspresset. Følgende dialog illustrer hvordan kadettveilederne vurderer ulike vurderingsformer på arbeidspakkene:

- (...) her skulle det kanskje ikke vært noe bestått eller ikke. (KV6:117)
- (...) i hvert fall du som veileder ville hatt en enklere jobb. (KV4:118)
- (...) jeg vet ikke om jeg deler det synet ditt jeg tror nesten at hvis du hadde fått karakterer at du hadde fått bedre arbeidsforhold. (KV5:119)
- Det kan faktisk være med tanke på eierforhold til oppgaven. (KV2:120)
- Da tenker jeg med skrekk og gru på det å være veileder for en gruppe for ti mann hvor alle skal få felles karakter på produktet, da har vi plutselig ti sjefer. (KV4:121)
- (...) jeg tror det var bra hos oss hele veien sånn sett. (KV6:122)
- Jeg følte nærmest at vi skulle nærmest gjøre det bedre på hver arbeidspakke vi gikk igjennom. (KV3:123)

Denne diskusjonen går på om dagens krav til å få bestått på arbeidspakkene er hensiktsmessig med tanke på læringsprosessene. Innledningsvis i dialogen diskuterer kadettene om veilederens jobb hadde blitt enklere dersom KS fjernet beståttkravet. Deretter diskuterer de om tallkarakterer ville gitt gruppedeltagerne et større eierskap til oppgaven, her konkluderer de med at dette ville gjort veilederjobben umulig. I de to siste sitatene ser vi at kadetten konkluderer med at bestått/ikke bestått som vurderingsform tross alt er bedre enn de to alternativene, tallkarakterer eller ingen vurdering.

Dialogen viser at kadettveilederne erfarer at beståttkravet kan reduserer handlingsrommet deres, men at dagens vurderingsordning likevel fungerer på en

tilfredsstillende måte. Denne dialogen må ses i lys av diskusjonene om viktigheten av gruppekontrakter og kadettveilederens handlingsrom (se pkt. 5.2.1 og 5.2.2)

I dette delkapittelet har det fremkommet interessante funn med tanke på bruken av stabstudiemetodikken, scenariobeskrivelsen og vurderingsordningen som svarer på forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirker de tilgjengelige støttestrukturene og støtteressursene det faglige utbyttet til kadettene?*

### **5.3.4 Sammendrag tilgjengelige støtteressurser**

Hva angår støtteressurser ble KS-veilederen ikke oppfattet som en tilgjengelig og relevant støtte for læringsgruppene. Kadettveilederen er derimot en viktig bidragsyter til læring på grunn av sin tilstedeværelse og likeverdige relasjon til gruppen. Dette er et hovedfunn i oppgaven og vil bli diskutert nærmere i den teoretiske drøftingen i kapittel 6. Medkadettene og andre ansatte i forsvaret ble også vurdert som relevant hjelp i arbeidsprosessene. Kadettene uttrykker videre et ønske om bedre tilrettelagte pensum, noe som gir lettere tilgang til prosedyrebeskrivelser og abstrakt teoretisk kunnskap. Dagens vurderingsordning ble av kadettene vurdert til å være mer hensiktsmessig enn de alternative vurderingsformene tallkarakterer eller ingen vurdering. Oppsummert viser dette at støtteressurser spiller en viktig rolle i læringsgruppene.

### **5.4 Kadettenes avsluttende refleksjoner om emnets yrkesrelevans**

Det avsluttende temaet i fokusgruppeintervjuene var om læringskonteksten oppleves som yrkesrelevant. Som et oppfølgingsspørsmål ble det spurt om konteksten ville blitt mer relevant med en KS-instruktør som primærveileder for gruppene. Etter å ha hørt på mange kritiske innspill om undervisningsmodellen, spesielt med tanke på tilgjengelige støttestrukturer, viste det seg at kadettene var mer positive til opplegget som helhet. Jeg finner det også interessant at kadettene umiddelbart begynte å diskutere emnet som en lederutviklingsarena selv om lederspesspektivet ikke har vært nevnt fra min side i løpet av intervjuene. Dette viser at kadettene er bevisste på at Krigsskolen primært er en lederutdanning og at emnet heter virksomhets- og utdanningsledelse.

Kadettene beskrev relevansen av emnet på følgende måte: *“Jeg synes det på en måte viser ditt sanne lederskap” (GD2:177)*. I den påfølgende dialogen blir betydningen av kadettveilederen på utøvelsen av ” det sanne lederskap” utdypet på følgende måte:

*-Enig, jeg synes det du sier om (ditt) sanne lederskap er et viktig stikkord. Når man ikke har den KS-instruktøren som veileder, så tillater man seg selv å slippe tilbake til det virkelige lederskapet og det igjen noe man antageligvis vil utøve ute i avdeling, og det er interessant å få fram dette perspektivet. (GD1:183)*

*-For det er ingen andre settinger på KS der det er sånn. (GD2:184).*

*-Det kunne vært spennende og hatt en kadettveileder på øvelse også faktisk, i et troppsangrep da. (GD3:185).*

*-Men da må kadettveilederen ha forutsetninger for å være veileder. (GD6:186)*

*-Det må man antageligvis ha, men allikevel et morsomt aspekt. For da får ikke alle de høye skuldrene, hvis det ikke hadde gått stjerner og striper bak deg. (GD3:187)*

*- (...) når du har føring sørger du for å se litt ekstra mye på kartet, snakke litt ekstra mye på samband og vise litt ekstra mye omsorg for de rundt deg bare for å demonstrere ett eller annet da. Det er i hvert fall den følelsen jeg sitter med. (GD1:188).*

GD1 sier at når man ikke har en KS-veileder til stede slipper man til sitt virkelige lederskap. De andre kadettene følger opp med at dette er den eneste arenaen på KS der de blir veiledet av en medkadett, og at det kunne vært interessant å prøve dette også under feltforhold. GD1 avslutter dialogen med å si at man endrer atferd når man har en føring. Med føring forstår jeg at kadetten har en lederrolle der man blir veiledet av en instruktør.

Dette viser at kadettene selv ser at de tilpasser egen atferden til instruktørens ønsker når de er i føringsrollen. Samtidig er dette kanskje ikke den virkelige ledelsen som kadettene skal lære. Et interessant paradoks er at kadettene sier KS-veilederen i stor grad påvirker kadettens atferd og resonering, noe som kan ses på som en motsetning til min tolkning av KS-veilederens begrensede påvirkning på læringsgruppene i undersøkelsen (se pkt. 5.3.1). En mulig forklaring kan være at KS-veilederne har et mer begrenset faglig fundament innenfor forvaltning og pedagogikk, men mer innen ledelse og taktiske spørsmål som de normalt veileder på under feltøvelser.

Kadettene vektlegger også et annet forhold ved læringskonteksten som de anser som yrkesrelevant:

*- (...) Men hverdagen som troppssjef er jo i stor grad i veldig rolige omgivelser og du leder personer som du har relasjoner til da, og det har vi jo fått testet i stor grad nå, og det er noe vi kommer til å kjenne igjen som troppssjefer. Du er ikke bare ute og tar (skytter)grop som troppssjef. (GD5:172)*

*- (...) det er et veldig relevant aspekt, at vi er veldig mange som tenker at ledelse handler om å være i skogen og ha det kaldt og jævlig, og vi tenker at det er så lett og være sivil leder og næringslivsleder for da har du det (...) tørt og behagelig hele tiden, men det er ikke så enkelt, det er en grei oppvåkning og få. (GD1:173)*

GD5 vektlegger at yrkeshverdagen som venter dem etter KS i stor grad vil bestå av rolige omgivelser. GD1 sier at mange tenker at det er lett å lede i slike omgivelser, men erfaringene de har høstet tyder på at det ikke er så enkelt.

Jeg mener disse sitatene viser at kadettene er bevisste på at hverdagen som troppssjef primært handler om ledelse i rolige omgivelser (kontorkontekst i motsetning til feltforhold), og at dette emnet har vært en nyttig påminnelse om hvor krevende dette er. Kadettene har dermed fått nye og nyttige perspektiver på ledelse

Som vist i pkt. 5.1.2 og 5.1.3 fremsto veiledergruppa som noe mer kritisk til studiemodellen. I den avsluttende refleksjonen om emnets relevans var de på leting etter andre måter å gjennomføre emnet på, uten at diskusjonen ledet frem til mer konkrete svar utover det: "å henge i en avdeling og se hvordan lagfører og Kp sjef gjør ting da" (KV6:164). Dette ble fulgt opp med: "å etterpå skrive et fagessay om hvilke prinsipper de brukte" (KV5:165). Den generelle holdningen til emnet fikk i løpet av diskusjonen mange likhetstrekk med holdningen i deltagergruppen: "vi må gi dem skryt for at de faktisk prøvde å ta en case som lå nært da, det gjorde det på en måte realistisk og litt mer givende" (KV1:186). Noe tidligere i samtalen hadde samme kadett følgende innspill som beskriver dette:

*Det jeg må trekke frem som bra på de stabsstudiene (...) som jeg har fått mest ut av, det med gruppe og ledelse av grupper, og hvordan det fungerer. For vi fikk sett, du har vært i en gruppe satt sammen av helt forskjellige personer, fikk man sett at den teorien vi har hatt tidligere, det er faktisk noe i den greia. Og så fikk vi team og sånne ting, og det var faktisk litt sånn styring, lederskap innunder det å holde på med en sånn stabsstudier i to uker. (KV1:166)*

KV1 sier her at teoriene de har lært om ledelse og gruppeprosesser faktisk har relevans, og at stabsstudien er en arena som gir muligheter for lederskap. Jeg tolker dette som at teorigrunnlaget fra lederutviklingsemnet faktisk kommer til anvendelse. På spørsmålet om læringskonteksten hadde blitt mer yrkesrelevant med en instruktør som veileder, er følgende utsagn illustrerende:

*Resultatet av det kan kanskje bli bedre på hver arbeidspakke, men jeg tror ikke prosessen blir nødvendigvis noe bedre, nå har gruppene fått prøvd og feilet, vi har gått mange omveier, så sånn sett så tror jeg det har vært en positiv ting (KV3:176)*

KV3 antyder at resultatet på hver arbeidspakke kanskje kunne blitt bedre med en KS-instruktør som veileder, men ikke resultatet av prosessen som helhet.

Et interessant aspekt ved kadettene avsluttende refleksjoner er at ingen trekker frem tilegnelse av faglige kunnskaper innen pedagogikk og forvaltning, som er en viktig del av de ønskede læringsutbyttene i emnet. En forklaring kan være at gruppeprosesser bidro til at det kun var ledelsesperspektivet som ble vektlagt av informantene, siden KS er en lederutdanning, en annen og trolig mer troverdig forklaring er at kadettene ikke har tatt til seg fagkunnskapen i ønsket grad, og at de primært oppfattet emnet som enda en lederutviklingsarena. Det kan derfor se ut som om emnet i stor grad bygger opp under læringsmålene og visjonen for studieprogrammet som helhet, men at dette kan ha gått noe på bekostning av de fagrelaterte læringsutbyttene for emnet.

Holdningsendringen vi ser i kadettene avsluttende refleksjoner viser at feil og hindringer underveis ikke bør overskygge det overordnede målet med undervisningen, og at kadettene ble bevisst på dette i løpet av fokusgruppeintervjuet.

## **5.5 Oppsummering**

Ut fra analysen over kan vi fremheve følgende hovedtrekk og funn:

Med tanke på kadettene faglige bakgrunn kan det se ut som om mange kadetter identifiserer seg med en tidligere spesialistrolle og at dette påvirker egen rolleforståelse og forventning til veilederrollen i emnet. Konsekvensen blir at kadettene finner hensikten med emnet og arbeidspakkens som noe uklar.

Til tross for dette påvirker kadettveilederen arbeids- og gruppeprosessene på en positiv måte. Den kontinuerlige tilstedeværelsen i arbeidsprosessen og den likeverdige relasjonen til gruppen gjør at kadettveilederen klarer å bidra med gode formative tilbakemeldinger innenfor et gitt handlingsrom. Disse tilbakemeldingene går primært til lederen i gruppen, men også gruppe medlemmene finner tilbakemeldingene relevante. Kadettveilederen blir dermed en viktig fasilitator for meningsforhandlingene som foregår i gruppene. Dette svarer på forskningsspørsmål 1: *Hvordan påvirker kadettveilederen arbeidsprosesser og gruppedynamikk i læringsgruppen.*

Det kommer videre frem at kadett- og KS-veileder ikke bidrar i tilstrekkelig grad med relevante fagkunnskaper innen pedagogikk og forvaltning. Disse faglige manglene klarer heller ikke KS å kompensert gjennom å tilrettelegge andre støtteressurser. Kadettene sliter med å anvende andre faglige støtteressurser i arbeidspakkene. Dette svarer på forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirker de tilgjengelige støttestrukturene og støtteressursene det faglige utbyttet til kadettene.*

I informantenes avsluttende refleksjoner uttrykker kadettene at de ser på emnet som en yrkesrelevant lederutviklingsarena der de får praktisert som ledere, og får tilbakemelding på sitt sanne lederskap. Bruken av kadettveiledere og den "rolige" konteksten for arbeidspakken er et viktige bidragsyter til dette. Dette svarer direkte på oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan påvirker kadettveilederen læringskonteksten som en yrkesrelevant lederutviklingsarena.*

## 6. ANALYSE OG DRØFTING RUNDT VEILEDERROLLEN I LÆRINGSGRUPPENE

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte foregående empiriske funn i lys av relevante sosiokulturelle læringsteorier og forskning om erfarings- og problembasert læring. For å drøfte kadettveilederens påvirkning på læringskonteksten har jeg valgt å bruke noen begreper Leif Strandbergs introduserte i sin bok *Vygotsky i praksis* (2008). Her sier Strandberg at studentene må føle de har tilgang til følgende elementer for at effektiv læring skal finne sted:

- interaksjon
- aktivitet
- kreativitet
- artefakter
- utviklingssteg (håp om utvikling)

Strandberg (2008) vektlegger *tilgang til* som et sentralt begrep. Det hjelper ikke at lærerne mener studentene har en hensiktsmessig læringskontekst, dersom studentene ikke oppfatter det slik. I resten av dette kapitlet vil jeg derfor se på læringskonteksten på KS gjennom tre ulike teoretiske perspektiv. Først vil jeg drøfte hvordan kadettveilederen påvirker interaksjon, aktivitet og kreativitet i læringsgruppene gjennom Wengers teori om praksisfellesskap. Deretter vil jeg drøfte hvordan tilgjengelige artefakter påvirker arbeids- og gruppeprosesser, og dermed bidrar til kadettene læring. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan kadettveilederen og de tilgjengelige støtteressursene påvirker kadettene håp om utvikling, det siste vil jeg gjøre ved hjelp av Vygotskys prinsipp om den nærmeste utviklingszone.

### 6.1 Læringsgruppen som et praksisfellesskap

Wengers (1998) teori om praksisfellesskapet gir en teoretisk forklaringsmodell som kan brukes til å analysere og drøfte kadettveilederens påvirkning av interaksjonen, aktivitet og kreativitet i læringsgruppene. Jeg vil først diskutere om læringsgruppen er et

praksisfellesskap, før jeg ser nærmere på hvordan bruken av kadettveilederen påvirker dette fellesskapet.

### **6.1.1 Er læringsgruppen et praksisfellesskap?**

Lycke (2002a) beskriver PBL grupper som et læringsfellesskap der studentene er svenner og veilederen er mester. Dette har likheter med det Wenger (1998) kaller et praksisfellesskap, der svennen betegnes som en legitim perifer deltager og mesteren som en fullverdig deltager. I de kommende avsnittene vil jeg derfor drøfte om læringsgruppene i den PBL-inspirerte studiemodellen på KS kan ses på som et praksisfellesskap, til tross for at kadettveilederen trolig ikke fyller en mesterrolle i læringsgruppen

I følge Wenger (1998) er kjennetegn på et praksisfellesskap at medlemmene er tilknyttet gjennom følgende tre dimensjoner:

- felles forpliktende engasjement
- felles repertoar
- felles foretakende

I løpet av de to årene på KS er trolig kadettene blitt tilknyttet gjennom disse tre dimensjoner på enkelte områder. Samtidig er læringsgruppene på andre områder ikke et praksisfellesskap slik Wenger bruker begrepet. Gruppene og relasjonene er nye, reglene for interaksjon er nye og veileders rolle er uklar. Det er også vanskelig å snakke om legitime perifere deltagere og fullverdige deltagere i gruppene, siden dette er nykomponerte læringsgrupper der alle medlemmene har samme erfaringsbakgrunn.

Samtidig viser funn i empirien at kadettene hurtig utviklet en felles forståelse for disse tre dimensjonene. Oppgavene ble løst i fellesskap, det var relativt stor enighet om målet, metoden og strukturen i arbeidet (se pkt. 5.3.3). Empirien avdekker at kadettveilederen er en viktig bidragsyter til at læringsgruppene utvikler seg til velfungerende praksisfellesskap, gjennom å fasilitere for konstruktiv aktivitet og dialog i gruppen (se



pkt. 5.2.1-5.2.3). Kadettveilederens rolle i læringsgruppen skal jeg drøfte i mer detalj i neste delkapittel

### **6.1.2 Hvordan påvirker kadettveilederen praksisfellesskapet som læringsarena?**

I følge Wenger (1998) skjer læring i praksisfellesskap gjennom meningsforhandlinger. Disse forhandlingene handler i følge Nygren om: *"kunnskaper og ferdigheter, posisjoner, grad av kontroll, og mening (identitet, verdier og ideologi)"* (2004:179). Selv om kadettene uttrykker at KS har gitt få føringer med tanke på innhold i kadettveilerrollen, så kommer veiledningen til uttrykk på ganske like måter etter de interne forhandlingene i gruppene. Det viser at gruppene har et relativt bevisst forhold til hvilke muligheter og begrensninger en kadett har i veilerrollen. Denne bevisstheten skyldes trolig også at kadettene, til tross for påstanden om få føringer, har bred erfaring med veiledning og veilerkurs fra tidligere i KS-studiet, samt at de har hatt daglige møter med instruktører og fagansvarlig under gjennomføringen av arbeidspakkene (se pkt. 4.4 og 4.5).

Meningsforhandlingene utløser interaksjon, aktivitet og kreativitet i læringsgruppene. Kadettveilederens påvirkning av disse prosessene er her interessant å drøfte i lys av Wenger sin teori om praksisfellesskapet. Som et utgangspunkt for drøftingen vil jeg fremheve følgende tre forhold som er fremkommer av den empiriske analysen.

For det første gir kadettveilederen presise og tidsriktige tilbakemeldinger som blir oppfattet som formative av gruppen. Årsakene til dette er at kadettveilederen er til stede tilnærmet hele tiden når gruppene arbeider med oppgavene. En annen årsak er den gode personlig kjennskapen kadettveilederen, som en medstudent, har til gruppedeltagerne (se pkt. 5.3.2). At tilbakemeldingene er tidsriktige og presise er kjennetegn på gode formative tilbakemeldinger (Lundahl, 2011). En annen viktig årsak til at tilbakemeldingene blir oppfattet som formative er at kadettveilederen har en likeverdig relasjon til egen læringsgruppe, det er derfor ikke et makt eller avhengighetsforhold mellom dem (se pkt. 5.4). Dette gjør at gruppen og den enkelte kadett står fritt til å akseptere, eller forkaste tilbakemeldingene. Dette øker trolig oppslutningen om de innspillene de får.

Det andre forholdet er at de fleste kadettveilederne klarte å opparbeide seg en viss legitimitet i gruppen, spesielt innenfor arbeids- og gruppeprosesser. Årsaken ser ut til å være at flere av kadettveilederne bruker tid på å lese om arbeidsmetoder, veiledning og gruppedynamikk, og de formidler denne kunnskapen til gruppene. Et annet forhold informantene vektlegger som viktig er at kadettveilederne oppsøkte andre læringsgrupper, og kadettveiledere, for å diskutere hvordan disse løser arbeidsoppgavene (se pkt. 5.3). Når kadettveilederen deler erfaringer fra flere læringsgrupper med egen gruppe, får det likheter med det Wenger (1998) kaller en *broker* rolle.

Det tredje forholdet handler om at kadettene har erfaring med at gruppearbeid ikke alltid er effektivt (se pkt. 5.2.3). Læringsgruppene verdsetter at kadettveilederen er fritatt fra annen undervisning og kun fokuserer på å fasilitere gruppe- og arbeidsprosesser. Gruppedeltagerne har en forventning om at kadettveilederen løfter frem problemområder i gruppen og bidrar til å løse disse. Kadettveilederen får derfor et visst handlingsrom for å stanse pågående diskusjoner for å gjennomføre metasamtaler om prosesser som ikke fungerer. Kadettveilederen får dermed en disiplinerende effekt på gruppen med tanke på overholdelse av gruppekontrakten, og det bidrar til en bevisstgjøring av hva som gir effekt i gruppearbeidet.

Disse tre forholdene medfører at kadettveilederen innenfor det gitte handlingsrommet fremstår som en legitim aktør, med en viss autoritet i gruppen, til tross for sin likeverdige relasjonen med tanke på makt og faglig bakgrunn.

En faktor som kan påvirke meningsforhandlinger og dermed læringen i et praksisfellesskap er nettopp makt og avhengighetsforhold. I følge Lauvås og Handal (2014) er det forventet at nykommere skal lære faglige ferdigheter og tilegne seg kulturen i praksisfellesskapet. Dette gjør de ved å se og lære av de fullverdige deltagerne. Skal nykommerne bevege seg fra å være perifer til fullverdig medlem, må de få tilgang til relevante oppgaver som gir kunnskap. Selv om det er forhandlinger om dette, vil nykommerne normalt måtte tilpasse seg de fullverdige deltagernes kunnskap og verdier. Dette kan ses på som et avhengighetsforhold. Et interessant spørsmål blir da hvordan slike avhengighetsforhold gjør seg gjeldende i denne læringskonteksten.

Forskning viser her at det er en tendens til at PBL-veiledere med stor faglig ekspertise i større grad ønsker å påvirke og styre PBL-gruppene (Lycke 2002b). Dermed fungerer erfarne veiledere mer som rollemodeller som studenten ser opp til. Dette påvirker i stor grad hvordan studentene velger å resonere og handle, noe som i følge Ludvigsen og Handal (2002) kan hemme utvikling av metakognitive ferdigheter. Dersom veilederen i tillegg bidrar i vurderingen av studentenes læringsarbeid, vil avhengighetsforholdet i enda større grad påvirke læringskonteksten (Lauvås & Handal, 2014). Måten læringsgruppene er lagt opp på i den observerte konteksten ser ut til å unngå disse uheldige konsekvensene. La oss konkretisere dette nærmere. På KS får alle kadettene årlig en tjenesteuttalelse (Krigsskolen, 2014). Hovedansvaret for å utarbeide denne ligger hos kullsjefen, men alle involverte KS-veilederen har muligheter til å gi innspill til kullsjef vedrørende den enkelte kadett. Dette er muligens en viktig årsak til at kadettene er tydelige på at en instruktør i veilederrollen i stor grad påvirker læringskonteksten og kadettens atferd (se pkt. 5.4), noe som unngås ved bruk av medkadetter som veiledere.

Ut i fra disse trekkene som er empirisk dokumentert mener jeg det er naturlig å trekke slutningen at kadettveilederen er en viktig bidragsyter til en yrkesrelevant læringskontekst, der kadettene får oppøvd autonomi og selvstendighet, og de får praktisert sitt sanne lederskap. Fra å se på hvordan kadettveilederen påvirker interaksjon og aktivitet i læringsgruppene vil jeg nå rette fokus mot hvordan kadettveilederen påvirker kreativiteten i læringskonteksten.

Strandberg (2008) sier at kreativitet i læringskonteksten er viktig for gode læreprosesser. Selv om kreativitet ikke eksplisitt er blitt nevnt av informantene, er kreativitet viktig for å oppfylle Krigsskolens uttalte visjon om å utdanne offiserer for fremtiden. Resonnementene tidligere i dette delkapittelet kan vi bygge videre på, men nå med fokus på Vygotsky vektlegging av kreativitet i læring. Vygotsky (ref. i Strandberg, 2008) sier at kombinasjonsevne er viktig for kreativitet, noe voksne lærende har et bedre utgangspunkt for enn barn. Strandberg selv beskriver kreativitet som: ”evnen *til å benytte hverdagslige elementer på nye måter*” (Strandberg, 2008:113).

Dette kan kobles direkte til Vygotskys tese om den nærmeste utviklingssone. Utviklingssonen representerer forholdet mellom den kompetansen individet besitter og potensialet for videre læring (se pkt 2.6). Voksne studenter, som våre informanter, har normalt et bredt kompetansegrunnlag, som gir gode muligheter for å kombinere tidligere kunnskaper med nye elementer. Dette er et viktig grunnlag for kreativitet og læring. Min forståelse av Vygotsky er at kreativitet bidrar til læring fordi ny bruk av artefakter påtvinger refleksjon over muligheter og begrensninger i den aktuelle konteksten. Det er også sannsynlig at læring gjennom egen kreativitet i større grad bidrar til appropriering av kunnskapen, som beskrevet av Wertsch (se pkt. 2.5).

Her kommer det riktignok frem en interessant kontrast. Dersom Ludvigsen & Handal (2002) har rett i at studenter har en tendens til å etterlikne ekspertveiledere vil rommet for kreativitet delvis kunne forsvinne i læringsgrupper (praksisfelleskap) der veilederen eller mesteren tar en styrende rolle. Det er derfor grunn til å anta at bruken av kadettveilederen i læringsgruppene kan bidra konstruktivt til å utvikle kadettens evner til kreativitet og nytenkning, noe som er viktig for å utvikle fremtidens offiserer. Kadettene befinner seg dermed i en utviklingssone der egne initiativ i større grad styrer læring, men likevel med en viss støtte i fra både KS- og kadettveileder.

Samtidig må vi ikke glemme at kadettveilederen ikke kan fylle rollen som en ekspertveileder, noe som kan begrense kadettens utvikling av faglig dybdekunnskap. Denne begrensningen forsøker KS å kompensere for i form av andre tilrettelagte støtteressurser. I de kommende delkapitlene vil jeg derfor drøfte hvordan enkelte sentrale artefakter påvirker læringskonteksten og dermed kadettens læring.

## **6.2 Støtteressurser i kadettens læring og utvikling**

Som tidligere redegjort for i oppgavens teorikapittel er bruk av artefakter et viktig element i individenes læring og utvikling. Artefakter kan ses på som redskaper mennesket trenger for å beherske utfordringer i sin livssfære. Læring i et sosiokulturelt perspektivet handler dermed om å tilegne seg en stadig dypere innsikt i hvordan ulike praksis mestres ved bruk av artefakter. Som nevnt i teorikapittelet har jeg valgt å bruke følgende inndeling av artefaktbegrepet

- Primære artefakter er fysiske redskaper vi bruker for å løse konkrete oppgaver.
- Sekundære artefakter gir oss modeller for hvordan vi skal handle og tenke i relasjon til et primærartefakt.
- Tertiære artefakter handler om hvordan man kan fremstille, forstå og analysere verden og henviser til mer overordnet og abstrakt kunnskap.

I pkt. 4.6 har jeg redegjort for hvorfor forskning om problembasert læring (PBL) utgjør en viktig del av oppgavens teoretiske rammeverk. I de kommende delkapitlene vil jeg derfor diskutere artefaktens påvirkning på kadettens læreprosesser sett i lys av forskning innen PBL.

I arbeidet med å implementere PBL i høyere utdanning vokste det i følge Hård af Segerstad (2002) frem et behov for å utvikle relevante begreper som beskriver de ulike prosessene i PBL-grupper. Det å snakke om prosesser generelt ble for upresist til at det var en reell hjelp for veiledere. Resultatet av dette utviklingsarbeidet er blant annet modellen under som viser fire ulike oppmerksomhetsnivåer (observasjonsnivåer) som PBL-veilederen må konsentrere seg om i veiledningsprosessen. Modellen beskriver også viktige hjelpemidler veilederen har tilgjengelig i de fire PBL-prosessene. Denne modellen blir av mange veiledere sett på som et nyttig redskap som hjelper med å konkretisere hva man gjør som veileder (Hård af Segerstad et al.,1999). Modellen er også nyttig i min videre drøfting fordi flere av de artefaktene som informantene fremhever som viktige, i stor grad samsvarer med de hjelpemidlene Hård af Segerstad vektlegger i modellen.

<b>Innholds nivåer (observasjonsnivåer i PBL veiledning<sup>9</sup>)</b>	<b>Hjelpemidler</b>
Innhold	Mål og kursplaner
Arbeidsmetode	De syv trinnene
Gruppedynamikk	Gruppektrakter m.m
Metakognisjon	Metakognitive spørsmål

Figur 6.1 Innholds nivåer i PBL-veiledning (Hård af Segerstad, 2002)

<sup>9</sup> I en presentasjon av samme modell fra Hård af Segerstad et al., 1999 blir innholds nivået kalt observasjonsnivåer i PBL-veiledning.

Modellen over gjenspeiler strukturen i den kommende drøftingen. I de kommende delkapitlene vil jeg derfor diskutere om noen av de sentrale artefaktene i læringskonteksten er hensiktsmessige hjelpemidler for kadettveilederne, og om disse artefaktene bidrar konstruktivt til kadettene faglige utbytte.

### **6.2.1 Artefakter som påvirker det faglig innholdet**

La oss starte med scenario/problembeskrivelse som er et artefakt/hjelpemiddel for å avgrense og fokusere gruppenes arbeid. Ser vi dette i lys av empirien, finner vi noen interessante trekk som kan kaste lys over kadettene læring. I fokusgruppeintervjuene sier kadettene at de oppfatter problembeskrivelsen og hensikten med emnet og arbeidspakkene som uklare.

I empirien blir problembeskrivelsen kritisert av kadettene for å være upresise og ikke inneholde nødvendig informasjon. Henvisningen fra instruktørene om at dette gjenspeiler virkeligheten, blir heller ikke godtatt av kadettene (se pkt. 5.3.2). Når vi husker at problembeskrivelsen er viktig for å oppnå en virkelighetsnær læring i PBL, er det viktig å være bevisst på hva som kjennetegner en god problembeskrivelse. Her tyder forskning på en tendens til at studentene stilles overfor for enkle og velstrukturerte problemer, der løsningene er logiske (Ludvigsen & Handal, 2002). Velstrukturerte problemer gir ikke en virkelighetsnær læring. Som en kontrast til dette kan vi se på hvordan Barrows og Feltovich definerte problemløsning i komplekse kunnskapsområder:

*Å definere problemet krever mer informasjon enn man har tilgjengelig i utgangspunktet, problemet utvikles over tid, det er ikke en rett måte å skaffe seg den informasjonen man trenger på, problemet er ikke stabilt - det endres over tid, beslutningene må treffes på grunnlag av et ikke fullstendig kunnskapsgrunnlag, og man har ingen sikkerhet for at man har truffet de rette beslutningene. (Barrows og Feltovich referert i Ludvigsen & Handal, 2002:57)*

Sitatet samsvarer med synet Krigsskolen har på kompleks problemløsning og krav som krigens natur stiller til offiserer (se pkt. 4.2). Ludvigsen & Handal sier videre at: "det vil være utilstrekkelig å stille studentene overfor læringssituasjoner som er "rensket" for praksisens uregelmessighet"(2002:59). En yrkesrelevant utdanning må gjenspeile dette.

Det å tilpasse problembeskrivelsen etter kadettene ønsker om mer struktur og informasjon, vil dermed ikke uten videre bidra til konstruktiv og relevant læring. En konsekvens av kadettene kritikk bør likevel være at KS vurderer følgende to forhold:

- Har problembeskrivelsen for store informasjonsmessige hull, noe som stiller for store krav til skjønn?
- Har kadettene tidligere i studiet blitt konfrontert med for veldefinerte problemer, slik at kadettene ikke har trening i å mestre slike scenarioer?

Problembeskrivelsen gir et stort rom for å utøve skjønn, men som vi så i kapittel 1 er faglige ferdigheter grunnlaget for profesjonsutøvernes skjønnsutøvelse, og en viktig del av kadettene lederutvikling. Vi har også sett at kadettveilederen ikke kan fylle rollen som en ekspertveileder på en fullverdig måte. Da kan følgende påminnelse være nyttig:

*Fokuseringen på arbeidsmåten kan lett overskygge betydningen av det faglige innholdet. Det kan derfor være verdt å minne på at hovedpoenget med problembasert læring er at studentene skal tilegne seg grunnleggende kunnskaper som senere blir husket, fremkalt og anvendt i relevante situasjoner. (Lycke 2002b:107)*

En utfordring med studiemodellen er kadettene opplevelse av at det faglige innholdet blir nedprioritert (se pkt. 5.3.3). Det kan derfor se ut som om hverken problembeskrivelsen eller veilederne bidrar til å integrere relevant fagstoff inn i kadettene læreprosesser på en tilstrekkelig god måte.

I det empiriske materialet kommer det videre frem at kadettene oppfatter hensikten med emnet og arbeidspakkene som uklar. I de kommende avsnittene vil jeg derfor gjennomføre en metadrøfting av hvordan studieplanene som artefakt medierer hensikten med undervisningen og kan se ut til å ha en delvis utilsiktet påvirkning. Studieplanene jeg har brukt i denne oppgaven er studiehandboken og emneplanen. Studiehandboken (SHB) er: "kadettene verktøy og kontrakt med skolen" (Krigsskolen 2014:4). Emneplanen er et: "styringsdokumenter og planleggingsverktøy for instruktører og faglærere, og er mer detaljert og utfyllende med hensyn til pedagogiske og faglige valg enn SHB" (Krigsskolen 2014:4).

Som nevnt i pkt. 5.1.2 uttrykker kadettene at de sliter med å se hensikten med emnet og de ulike arbeidspakkene, med divergens mellom forventningene til emnet og det de erfarer. For at kadettene skal kunne fylle de tre offiserrollene etter endt studie, inkludert det å lede i høyintensitetskonflikter, er KS bevisst på at det i læringsutbyttene må stå: *”kan anvende, kan analysere, kan lede, kan utvise... kadettene skal ikke først og fremst kunne redegjøre for det som står i et pensum” (Krigsskolen, 2014b:37)*. Disse formuleringene kan bidra til å bygge opp kadettenes forventninger om å lære umiddelbart relevante ferdigheter.

Samtidig har studieplanene en dimensjon som går utover umiddelbart anvendelige ferdigheter, noe vi ser av følgende punkter i studieprogrammet.

- Krigsskolen har en visjon om å utdanne offiserer for fremtiden noe de kaller fremtidens endringsagenter. Noe som går ut over det å kunne gjenskape dagens praksis (Krigsskolen, 2012b).
- Alle emnene i studiet skal bidra inn i lederutviklingsemnet og dermed til kadettenes lederutvikling.
- Kjennetegnene på krigens natur er en viktig premissleverandør for flere av fagene (se pkt. 4.2 og 4.3).

Skal man forstå helheten i studieplanen må instruktører og kadetter gjennomføre en analyse av studieplanene som går dypere enn kun en gjennomlesning av læringsutbytter. De empiriske funnene antyder at verken kadetter eller instruktører har gjennomført en tilstrekkelig god analyse av studieplanene. De mangler derfor en felles forståelse for den overordnede hensikt med emnet. Her vil jeg poengtere at ingen informanter eksplisitt trakk frem studieplanene som en årsak til de uklare hensiktene som de mente eksisterte i emnet. Dette er for øvrig ikke uvanlig at ulike nivåer i skolesystemet tolker hensikt og intensjon med studieplaner forskjellig, noe som også illustreres i Goodlads perspektiver på læreplaner (Goodlad ref. i Gundem 2008).

En annen faktor i studieplanene som påvirker kadettenes fokusområder og læring er det valgte vurderingsordningen i emnet. Gruppene må få bestått på arbeidspakkene, innenfor det kadettene oppfatter som korte tidsfrister. Når gruppene begynner å erfare



tidspress endres fokus bort fra læring til produksjon. Etter en lengre diskusjon kom likevel veiledergruppene frem til en delvis enighet om at alternative vurderingsformer, som tallkarakterer, eller ingen vurdering, var mindre hensiktsmessig en dagens beståttkrav på arbeidspakkene (se pkt. 5.3.3). Diskusjonen om vurderingsordningen bør ses i sammenheng med kadettveiledernes ønske om en gruppekontrakt som sikrer dem et tilstrekkelig handlingsrom for å kunne fungere som veiledere (se pkt. 5.2.2).

Empirien viser at kadettene sliter med å bestemme hensikten med emnet på en god nok måte, og drøftingen har vist at studieplanene med problembeskrivelser og vurderingsordning kan ha bidratt til dette. Dette indikerer at KS har et forbedringspotensialet med tanke på hvordan studieplanene som artefakt presenteres for kadettene.

### **6.2.2 Stabsstudien: et artefakt som strukturerer arbeidsmetoden**

I følge Hård af Segerstad et al. (1999) handler arbeidsmetode om å gi gruppen nødvendig struktur i arbeidet. Hård af Segerstad et al. sier videre at det å ha et hjelpemiddel for å strukturere arbeidsprosessene er spesielt viktig i nyetablerte grupper, noe som er tilfellet i vår studiekontekst. De syv trinnene i PBL modellen blir trukket frem som et viktig artefakt som bidrar til å gi struktur til arbeidet. I *virksomhets- og utdanningsledelse* har KS valgt å erstatte disse trinnene med stabsstudiemetodikken. Empirien viser forøvrig at kadettene ser på stabsstudiemetodikken som et hensiktsmessig verktøy, og de mener de behersker metoden godt etter endt emne (se pkt. 5.3.3).

Ser vi på bruken av stabsstudiemetodikken i lys av PBL-teori så fyller denne derfor en viktig rolle i å strukturere arbeidsprosessene. Dette er altså en form for erstatning for de syv trinnene som brukes i PBL. Vi ser likheten mellom de syv PBL-trinnene og stabsstudiemetodikken dersom vi sammenlikner hensikten med de to metodene. De syv trinnene i PBL er: *”simulering av problemløsningsprosesser de vil bli involvert i i sitt yrke”* (Ludvigsen & Handal, 2002:66). Stabsstudien er på sin side forsvarets: *”metodeverktøy for komplekse problemløsning”* (Forsvaret 2010:111). Resoneringsprosessene i disse metodene har også likheter slik jeg viste i pkt 4.4. Det er derfor grunn til å anta at

stabsstudiemetodikken på en god måte erstatter de syv PBL-trinnene som et strukturerende element i arbeidet. I tillegg får kadettene erfaring i å arbeide med Forsvarets reelle metodeverktøy for å løse komplekse problemer. Stabsstudien som artefakt ser ut til å være et velfungerende element som strukturer arbeidsprosessene i gruppens, og dermed fasiliterer for veiledningsprosessen.

### 6.2.3 Gruppekontrakten som artefakt

Gruppekontrakter er i følge Hård af Segerstad (2002) et sentralt artefakt som medierer gruppedynamikk. Kadettene erfarte dette tydelig i undervisningen der empirien viser at grupper som etablerte gruppekontrakter sent, eller mangelfullt, opplevde at samspillet ble hemmet.

Kontrakten henger her sammen med gruppedynamikk. Gruppedynamikk handler om: *"Hvordan deltagerne kommuniserer med hverandre, hvilke roller som utvikles, hvordan maktspelet i gruppen ser ut og hvilke mønstre som finnes for øvrig"* (Hård af Segerstad, 2002:139). Gruppekontraktens funksjon blir å gi struktur og samspillsregler for gruppeprosessene. En slik kontrakt kan dermed få tilnærmet samme funksjon som PBL-trinnene og stabsstudiemetodikken har for arbeidsprosessene. Det blir derfor viktig å sette av tid til å utvikle en felles forståelse for samspillsreglene i gruppen, noe som er spesielt viktig for nyetablerte læringsgrupper.

Det som til en viss grad skiller gruppekontraktene i en "tradisjonell" PBL-gruppe sammenliknet med læringsgruppene på KS er de mange ulike rollene som er involvert i sistnevnte læringskontekst. Det ser ut til å være behov for en tydeligere forventningsavklaring med tanke på hvordan samspillet mellom prosjektleder, læringsgruppen, kadettveileder og KS-veileder skal være.

En slik avklaring av er spesielt viktig for kadettveilederne som normalt mangler den autoriteten en ekspertveileder ville hatt. Kadettveilederne vil derfor kunne erfare motstand når de ønsker å stoppe gruppens arbeid for å gjennomføre metasamtaler, dette gjelder spesielt dersom gruppene begynner å erfare produksjonspress (se pkt.5.2.2). Funn i studien viser at flere av kadettveilederne hadde erfart dette, de så derfor viktigheten av å etablere gruppekontrakter som sikret dem det nødvendige

handlingsrommet (se pkt. 5.2.1 og 5.2.2). Empirien viser videre at kadettveilederen fikk en disiplinerende effekt på gruppen med tanke på overholdelse av gruppekontrakten, og at kontrakten var et viktig utgangspunkt for veiledningsprosessen i gruppen. Et interessant element ved slike kontrakter er at de virker bevisstgjørende på hvordan man lærer, noe om bringer oss til neste punkt om metakognisjon.

#### **6.2.4 Artefakter for metakognisjon**

I følge Hård af Segerstad handler det metakognitive nivået om: "bevissthet om egen tenkemåte og læring" (2002:139). Et viktig hjelpemiddel for å oppnå dette, er bruken av metakognitive spørsmål. I kognitive læringsteorier har metakognisjon en sentral plass, men dette kan også være relevant innen sosiokulturelle perspektiver. En PBL veileder som stiller metakognitive spørsmål, vil slik sett bruke spørsmål som medierer refleksjon. Kadettveilederen er her en potensiell ressurs som kan hjelpe å mediere metakognitive ferdigheter og teoretisk innsikt.

Både veileder- og deltagergruppen henviser i denne sammenhengen flittig til bruken av metasamtaler. Begrepet er kjent og kadettveilederne viser tydelige at de ønsker å gjennomføre slike samtaler der gruppene reflekter over gruppe- og arbeidsprosesser (Se pkt. 5.2.2). I lys av PBL-metoden og Vygtskys utviklingssone kan den kompetente veileder ses på som et artefakt i seg selv, ved å drøfte bruk av vitenskapelige begreper og teorier. Selv om dette kan læres gjennom å lese instruksjer, manualer (sekundære artefakter), og vitenskapelige teorier (tertiære artefakter), tyder forskning på at støtte fra en ekspertveileder kan lette appropriering av slik kunnskap. (Saljö 2006). Her er det viktig å merke seg at selv abstrakte begreper og teorier normalt blir rekontekstualisert og tilpasset før den blir tatt i bruk i en kontekst. I følge Ludvigsen og Handal er det derfor ikke tilstrekkelig med abstrakt undervisning. Optimal læring krever: "*rikholdig eksemplifisering og perspektivering av de fenomenene en skal lære noe om*" (2002:59). Her mener jeg empirien viser at dette behersket KS-veileder og kadettveileder på en begrenset måte. En mulig forklaring på at KS-veilederen ikke klarer å bidra med den ønskede perspektivering og eksemplifiseringen kan være at pedagogikk og forvaltning er relativt perifere fagområder for mange instruktører, som har sin utdanningsbakgrunn

primært fra egen krigsskoleutdanning. KS- og kadettveileder har derfor en relativt lik erfaringsbakgrunn innenfor disse fagområdene.

Selv om kadettene sier de har tilgang til alt av støtteressurser, uttrykker de samtidig at de sliter med å finne og å anvende den tilgjengelig kunnskapen (se pkt. 5.3.3). En forklaring på dette kan være at kadettene av komforthensyn ønsker å la skolen legge frem fagstoffet. En mer sannsynlig forklaring er trolig at pedagogikk og forvaltning er nye fagområder for kadettene. Deres faglige utgangspunktet er derfor noe begrenset, og kadettene sier de mangler støtte i fra KS- og kadettveiledere. Når den menneskelige støtten i form av metakognitive spørsmål er begrenset, kan de tilgjengelige artefaktene være for komplekse og abstrakte til at kadettene klarte å identifisere og bruke dem på adekvate måter. Den faglige utviklingssonen er dermed ikke tilpasset kadettens faglige utgangspunkt. I neste delkapittel vil jeg se på hvordan de tilgjengelige artefaktene og veilederrollen kan ha påvirket kadettens utviklingshåp, dette vil jeg gjøre i lys av Vygotskys prinsipp om den nærmeste utviklingssone.

### **6.3 Utviklingssoner og kadettens håp om utvikling**

Utviklingssoner har pedagogisk betydning for utdanningsinstitusjoner, fordi det er en sone der studentene er mottakelig for hjelp og veiledning. For KS sin del betyr dette at ønsket læring må ses i sammenheng med kadettens nåværende kunnskapsnivå og de støttestrukturene som gjøres tilgjengelig. Strandberg snakker her om at læringskonteksten må gi studentene: *"tilgang til håp om utvikling"* (2008:46). Dette perspektivet kan være nyttig for å forstå hvordan læringsgruppene valgte å tilnærme seg arbeidspakkene.

Kadettene oppfattet hensikten med emnet som uklar, og empirien viser at på flere områder stemte ikke kadettens forventninger med emnebeskrivelsen:

- Kadettene hadde forventet å lære konkret og umiddelbar relevant kunnskap (se pkt. 5.1.3 ).
- Kadettene hadde en forventning om at veilederen var en fagekspert som kunne bidra med konkret kunnskap (se pkt. 5.1.1).

- Kadettene var kritiske til den problembaserte strategien som ble brukt i emnet. De stilte spørsmål ved om undervisningsmetoden var forankret i noe pedagogisk grunnperspektiv (se pkt. 5.1.4).
- Introduksjonen til emnet var mangelfull og klart ikke å korrigere kadettene forventninger, (se pkt. 5.1.4).

Når oppgavene, den pedagogiske modellen og støttestrukturene ikke samsvarer med forventningene, kan det ha redusert kadettene utviklingshåp. Empirien antyder at kadettene valgte å nedprioritere tilegnelsen av fagkunnskaper til fordel for ledelse, arbeids- og gruppeprosesser (se pkt. 5.1.3, 5.3.3, 5.4). De komplekse og åpne problembeskrivelsene i arbeidspakkene gir rom for å fokusere på andre utviklingssoner enn det kadettene trolig oppfattet som intensjonen i studieplanen. Det interessante med læringskonteksten er at kadettene for første gang fikk mulighet til å fokusere på lederskap i situasjoner der medarbeiderne ikke er kalde, trøtte og fysisk slitne. Dette ga kadettene mange nye perspektiver på ledelse. Kort oppsummert kan det derfor se ut som om læringskonteksten er svært relevant for mange av læringsmålene på studieprogramnivå (se pkt 4.3), samtidig som dette kan ha medført at kadettene nedprioritert noen av læringsmålene på emneplannivå (se pkt. 4.4) i *virksomhets- og utdanningsledelse*.

Kadettene endrede utdanningsfokus kan her forklares på flere måter.

Læringskonteksten gir kadettene tilgang til nye utfordringer og problemstillinger innenfor ledelse, arbeids- og gruppeprosesser. Gruppedeltagerne og kadettveilederne har langt mer erfaring innenfor disse prosessene enn innenfor pedagogikk og forvaltning, og de klarer derfor å fungere bedre som støttestrukturer for hverandre. Videre er Krigsskolen primært en lederutdanning, kadettene kan derfor oppfatte fagområder relatert til ledelse som mer relevant, og med høyere status enn pedagogikk og forvaltning. Kadettene nye fokusområder kan derfor se ut til å samsvare bedre med deres tidligere erfaringsbakgrunn, og de kan ha kommet i en utviklingssone de opplever som mer relevant enn opprinnelig tenkt i undervisningsmodellen.

Det er for øvrig ikke uvanlig i PBL-grupper at studentene velger å fokusere mer på enkelte områder innen tverrfaglige arbeidsprosesser (Lycke, 2002b:108). Årsaken kan

blant annet være at noen fagområder har høyere status enn andre (Dolmans referert i Lycke, 2002b), noe som også kan være tilfellet i dette emnet. Lycke sier videre at veilederen har en viktig rolle for å motvirke dette og beholde den faglige bredden. En kadettveileder vil muligens ikke klare å fylle en slik rolle grunnet sin manglende faglige legitimitet.

Selv om kadettene fyller arbeidspakkene med et visst faglig innhold ser det ikke ut til at kunnskapen approprieres på samme måte som kunnskapen innen ledelse, arbeids- og gruppeprosesser. Dette ser vi tydelig i kadettene avsluttende refleksjoner når studiemodellen og emnets yrkesrelevans skal vurderes (se pkt. 5.4). Her nevner ikke kadettene tilegnelse av fagkunnskaper med et ord. Samtidig vektlegger begge fokusgruppene at kadettveilederen bidrar til en yrkesrelevant læringskontekst, der kadettene får praktisert sitt sanne lederskap, noe de svært finner relevant

#### **6.4 Sammendrag av drøfting**

Innledningsvis viste jeg hvordan kadettveilederen bidro til at læringsgruppen hurtig utviklet seg til å bli ett praksisfellesskap. Med sin likeverdige relasjon til gruppen og kontinuerlige tilstedeværelse kunne kadettveilederen bidra til velfungerende arbeids og gruppeprosesser gjennom gode formative tilbakemeldinger. En viktig årsak til at kadettveilederen klarte å påvirke arbeids- og gruppeprosessene var at de blant annet hadde hensiktsmessige artefakter og ressurser å støtte seg til.

Samtidig mangler læringsgruppene en ekspertveileder. Kadettene fikk derfor ikke den støtten de trengte når de skulle bruke mer krevende artefakter for å utvikle faglige kunnskaper og ferdigheter. Uten tilstrekkelig støtte fra veilederne var mer abstrakte artefakter ofte utenfor kadettene faglige utviklingszone. Disse to trekkene ser ut til å være sentrale funn ut i fra drøftingen over, noe som har klare konsekvenser for kadettene læring og identitetsutvikling.

## 7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I forbindelse med implementeringen av det Europeiske kvalifikasjonsrammeverket ble det gjennomførte en total revisjon av studieprogrammet på Krigsskolen. På forespørsel fra KS har jeg i denne oppgaven sett nærmere på hvordan en ny pedagogisk praksis i emnet *virksomhets- og utdanningsledelse* kommer til uttrykk i undervisningen, og hvordan medkadetter lykkes i rollen som gruppeveiledere. Undersøkelsens empiriske grunnlag er basert på fokusgruppeintervjuer med utvalgte informantene: seks kadetter som har veiledet læringsgrupper, og seks kadetter som har blitt veiledet av en medkadetter. De empiriske funnene er analysert og drøftet i lys av Wengers teori om praksisfellesskapet, artefakter og mediering, og Vygotskys prinsipp om den nærmeste utviklingsone.

Et viktig funn i studien er at det er stor enighet blant kadettene om at kadettveilederen bidrar konstruktivt til gruppedeltagernes lederutvikling. Kadettene vurderer dette bidraget som viktigere for egen lederutvikling enn KS-veilederen sitt bidrag, dette til tross for at tidligere forskning tyder på at det motsatte normalt er tilfelle (se pkt.1.5). Det er videre grunn til å anta at kadettveilederen påvirker læringskonteksten på flere måter enn opprinnelig tenkt hva angår yrkesrelevant lederutvikling.

Informantene oppgir flere grunner til at kadettveilederen klarer å påvirke læringskonteksten positivt. En faktoren er at kadettveilederen er til stedet hele veien, i motsetning til hva en KS-veileder normalt vil være. Et annet forhold er den likeverdige relasjonen mellom kadettveileder og gruppe, noe som påvirker læringskonteksten på flere måter:

- Relasjonen gjør at tilbakemeldingene blir oppfattet som formative og ikke en vurdering knyttet til karakterer. Da står gruppen fritt til å forkaste eller akseptere tilbakemeldingene.
- Den likeverdige relasjonen betyr at kadettveilederen ikke påvirker lederatferden til kadettene i føringsrollen, noe tilstedeværelsen av en instruktør ville gjort. Kadettene får dermed tilbakemeldinger på sitt sanne lederskap.

- Kadettveilederen har ikke en ekspertrolle i gruppens meningsforhandlinger, noe som bygger opp under kadettens autonomi og selvstendighet, og det gir trolig et økt rom for kreativitet i gruppen.

I lys av teorier om praksisfellesskap og problembasert læring ser vi at kadettveilederen bidrar til utvikling av autonomi og kreativitet i læringsgruppene, noe som er et viktig formål med krigsskoleutdanningen. Samtidig ser vi at fravær av ekspertveiledere trolig reduserer gruppens tilgang til fagkunnskap noe. Dette indikerer derfor både en styrke og en svakhet ved modellen.

De redskapene/artefaktene som er tilgjengelig i læringskonteksten er viktige bidragsyttere til at kadettveilederen klarer å påvirke læringsgruppen, til tross for sin likeverdige relasjon.

Gruppekontrakten gir kadettveilederen et klart definert handlingsrom innenfor arbeids- og gruppeprosesser. Her har kadettveiledere og gruppene tilgang til flere hensiktsmessige artefakter som stabsstudiemetodikk og gruppekoner. Disse artefaktene bidrar til å strukturere arbeids- og gruppeprosessene, og de bevisstgjør hvordan gruppen kommuniserer og tenker, noe som er et godt utgangspunkt for veiledningsprosessen i læringsgruppene.

Andre artefakter påvirker også læringskonteksten. Studieplanene og vurderingssystemet påvirker kadettens forventninger til emnet og kan bidra til at hensikten oppfattes som uklart. Dette blir forsterket av at kadettene oppfatter problembeskrivelsene i arbeidspakkene som for upresis og lite konkret. Kadettens ønske om mindre kompleksitet kan ses på som en kontrast til Barrows og Feltoich sin beskrivelse av kompleks problemløsning. Det kan også ses i lys av Ludvigsens og Handal (2002) sin henvisning til at studenter normalt stilles overfor for velstrukturerte problemer i PBL, noe som ikke er ideelt for en yrkesrelevant læringsprosess (se pkt. 6.2.1). KS bør likevel vurdere hvordan studieplaner, problembeskrivelser og vurderingsordning presenteres for kadettene for å bygge opp en god forståelse for hensikten med emnet og arbeidspakkene.

Studien viser videre at kadettene valgte å nedprioritere det faglige innholdet noe til fordel for ledelse, arbeids- og gruppeprosesser, noe jeg har valgt å forklare i lys av prinsippet om den nærmeste utviklingszone. Her viser empirien at de tilgjengelige støttestrukturer og ressurser trolig påvirker kadettens utviklingshåp og dermed deres prioriteringer.



Når gruppene fokuserer på ledelse, arbeids- og gruppeprosesser er kadettene i en utviklingssone de finner relevant og som de har et godt grunnlag for å beherske. Her har kadetter og kadettveiledere et godt faglig fundament fra lederutviklingsemnet og tidligere erfaring i Forsvaret, de klarer derfor å fungere som støttestrukturer for hverandre.

Samtidig viser empirien viser at verken KS- eller kadettveilederen klarer å fylle rollen som ekspertveileder i pedagogikk og forvaltning på en fullverdig måte. Kadettene føler derfor ikke de har tilgang til en ekspert som kan bidra med eksemplifiseringer og ulike perspektiver når de skulle tilegne seg abstrakt fagkunnskap. I stedet for en synergi effekt av de to veilederrollene fikk de en delvis dublerende rolle.

I kadettene avsluttende refleksjoner ser vi konsekvensene av dette ved at de ikke nevner tilegnelse av fagkunnskaper innen pedagogikk og forvaltning. Dette kan tyde på at de var utenfor en optimal utviklingssone med tanke på faglige utvikling, og dermed ikke har appropriert den ønskede kunnskapen. Samtidig vektlegger kadettene at de har fått mange nye perspektiver innen ledelse, arbeidsprosesser og gruppedynamikk, noe de finner svært relevant for fremtidig praksis

Her kan det være interessant å løfte blikket å se hva disse funnene betyr i et mer overordnet perspektiv. Jeg innledet denne studien med å introdusere begrepet praksissjokk. De erfaringene kadettene fikk med å lede i en ”rolig” kontekst, og av å bli veiledet av en medkadett kan anses som et lite praksissjokk som speiler den fremtidige yrkesutførelsen. Jeg introduserte også antagelsen at kadettene som henholdsvis spesialist, eller generalist vil påvirke hva de anser som yrkesrelevant. Kadetter som identifiserer seg med spesialistrollen har forventninger om å lære konkret og umiddelbart relevant kunnskap. Dette blir i stor grad bekreftet i empirien. Jeg mener dette kan ha bidratt til rolleforvirring med tanke på veilederrollen og hensikten med emnet. Til tross for at kadettene klarte å heve blikket og se relevansen ved emnet, mener jeg likevel at KS-studiet ikke helt håndterer den spenningen mellom generalist- og spesialistrollen som kadettene erfarer.

## 7.1 Anbefalinger

Dersom vi trekker med oss disse funnene kan KS utnytte dette til konkrete forbedringstiltak for fremtidige kull. Jeg velger derfor å gi noen anbefalinger til KS med tanke på fremtidige justeringer av emnet:

- KS kan arbeide for å bygge en bedre felles forståelse mellom emneansvarlig, KS-veiledere og kadetter med tanke på emnet og arbeidspakkenes hensikt.
- KS kan i større grad konkretisere hva de ønsker at kadettene skal læres i hver arbeidspakke. Da kan veilederguider og andre støtteressurser tilrettelegges bedre for veiledere og grupper.
- KS bør vurdere å gjennomføre en leksjon der teori og forskningen bak erfarings- og problembasert læring blir presenter for kadettene for å øke deres tiltro til undervisningsformen.
- KS bør vurdere å sette av mer tid slik at gruppene og veilederne får etablert gruppekontrakter som regulerer samspillet i gruppene.
- Det bør foretas en bedre rolleavklaring mellom KS- og kadettveiledere.

Et viktig ankepunkt med slike anbefalinger er at også disse kan utløse uforutsette konsekvenser. Anbefalingene bør derfor piloteres og dokumenteres i gjennomføringen.

Funnene jeg har presentert over om hvordan kadettveilederen påvirker læringskonteksten blir godt forklart i forskning om formative tilbakemeldinger og veiledning. Andre områder som blir belyst i oppgaven er derimot vel så viktig og undersøke i videre forskning.

Dette gjelder ikke minst den identitetsdannelsen som slike læringsprosesser utløser hos kadettene. Denne oppgaven antyder at mange kadetter, selv etter mer en to års utdanning, fremdeles har en identitet som spesialist. Identitet handler om hva man identifiserer seg med, hva som gir mening og hva man tror på (Nygren, 2004).

Dersom identitet handler om mening og hva man tror på, vil dette kunne påvirke hvilken kunnskaper kadettene velger å ta til seg (appropriere) i løpet av utdanningen, og hvilken kunnskap man dermed praktiserer som profesjonell utøver. Dersom man etter mer enn to år av studiet fremdeles har en sterkt motsettende identitet vil det trolig kunne

hemme læringen av abstrakte ferdigheter og evnen til kritisk resonering og skjønn. I denne studien viser det seg i en viss motvilje mot å utøve kritisk resonering og skjønn.

Jeg mener derfor det kan være relevant å undersøke kadetenes identitet og rolleforståelse på en mer inngående måte. Dette kan se ut til å være en av de viktigste anliggende for en substansiell kvalitetshevning av studiet. Dette vil imidlertid kreve en ny kvalitativ studie der nærgående samtaler med informantene kan avdekke hvordan yrkesidentiteten påvirkes i et studieløp. Dette kan være et meget interessant prosjekt for den fremtidige KS-utdanningen.

## Litteraturliste

- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk-en grunnbok* (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm
- Brodal, P, A. (2001). *Problembasert læring: Metode og menneskesyn*. Impuls : Tidsskrift for psykologi. ISSN 0801-2911. 55 (1), s 20- 28
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red). *Vygotsky i Pedagogikken*. (s. 13-41 ) Oslo: Cappelen akademiske forlag . 7. opplag 2012.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A.C . (1996). Den nærmeste utviklingszone som utgangspunkt for pedagogisk praksis (s.144-159). I I. Bråten(red). *Vygotsky i Pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Bråten, I (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten(red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial kognitivt perspektiv* (s. 11-30).Oslo: Cappelen akademiske forlag. 5. opplag 2012.
- Clausen, E. H (2014). *Oberst Ingrid Gjerde- tanker om Krigsskoleutdanningen*: Hentet fra: [http://www.offisersbladet.no/images/uploads/OB\\_1\\_14\\_web.pdf](http://www.offisersbladet.no/images/uploads/OB_1_14_web.pdf) (HBS struktur). (sitert 20. august 2015)
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University press. 6. printing 2003.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Oxon: Routledge Farmer
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk-en grunnbok* (s. 113-129). Oslo: Cappelen Damm
- Forsvaret (2010). *Håndbok for stabstjeneste for Forsvaret*. Oslo: Forsvarets høgskole.
- Forsvaret (2014). *Slik blir den nye ordningen*. Hentet fra: <https://forsvaret.no/aktuelt/faktaboks-spesialistkorps>  
Publisert 12. juni 2015 14:12 (sitert 20. juli 2015)
- Forsvaret 2014a:  
<http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/studietilbud/gjennomgaende/Sider/default.aspx> (sitert 20. februar 2015)
- Forsvaret 2014b:  
Hentet fra: <http://forsvaret.no/utdanning-karriere/lederutdanning/HBS2/Sider/Krigsskole-gjennomgaende.aspx> (Sisert 20. februar 2015)
- Forsvarsmakten. (1999). *Pedagogiska grunder*. Stocholm: Fälth & Hässle

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. T Molander & L. I Terum (red). *Profesjonsstudier*. (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og Skjønn*. I A. T Molander & L. I Terum (Red). *Profesjonsstudier*. (s.179-195) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christensen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Gundem, B, B. (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of feedback*. Review of Educational research. Vol 77. No1, (s. 81-112)
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne PROFESJONELLE YRKESUTØVERE: yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo. Gyldendal Akademiske. 4. opplag 2012.
- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M. & Svedin, L. (1999). *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Gjøvik: Ad notam Gyldendal
- Hård af Segerstad, H (2002). Gruppedynamikk og gruppeprosesser. I K. H Lycke (red.) *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Krigsskolen (2012a) *Studiehåndbok 2012-2013. Bachelor i militære studier:-ledelse og landmakt treårig utdanning*. Oslo:Krigsskolen
- Krigsskolen (2012b). *Utdanning for fremtidens offiserer: KS fagrapport 2/2012*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen (2014). *Emneplaner Krigsskolen 2014-2015: Bachelor i militære studier- ledelse og landmakt*. Oslo: Krigsskolen
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Fokus Groups: A practical guide for applied research*. Sage publications
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University press

- Ludvigsen, S. & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? Prinsipper og strategier. I K. H Lycke (red.) *Perspektiver på problembasert læring (s.179-195)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning lärande*. Norstedt forlag
- Lycke, K. H. & Benan, H. (2002). Nye lærerroller-veilederrollen i fokus. I K. H Lycke (red.) *Perspektiver på problembasert læring (s. 29-41)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Lycke, K. H. (2002a). På Innsiden: Observasjon av og refleksjoner over læring og veiledning i PBL-grupper. I K. H Lycke (red.) *Perspektiver på problembasert læring (s. 15-24)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Lycke, K. H. (2002b). Nye lærerroller-veilederrollen i fokus. I K. H Lycke (red.) *Perspektiver på problembasert læring (s.103-126)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Lycke, K. H. (2006). Erfaringsbasert læring- caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. I H. Strømså, K. H. Lycke, P Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning (s. 158-173)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. 4. opplag 2010.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk. 2. opplag 2008.
- Pettersen, R. C. (2005). *PBL: problembasert læring for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. opplag 2010
- Rienecker, L. & Jørgensen, S. P. (2013). *Den gode oppgave: håndbook i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Et sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Saljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper: I I. Bråten(red). Læring i sosialt, kognitivt og sosial kognitivt perspektiv (s. 31-58).Oslo: Cappelen akademiske forlag. 5. opplag 2012.
- Saljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Stokke, M. (2015). *Kunnskap og kunnskapshull i landskapet prosjektbasert læring: En eksplorerende undersøkelse av forskningslitteraturen*. ØF rapport 09/2015. Lillehammer. Østlandsforskning
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norske forlag .

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University press
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnæringer til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk-en grunnbok* (s. 113-129). Oslo: Cappelen Damm
- Wertch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: University press
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk-en grunnbok* (s. 113-129). Oslo: Cappelen Damm
- Østerud, Ø. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden). I S. E. Torgersen (red.). *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 99-120). Oslo: Fagbokforlaget

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Thomas De Lange  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 22.10.2014

Vår ref: 40162 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40162	<i>Kadettveiledning og kompetanseutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Thomas De Lange</i>
<i>Student</i>	<i>Lars Erlandsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lars Erlandsen [lars.erlandsen@gmail.com](mailto:lars.erlandsen@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Jeg er student i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kadettveiledning og kompetanseutvikling på Krigsskolen. Formålet med oppgaven er å se på hvordan bruken av kadettveiledere påvirker kompetanseutvikling i læringsgruppene.

For å belyse dette ønsker jeg å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer. Disse vil bli trukket ut blant læringsgruppene i kullet.

Under fokusgruppe intervjuet vil jeg bruke båndopptaker. Fokusgruppeintervjuet vil ta mindre enn to timer.

### Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg umiddelbart bli slettet.

Alle opplysningene blir behandlet konfidensielt i henhold til til Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet. Ved oppgavens slutt senest, 31.05.2015 vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

-slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)  
-slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette lydopptak

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mobil: 95124915 eller mail: lars.erlandsen@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på denne samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Lars Erlandsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signatur og dato:.....

Telefonnummer:.....

Telefonnummer:.....

## Vedlegg 3: Introduksjon til fokusgruppeintervjuet

### Introduksjon til intervjuet

#### Hvordan påvirker kadettveilederen læringskonteksten som en yrkesrelevant lederutviklingsarena?

1. Hvordan påvirker kadettveilederen arbeidsprosessene og gruppedynamikken i læringsgruppen?
2. Hvordan påvirker de tilgjengelige støttestrukturene og støtteressursene det faglige utbyttet til kadettene?

Intervjuet i dag gjelder:

- Deres oppfatning av hva en kadettveileder gjør under arbeidspakkene
- Deres oppfatning av hvordan dette påvirker læreprosessene i gruppen

Intervjuet vil være i ca 2 timer, det blir tatt opp på diktafon og ingen andre enn meg og veilederen min på IPED hører opptaket eller ser utskriftene.

Hva kommer til å foregå i dag

- Dette intervjuet er annerledes enn det man normalt forbinder med å bli intervjuet, hvor en intervjuer stiller en masse spørsmål.
- Nå er det dere som skal snakke og diskutere med hverandre.
- Jeg har noen temaer som jeg gir dere anledning til å snakke om. På slutten av intervjuet kan jeg stille noen mer rettede spørsmål dersom jeg ikke føler at jeg har fått den informasjonen jeg trenger.
- Dere styrer selv diskusjonen. Hvis den kjører av sporet, hvis dere løper tom for ting å si, hvis ikke alle blir hørt-så pleier noen fra gruppen å gjøre noe med det, dersom ikke dette fungerer så vil jeg gripe inn i prosessen.
- Forestill dere at der er som å sitte hjemme hos en av dere å snakke over kaffen,
- Jeg er først og fremst interessert i deres erfaringer og opplevelser i gjennomføringen av arbeidspakkene- ikke bare holdningene deres.
- Alle opplevelser er like viktige- der er ikke riktige å feil svar

(grunnlaget er lånt fra Halkier 2010 , s. 144)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### SPØRSMÅL TIL FOKUSGRUPPEN MED KADETTVEILEDERE

#### Introduksjon og oppvarmingsspørsmål

Hvem er du og hva er din tidligere tjenestebakgrunn?

1. **Hva tenkte du da du første gang hørte om bruken av kadettveiledere i undervisningen?**
2. **Tenk tilbake på dine to år ved Krigsskolen: Hvordan har studiet bidratt til å forberede deg på rollen som kadettveileder?**
  - a) Kommer du på noen andre forhold som kunne gjort det lettere for deg å lykkes som veileder?
3. **Kan du prøve å beskrive en normal dag for deg som kadettveileder under en arbeidspakke?**
  - a) Hvilke ressurser var tilgjengelig for å hjelpe deg i rollen som veileder?
  - b) Var disse ressursene hensiktsmessige?
  - c) Var det noen ressurser du savnet?
4. **Kan du gi konkrete eksempler på situasjoner der du som kadettveileder påvirket samarbeidet og relasjonene i gruppen?**
  - a) Hvordan mener du den relasjonen mellom deg og gruppen påvirket veiledningsprosessen?
  - b) I hvor stor grad mener du at du fikk tilstrekkelig handlingsrom av gruppen til å kunne fungere i rollen som veileder?
  - c) Hvordan ble dine innspill som veileder mottatt i gruppen?
5. **Kan du gi konkrete eksempler på situasjoner der du som kadettveileder påvirket arbeidsprosessene i gruppen?**
  - a) Hvilke ressurser (hjelpemidler) hadde gruppen tilgjengelig for å løse arbeidsoppgavene best mulig?
  - b) Påvirket du som veileder hvordan gruppen brukte disse ressursene?
6. **Prøv å tenk på din fremtidige rolle som offiser: Mener du dette er praksisnær og yrkesrelevantform for undervisning; begrunn svaret?**
  - a) Ville undervisningen blitt mer realistisk og yrkesrelevant med en instruktør som veileder; begrunn svaret?

## SPØRSMÅL TIL FOKUSGRUPPEN UTEN VEILEDER ERFARING

### Introduksjon og oppvarmingsspørsmål

Hvem er du og hva er din tidligere tjenestebakgrunn?

1. Hva tenkte du da du første gang hørte om bruken av kadettveiledere i undervisningen?
2. Slik jeg har forstått det var det kullet som bestemte hvem som skulle være veiledere; hvordan foregikk utvelgelsen av kadettveiledere?
  - a) Kan du beskrive de tre viktigste utvalgs-kriteriene som ble brukt i denne prosessen?
3. Tenk tilbake på dine to år ved Krigsskolen: Hvordan har studiet forberedt deg på den pedagogiske modellen som blir brukt emnene virksomhets- og utdanningsledelse ?
4. Kan du gi konkrete eksempler på situasjoner der kadettveilederen påvirket samarbeidet og relasjonene i gruppen?
  - a) Hvordan mener du at den likeverdige relasjonen mellom kadettveilederen og gruppen påvirket veiledningsprosessen?
  - b) I hvor stor grad ga gruppene kadettveilederen det handlingsrommet han trengte for å fungere i rollen som veileder?
  - c) Hvordan ble innspill fra kadettveilederen mottatt i gruppen?
5. Kan du gi konkrete eksempler på situasjoner der kadettveilederen påvirket arbeidsprosessene i prosjektgruppen?
  - a) Hvilke ressurser (hjelpemidler) hadde gruppen tilgjengelig i arbeidsprosessene?
  - b) Påvirket kadettveilederen hvordan dere brukte hjelpemidlene?
6. Prøv å tenk på din fremtidige rolle som offiser: Mener du dette er en praksisnær og yrkesrelevant form for undervisning; begrunn svaret?
  - a) Ville undervisningen blitt mer praksisnær og yrkesrelevant med en KS instruktør som veileder, begrunn svaret?

# Vedlegg 5: Dannelsesreisen

