

Studenten som veileder – erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning

Innledning og forskningsspørsmål

Lars Henrik Erlandsen

Hovedinstruktør utdanningsledelse, Krigsskolen i Oslo

lars.erlandsen@krigsskolen.no

Thomas de Lange

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

t.d.lange@iped.uio.no

SAMMENDRAG

Erfaringsbasert undervisning fremheves ofte som godt egnet i praksisorienterte profesjonsutdanninger, fordi studenten utfordres til aktivt å vurdere hvordan fag knyttes til yrkesrelevante situasjoner. En utfordring med denne undervisningen er at studenten opplever læringsarbeidet som sammensatt og komplekst. Denne kompleksiteten blir ofte håndtert ved å trekke inn fagstøtte i form av faglig erfarne veiledere. På krigsskolens lederutdanning har denne veilederstøtten blitt håndtert ved å implementere medstudentveiledning. Denne medstudentveiledningen praktiseres i det avsluttende året på profesjonsstudiet, der ansatte veiledere erstattes med en medstudent fra samme studienivå. Artikkelen dokumenterer hvordan denne ordningen fungerer, hvilke utfordringer studentene støter på og hvilke sider av denne ordningen som fremstår som spesielt konstruktive. Det empiriske materialet i artikkelen er basert på fokusgruppeintervjuer som dekker både studentveilederes og medstudenters perspektiv. Funnene fra analysen viser at samtlige parter opplever ordningen positiv og særlig fruktbar hva angår yrkesrelevant ledelsestrening. En utfordring med ordningen er at medstudentveiledere og studenter i liten grad er forberedt på de spesifikke utfordringene som ligger i å veilede medstudenter og personer på samme faglige nivå.

Nøkkelord

høyere utdanning, profesjonsutdanning, lederutdanning, erfaringsbasert læring, veiledning, medstudentveiledning

ABSTRACT

Student-centered and experience-based teaching is often forwarded as a favorable approach in professional education, making students actively explore the relation between content knowledge to professional practices. A challenge of this teaching format is that students often experience these settings as complex and challenging. This complexity is commonly handled by bringing in supportive supervision and tutoring to guide students in their work. In the final year of leadership training at the Military Academy in Norway, this supervision is established through a peer-based arrangement where students act as tutors for their peers. This article documents empirically the experiences from implementing a specific peer tutoring strategy. The article is based on focus group interviews covering both the tutor and tutee perspective. The findings from the study reveal generally positive experiences with peer tutoring, especially with respect to practical leadership training. A challenge of the peer tutoring strategy relates to preparing students adequately in the role as supervisors in support of equally competent and experienced tutees, which illustrates a contrast with strategies more common in conventional supervision based on expert knowledge.

Keywords

higher education, professional education, leadership training, experience-based learning, supervision, peer tutoring

Denne artikkelen retter søkelys på hvordan medstudentveiledning kan være et virkemiddel for å øve opp praktisk veilederkompetanse i profesjonsutdanninger. Siktemålet med artikkelen er å legge fram empirisk dokumentasjon på hvordan denne arbeidsformen har blitt implementert og hvilke erfaringer studentene har høstet fra dette i et konkret studieløp.

Konteksten i artikkelen er fra *operativ linje* i bachelorgraden *ledelse og landmakt*, også kjent som profesjonsutdanningen av offiserer på Hærens krigsskole (KS). Medstudentveiledning er i dette studiet knyttet til læring av ledelse og lederutvikling, det vil si lederutdanningen av offiserer. Det empiriske grunnlaget i artikkelen er basert på intervjuer av studenter som har veiledet og fått veiledning av medstudenter mens de har samarbeidet om konkrete oppgaver i såkalte læringsgrupper. Dette gruppebaserte arbeidet innebærer blant annet at studentene gir hverandre veiledning i å løse praktiske og profesjonsrettede oppgaver.

Funnene i artikkelen viser at medstudentveiledning både kan fungere som en konstruktiv læringsstøtte for studenter, samtidig som det gir trening i å veilede i yrkesrealistiske situasjoner. Artikkelen tar også for seg hvordan denne studentbaserte læringsstøtten fremstår i forhold til ledelse og lederutvikling som praktisk kompetanse. Ut fra dette fokuset har vi valgt å konkretisere vår analyse rundt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle får medstudentveilederen i læringsgruppene og hvordan oppstår denne rollen?
2. Hvordan påvirker medstudentveilederen arbeidsprosessen i læringsgruppene?
3. Hvor relevant oppleves medstudentveiledning i lys av fremtidig yrkesutøvelse og lederutvikling?

Den første problemstillingen retter seg mot studiekonteksten og hvordan studentene og medstudentveiledere utformer og organiserer veiledningen. Den andre problemstillingen retter seg mot hvordan medstudentveiledningen griper inn i gruppenes arbeid og hvilken betydning studentene opplever at denne intervensjonen har. Den siste problemstillingen går inn på studentenes refleksjoner om relevansen av medstudentveiledning som yrkesforberedende innslag.

Artikkelen starter med en gjennomgang av forskningslitteratur innen erfaringsbasert undervisning og medstudentveiledning. Deretter følger en gjennomgang av det metodiske fundamentet i artikkelen, fulgt av en beskrivelse av studiekonteksten i bachelorstudiet på KS. Etter dette følger den empiriske analysen av studentenes erfaringer fra medstudentveiledning, som er basert på to fokusgruppeintervjuer av totalt 12 studenter. Til slutt drøftes funnene fra analysen opp mot forskningslitteratur om veiledning, samt perspektiver på utvikling av praktisk kompetanse i profesjonsutdanninger.

STUDENTAKTIV UNDERVISNING OG MEDSTUDENTVEILEDNING

Profesjonsutdanninger bestreber seg gjennomgående på å gi studenten et komplementært teoretisk og praktisk kompetansegrunnlag (Dyrdal Solbrekke, 2014). Teori er viktig fordi det utgjør en felles akkumulert kunnskapsbase for feltet samt at det er en viktig ressurs for refleksjon om både individuelle handlinger og institusjonelle praksiser (Säljö, 2001). En utfordring med teori er at abstrakte modeller og begreper kan skape distanse til praktisk handling, der teori oppleves som en kontrast til reelle situasjoner og virkelige problemstillinger (Grimen, 2008). I verste fall fører dette til manglende koblinger der praktisk og kontekstuell innsikt fremstår som en separat kunnskapssfære frakoblet fra teorien (Nerland 2012). Samtidig er praktisk innsikt i seg selv et sammensatt og komplekst fenomen som sjeldent blir utfyllende artikulert og beskrevet i lærebøker (Heggen, 2008). Dette kan bidra til å svekke koblingen mellom teoretisk kunnskap og praktisk innsikt.

Ifølge Grimen og Molander (2008) kan en svekket kobling mellom teori og praksis være et hinder i utviklingen av profesjonsutøverens faglig skjønn. Dette gjelder ikke minst for organisasjons- og ledelseskunnskap, der utfordringen typisk er mangelen på arenaer for praktisk øvelse i å bruke ledelsesteoriene, før studenten kastes ut i det virkelige liv (Gjø-sæter & Kyvik, 2015). En hovedutfordring her er at utdanningene i for liten grad legger opp til erfaringsbaserte læringsarenaer som gir studenten muligheten til å utvikle 'praktisk sensitivitet' relatert til ledelse (Mintzberg, 2004).

Erfaringsbasert undervisning blir i forsknings- og faglitteraturen fremhevet som en metode der siktemålet er nettopp å tilrettelegge for gode koblinger mellom teori og praksis (Lycke, 2006; Pettersen, 2005; Lauvås & Handal, 2014). Erfaringsbasert undervisning forbindes her med metoder der teoriforståelse utvikles gjennom undersøkende problemløsning og ved bruk av realistiske problembeskrivelser fra praksis. Målsettingen med erfaringsbasert læring er at realistiske situasjoner kan danne en supplerende inngang til læring av teori og fagterminologi. Varianter av denne undervisningsformen er det flere av, som *problembasert læring*, *case-basert læring*, *utforskende læring*, *prosjektarbeid* og *teambasert læring* for å nevne noen (Beaten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). Disse undervisningsformene kan også variere en del og dukker ofte opp i hybride varianter. En viktig

fellesnevner er at disse tilrettelegger for læringsformer der teori knyttes direkte til realistiske situasjoner og der studenten selv må være aktiv i å finne faglige og praktiske løsninger. Ideelt sett vil dette også utfordre studenten til å reflektere over det teoretiske lærestoffets betydning i lys av konkrete handlingsvalg (Grimen & Molander, 2008; Lauvås & Handal, 2014).

Empiriske studier tyder imidlertid på at erfaringsbasert læring og undervisning er både læringsintensivt og komplekst, noe som betyr at studenter ofte støter på usikkerhet og uklarhet i læringsløpet (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Disse undervisningsformene har derfor sine utfordringer spesielt hva angår faglig usikre studenter. En rekke studier bekrefter dette bildet, noe som blant annet peker mot et behov for organisert støtte og veiledning av studentene (Lycke, 2002; Schmidt, Rotgans, & Yew, 2011). Veiledning er her forstått som formative tilbakemeldinger og samtaler som bidrar til refleksjon og støtte i læringsprosessen (Mathisen & Høigaard, 2004). Veiledning blir dermed fremhevet som en viktig tilleggsdimensjon i praktisk orientert og erfaringsbasert undervisning (Skagen, 2004; Heggen, 2008; Benner, Sutphen, Leonard, & Day, 2010; Hatlevik, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2012; Caspersen & Kårstein, 2013).

Av særlig relevans for denne studien er perspektiver knyttet til yrkesfaglig veiledning innenfor et utdanningsløp, det vil si der studenten får innblikk i måter å utøve yrket på (Lauvås & Handal, 2014). I profesjonsutdanninger innebærer dette at studenten utfordres til å knytte teori og metoder til en fremtidig yrkesvirksomhet. Veiledning kan her utføres av både aktive yrkesutøvere eller lærekrefter fra utdanningsinstitusjonen med praktisk erfaring. Et sentralt poeng er at denne formen for veiledning ikke nødvendigvis skal gi eksakte svar, men heller sette i gang refleksjon hos studenten:

Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere eller studenter til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på, enn på å formidle hvordan den «riktige» yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være (Lauvås & Handal, 2014, s. 87).

Veiledning blir her ikke betraktet som det å gi tilgang til eksakt kunnskap, men å åpne for refleksjon der studenten kan utforske kunnskap innenfor egne utviklingssoner. Samtidig er det en utfordring at erfarne veiledere ofte faller for fristelsen å stake ut den «riktige» kunnskapen:

Erfaring fra veiledning innenfor en rekke yrker tyder på at veiledere, både innenfor grunnutdanningen og blant praktiserende yrkesutøvere, har problemer med å la være å dosere *sitt* syn og å overtale og påvirke i den retningen de selv står for (Lauvås & Handal, 2014, s. 87).

Denne doserende tendensen kan være et hinder ved at studenten ikke eksplorerer kunnskaps- og yrkesfeltet på egenhånd. Videre står veilederen i fare for å overse studentens eget ståsted og kunnskapsgrunnlag; noe vi vet er fundamentalt i læringsprosesser (Branford, Brown, & Cocking, 2000). Reflekterende veiledning vektlegger derfor nettopp at veilederen er opptatt av å «... finne fram til det stedet der den lærende er, og starte der» (Lauvås & Handal, 2014, s. 88).

En kompliserende tilleggsdimensjon til det reflekterende prinsippet er at veiledning alltid bærer i seg en eller annen form for bedømming og verdifastsetting av de ferdigheter og kunnskaper man observerer. Her er det spesielt vanskelig «... å veilede når de som blir veiledet, på samme tid blir vurdert» (Lauvås & Handal, 2014, s. 297). Dette betyr at veiledning består av en paradoksal kombinasjon av tilbakemelding med fokus på videreutvikling og læring (formativ vurdering) og kunnskapsbedømming som fokuserer på sluttresultatet (summativ vurdering). Hvordan dette balanseres er avhengig av hva man ønsker å oppnå med veiledningssituasjonen, der kontroll er i fokus i et summativt perspektiv, mens tilbakemelding som hjelp til videreutvikling er sentralt i et formativt perspektiv.

Medstudentveiledning, som er fokuset i denne artikkelen, kan ses på som en formativ støtte i læringsprosessen der studenten får hjelp fra en eller flere personer fra samme læringsmiljø og med tilsvarende kompetanse eller erfaringsbakgrunn (Havnes, 2008). Medstudentveiledning preges dermed av en rolletaking der studenter veileder hverandre (kollegialt) på mer eller mindre samme nivå. Et viktig prinsipp med medstudentveiledning er at veileder skal oppleves som en støtte som kan bidra til nye perspektiver og konstruktiv refleksjon (Lauvås & Handal, 2014). Et interessant potensial med denne veiledningsformen er at medstudenter i mindre grad står i fare for å «dosere» eller stake ut «den rette» kunnskapen for den de veileder. Samtidig er det interessant å belyse hvorvidt det formative elementet er av betydning for studentene og hvordan de opplever verdien av dette, sammenliknet med mer ekspertorienterte veiledningspraksiser. Spørsmålet er også om medstudenten kan være en tilstrekkelig hjelp og støtte til å sette i gang «... rikholdige refleksjoner omkring egen handling» som reflekterende veiledning tar sikte på (Handal & Lauvås, 2014, s. 89)?

Selv om empiriske studier har dokumentert positive effekter av medstudentveiledning (Boud, 2001), viser andre studier til en del utfordringer knyttet til rolleforventninger, usikkerhet og mangel på strategier for å håndtere motsetninger (Christiansen, Bjørk, Havnes, & Hessevaagbakke, 2011). Mye tyder derfor på at en vellykket implementering av medstudentveiledning krever både opplæring, klare forventninger og rolleavklaring samt oppfølging over tid (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014).

Det er ut fra dette bakteppet at medstudentveiledningen i KS-studiet er interessant å følge. Dette gjelder den delen av utdanningsprogrammet der studentene skal løse realistiske og praktisk rettede oppgaver der en medstudent fungerer som veileder for læringsgrupper. Samtidig skal gruppearbeidet kvalifisere kandidatene i håndtering av samhandlingsrelasjoner og ledelse. Hvordan denne veiledningen foregår og hvor hensiktsmessig dette oppleves er fokuset i denne artikkelen.

BESKRIVELSE AV KS-STUDIET OG ARBEIDET I LÆRINGSGRUPPENE

Studiekonteksten som observeres er operativ linje i bachelorgraden *ledelse og landmakt* på Krigsskolen (KS). Denne bachelorgraden har som sentral visjon å utdanne: «offiserer som gjennom egne erfaringer og kunnskap kan være profesjonens 'kilder' til ny praksis» (Krigsskolen, 2012, s. 8–9). Visjonen fremhever utviklingen av handlingskompetanse der kandidatene ikke bare forventes å ha kunnskap, men også bidrar til å videreutvikle sitt fagfelt gjennom deltakelse i yrkespraksis. Samtidig har ledelse som emne fått en overgripende rolle i denne studiekonteksten, noe som fremheves eksplisitt i studieprogrammet:

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, 2012, s. 17)

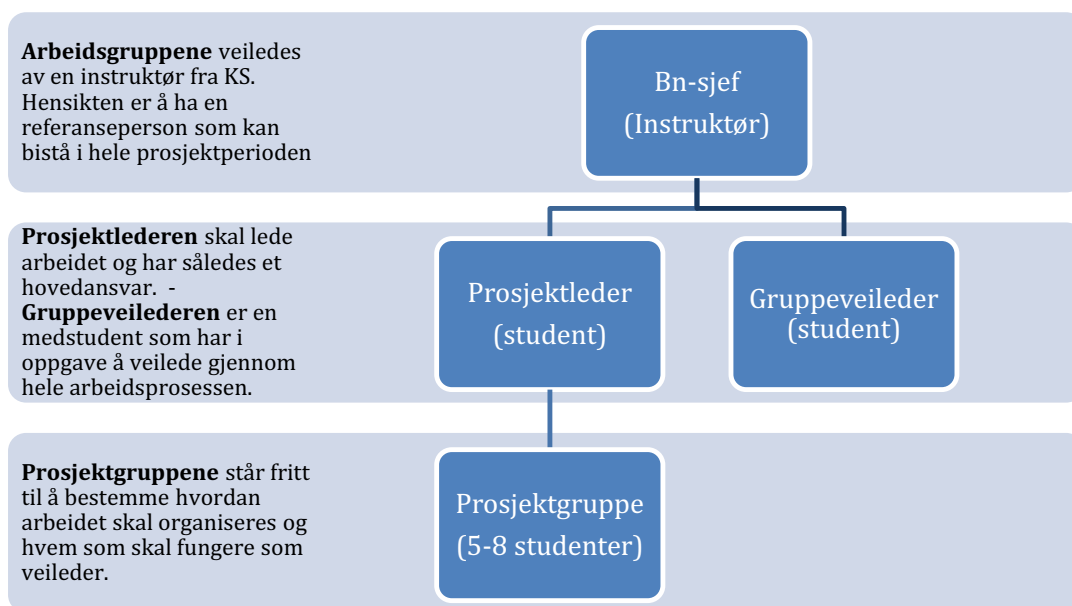
Denne organiseringen har til hensikt å knytte lederutvikling til de øvrige seks emnene, der emnet «Virksomhets- og utdanningsledelse» er artikkelens empiriske kontekst. Undervisningen i emnet skal her bidra til at studentene både jobber med konkrete og praktisk orienterte oppgaver relatert til virksomhets- og utdanningsledelse, samt bidra til læringsutbytte i lederutviklingsemnet (se vedlegg I). Hensikten med emnet er å forberede studentene på offiserrollen i praksis. For å få til dette på en realistisk måte, bygger emnet på praktiske oppgaver knyttet til konkrete scenarier:

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 å beskrive hvilke mekanismer som påvirker, endrer og utvikler en militær organisasjon. (Krigsskolen, 2014, s. 74)

Et generisk scenario er med andre ord en narrativ fortelling som likner på reelle situasjoner. Hensikten med bruken av scenarier er å utfordre studentene til å anvende teori og fagkunnskap i virkelighetstro situasjoner, med klar referanse til metoder innen erfaringsbasert læring. Dette arbeidet organiseres ved at studentene jobber i læringsgrupper på 5–8 studenter som etableres i starten av semesteret. Med utgangspunkt i scenario får læringsgruppene i oppdrag å løse følgende obligatoriske oppgaver fordelt på tre ulike arbeidspakker:

1. Hvordan skal den norske styrken organiseres og hvilket materiell skal den ha?
2. Hvordan skal personell til avdelingen rekrutteres og selekteres?
3. Hvordan skal utdanning og trening legges opp slik at avdelingen er best mulig forberedt til å løse oppgaven?

Normalt får læringsgruppene en til to uker til å løse hver arbeidspakke, der sluttresultatet blir vurdert til bestått/ikke bestått (Krigsskolen, 2014). Følgende illustrasjon viser hvordan dette arbeidet er organisert:



Figur 1. (Krigsskolen 2014, s. 77)

Figuren viser at læringsgruppene (arbeidsgruppene) har en student som prosjektleder og en annen student som veileder for gruppen. Det er fra disse læringsgruppene informantene i denne artikkelen er hentet fra. Læringsgruppene har også en instruktør fra KS til disposisjon, som skal være tilgjengelig for mer kompliserte faglige spørsmål ved behov. Emneplanen angir videre at studentene selv har ansvaret for å lede prosjektarbeidet innenfor det som betegnes som *stabsmetodikken*:

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

Stabsmetodikken er med andre ord et sentralt verktøy for oppgaveløsningen i læringsgruppene. Samtidig er stabsmetodikken et analytisk redskap som daglig brukes i Forsvaret for å løse faglige og praktiske problemstillinger (Forsvaret, 2010). Anvendelsen av dette metodeverktøyet i KS-studiet legger dermed opp til oppgaver og problemløsning som er svært relevante i fremtidige yrkessituasjoner (se vedlegg II). Denne pedagogiske bruken av stabsmetodikken i læringsgruppene har slik sett en klar referanse til erfaringsbasert læring.

Medstudentveiledning er en viktig del av denne pedagogiske modellen, der læringsgruppene skal få muligheten til å lære av innspill og tilbakemeldinger underveis i arbeidet. I tillegg er det en viktig målsetting at studentene får muligheten til å utvikle egen kompetanse i å gi og motta veiledning mens de jobber med yrkesrelevante problemstillinger.

Som en forberedelse til medstudentveiledningen i læringsgruppene gjennomgår studentene ett kurs i veiledning og veiledningsmetoder tilsvarende fem studiedager i starten av bachelorstudiet (Krigsskolen, 2012). I tillegg introduseres hele kullet til medstudentveiledning som arbeidsform i forkant av gruppearbeidet. I den sistnevnte introduksjonen pre-

senteres intensjonen med veiledingsordningen, hvordan veiledningen skal struktureres, samt noen praktiske tips.¹ I denne innføringen blir studentene oppfordret til å utforske ulike tilnærminger og strategier i veilederrollen. Veiledningen blir dermed ikke «låst» til en bestemt fremgangsmåte, men fremstilt som en åpen arbeidsform med mange mulige tilnærminger. En viktig forutsetning fra KS sin side er at veiledere og læringsgrupper i forkant sammen blir enige om hvordan de skal jobbe, samt at erfaringene fra den valgte tilnærmingen blir drøftet i etterkant.

Vårt fokus i artikkelen er rettet mot hvordan denne medstudentveiledningen fungerer som læringsstøtte og erfaringsarena for studentene. Før vi kommer så langt skal vi kort gjennomgå det empiriske metodegrunnlaget for vår analyse.

METODE OG DATAINNSAMLING

Metodisk bygger artikkelen på en kvalitativ tilnærming basert på fokusgruppeintervjuer, som er en metode for analyse av data på gruppenivå (Halkier, 2010). Metoden er relativt ny innenfor akademisk forskning, men har fått en stadig økende utbredelse spesielt innen utdanningsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fokusgruppeintervjuer skiller seg fra individuelle intervjuer dels ved å være noe mindre strukturert og styrt av intervjueren. Et typisk trekk i tradisjonelle forskningsintervjuer er at innsikt om et fenomen genereres i et sosialt samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). I et fokusgruppeintervju blir denne innsikten i større grad generert ved at informantene innad i gruppen diskuterer fenomenet med hverandre mens intervjueren gjerne får en mer tilbaketrukket rolle.

En fokusgruppe består normalt av seks til ti personer som skal belyse et spesifikt tema fra ulike sider. Målet med et slikt intervju er ikke nødvendigvis å komme til enighet eller å løse et problem, men heller å få frem ulike meningsnyanser. Metoden egner seg derfor godt til eksplorerende undersøkelser av nye eller mindre belyste forskningsområder og praksiser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Målsettingen med å velge fokusgruppeintervju som metodetilnærming i denne studien er at dette 1) gir spillerom for at informanten selv kan utvikle sine oppfatninger av konteksten og 2) innebærer et fokus på at data i noe mindre grad påvirkes av forskeren, sammenliknet med mer individuelt orienterte intervjumetoder (Johannessen, Tuftes & Christensen, 2010). Bruken av fokusgruppeintervju er slik sett basert på en intensjon om å minimere forskerens innflytelse på informantene, samt at informantene seg imellom kan eksplorere fenomenet dypere.

Utvalget til fokusgruppene er trukket fra et kull på 52 studenter der 17 har vært veiledere. Datagrunnlaget i studien er basert på to fokusgruppeintervjuer der den ene gruppen representerer gruppeveiledere mens den andre gruppen representerer gruppedeltakere med erfaringer fra det å bli veiledet av en medstudent. Begge gruppeintervjuene hadde en varighet på 60 minutter.

Ved et fokusgruppeintervju er det viktig at man er oppmerksom på følgende to momenter (Krueger & Casey, 2009, s. 185–187): 1) Unngå *maktforskjeller i gruppen*, og 2) unngå

1. Plenumsundervisning og materiell i form av handouts til studentene på KS-studiet.

såkalte «*preestablished small groups*». I vårt tilfelle er dette håndtert ved en strategisk utvelgelse av informanter som sikret at deltagerne ikke hadde etablerte personlige bånd og relasjoner med hverandre fra læringsgruppene.

Intervjuguiden for gruppeintervjuene skal introdusere informantene til studiens fokus gjennom åpne spørsmålsformuleringer. Innholdet i denne guiden er i vår studie basert på følgende tematiske hovedområder som sammenfaller med forskningsspørsmålene i introduksjonen:

- Utforming av studentveilederens handlingsrom
- Betydningen av medstudentveiledningen for oppgaveløsningen i arbeidsgruppene
- Refleksjoner rundt relevansen av medstudentveiledning i lys av ledelse og fremtidig yrkespraksis

Denne tematiske rammen ble presentert gjennom åpne spørsmålsformuleringer som utgangspunkt for gruppens videre diskusjoner. I gjennomføringen av intervjuene ble dette gjort ved å la informantene utforske disse temaene mest mulig uforstyrret fra forskerens side.

Etter datainnsamling og transkribering har materialet blitt analysert i form av *meningsfortetting*. Meningsfortetting er en analyseprosess der data fra et intervju struktureres ved å trekke ut gjentakende ytringer. Ved å forene og fremstille disse gjentakende ytringene samlet, fremheves informantenes meninger og opplevelser av fenomenet i kondensert form. Samtidig kommenteres disse sammenfatningene tekstlig, slik at meningsfortettingen blir tydeliggjort. Kjernen i denne fremgangsmåten er at informantenes gjentatte poenger fremheves fra intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig innebærer meningsfortettingen at intervjupersonenes uttalelser forkortes, slik at det essensielle i ytringene blir gjenstand for utdypende kommentarer. Intensjonen med denne analyseformen er å få frem både hva informantene vektlegger, hva som gjentar seg på tvers av ulike informanter og grupper, samt hvilke dypereleggende forhold disse ytringene begrunnes med. Denne meningsfortettingen kobles dernest til studiens forskningsspørsmål, teoretiske forklaringer og tidligere forskningsfunn. Ut fra disse metodiske føringene går vi nå over til selve den empiriske analysen.

ANALYSE AV ERFARINGER FRA MEDSTUDENTVEILEDNING

Vi starter den empiriske analysen med å belyse den delen av gruppeintervjuene som omhandler handlingsrommet til veilederne. Datamaterialet legges frem som utsagn enten fra studentveiledergruppen (SV) eller gruppedeltakere som har utført ordinært arbeid i læringsgruppene (GD). Analysen nedenfor fremstilles innenfor de tre tematiske områdene i intervjuguiden som dekker henholdsvis 1) veilederens handlingsrom, 2) veilederens betydning for oppgaveløsning og 3) relevans i lys av ledelse og fremtidig yrkespraksis.

Veilederens handlingsrom

Først går vi inn i materialet som belyser hvordan veilederrollen ble formet i læringsgruppene og hvilket spillerom medstudentveilederen fikk i dette arbeidet. Vi starter med et innspill fra en medstudentveileder som beskriver veilederens rolleutforming i gruppa:

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 (Dag GD4, 13)

Utsagnet tyder på at veiledningen i gruppene primært fokuserte på måten arbeidsoppgavene ble utført på og i mindre grad vektla faginnhold. Dette bildet bekreftes av flere informanter i deltakergruppen:

(...) 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. (Karl GD1, 122)

I utsagnet over ser vi et eksempel på hvordan veileders handlingsrom blir avgrenset ved korreks fra gruppen som spesielt går på faglige innspill. Gruppens korrektiv til veileder strekker seg imidlertid ut over denne avgrensningen, noe følgende utsagn tydelig viser:

(...) 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 metasamtale et stress da 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. (Tor SV5, 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 tror et litt sånn, eller 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. (Frank SV2, 92)

Hvis du ikke har klart å ta det der og da, så har du ikke den autoriteten som en veileder burde ha. (Tor SV5, 93)

Informantene over beskriver situasjoner der tid utgjør en betydelig avgrensning av veileders handlingsrom. Tidspress og timing ser her ut til å være viktige faktorer der legitimiteten i veilederens innspill utfordres av læringsgruppen. Flere av informantene mener her at veiledere burde stilt større krav, selv om dette kan være vanskelig «... det det skorter på i mange tilfeller, er at du tør å si i fra da» (Frode GD2, 66). En annen informant mener imidlertid at dette bør håndteres mer systematisk i forkant:

En ressurs som vi manglet i gruppa vår, det var egentlig en bedre avklaring, arbeidsavklaring (Tor SV5, 50).

... jeg synes ikke det var så stort handlingsrom, men det går litt tilbake på å avklare på forhånd da (Tor SV5, 80)

Informanten over antyder en tydeligere avklaring av premissene for veiledningen på forhånd, der både veileder og gruppene kan bli mer bevisst på hvilke intensjoner og normer som bør gjelde. Dette tyder på at studentene kan ha vært noe uforberedt på de spesifikke utfordringene og presset som ligger på en medstudentveileder. Dette presset illustreres særlig ved å trekke paralleller til en situasjon der det har oppstått problemer:

Vi hadde eksempel med to sterke personligheter (...) Der de var totalt uenig om veien videre og begge to står på sitt, (leder) prøver å gå inn og korrigerer 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 meta-samtale på det som skjer der og da og spør om hvordan skal vi løse dette her. (Frode GD2, 79)

(...) det var åpenbare ting som ikke fungerte i vår gruppe, og det var det spesielt på den første arbeidspakken, da tok jo veilederen tak i det, når det er helt tydelige ting som skjer (...), 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. (Karl GD1, 70)

Det første sitatet viser til en situasjon der veilederne bryter inn og løser opp motsetningsforhold. Dette tyder på at studentveiledere er i en posisjon der de kan ta tak i og håndtere til dels krevende og konfliktfylte situasjoner. Samtidig illustrerer utsagnene at veiledere opplever begrensninger på involvering i arbeidsprosesser som ikke oppleves som problematiske; noe informantene tror kan være et hinder for konstruktive innspill.

Veilederens handlingsrom, her forstått som muligheten for å gi innspill på gruppens arbeid, sier mye om det første forskningsspørsmålet i artikkelen; *hvilken rolle medstudentveilederen får i læringsgruppene og hvordan denne rollen oppstår*. Det vi oppsummert kan si ut fra sitatene over er at veilederens handlingsrom er forbundet med usikkerhet om når og i hvilke sammenhenger man skal gripe inn. Informantene gir også uttrykk for at veileders legitimitet ofte utfordres og at muligheten for innspill fra veileder tydelig begrenses av dette. Videre preges veilederrollen av tidspress og høye krav til riktig timing av innspill. I problemsituasjoner ser veileder imidlertid ut til å ha større betydning som legitim og velinformert konfliktløser.

En generell utfordring ser ut til å være at gruppe og veileder i for liten grad har klare rammer og forventninger til veilederrollen. Denne utfordringen kan også skyldes en opplevd forskjell mellom opplæring i veilederrollen og hvordan medstudentveiledning faktisk utspiller seg i praksis. Et interessant funn er imidlertid at medstudentveiledere og læringsgrupper sammen skaper et handlingsrom ved å fremforhandle egne rammer og regler, noe vi skal komme tilbake til i diskusjonsdelen.

Veileders betydning for oppgaveløsingen

Hvilken betydning medstudentveiledning har for gruppearbeidet går i første rekke på de positive innvirkninger dette har på gjennomføring og håndtering av arbeidsoppgaver. Vi starter her med noen innspill som illustrerer de positive sidene:

(...) 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 og påminne lederen om at nå er det kanskje ikke et poeng og fortsette diskusjonen (...) nå tror jeg dere bare bør kutte og ta dere en fem minutter, eller stake ny kurs. (Ove SV4, 65)

(...) 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 til å stille krav og ta ordentlig tak. (Frank SV2, 70)

Sitatene over viser at veilederne har fungert som en støtte spesielt for lederen i gruppen. Samtidig fremheves hvordan de griper inn i diskusjoner som har kommet på avveie eller avsporer fra oppgavene. Informantene fra deltakergruppen bekrefter dette bildet: «veilederne våre endte med å være en sparringspartner for stabssjefen (lederen)» (GD1, 45). Denne støtten til gruppens leder henger til dels sammen med den utfordringen det er å lede slike læringsgrupper:

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. (Karl GD1, 7)

(...) 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 hvert sitt lass. Og sånn sett er det jo veldig greit å ha en person som har som oppgave å ta opp sånne ting da. (Frode GD2, 99)

Sistnevnte utsagn viser til metasamtaler om prosessen og der lederen ikke makter å styre arbeidet på en effektiv måte. Det å være leder i slike grupper kan være krevende fordi deltakerne ikke har noen formell legitimitet ut over et begrenset oppdrag. Gruppene kan dermed ha en tendens til å starte forhandlinger om tilnæringsmåter og løsninger som utfordrer lederens posisjon. I mangel av en mer solid formell autoritet kan lederen på dette punktet finne god støtte i medstudentveiledningen, både fordi lederen kan speile sin rolleutøvelse og få konkrete innspill fra en part som kjenner til arbeidet, men samtidig ikke er direkte involvert. Denne positive samhandlingen henger også sammen med grad av tilstedeværelse:

(...) en av styrkene er at studentveilederen er til stede 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 til stede hele tiden synes jeg var veldig positivt. (Fredrik GD3, 96)

(...) også 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 positiv ting i forhold til at han i sitt fokus ser på dynamikken, og at han da har mye større belegg for å kunne mene det han mener. (Frode GD2, 104)

Kontinuiteten i medstudentveiledningen beskrives her som verdifull både for å forstå relasjoner, arbeidsflyt og det å kunne gi tilbakemeldinger ut fra studentenes ståsted som støtter gruppearbeidet; noe som kan være vanskelig å få til med en ansatt veileder. Samtidig beskriver informantene forhold som hindrer veileders påvirkningsmulighet:

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, som du sier du kan ikke ta den halvtimen eller timen hvis det er det som trengs. (Truls SV6, 86).

Vurderingskravene fremheves her som et press som til dels overskygger veilederens innflytelse, en erfaring som deles av flere:

Her skulle det kanskje ikke vært noe bestått eller ikke. (Truls SV6, 117)

I hvert fall du som veileder ville hatt en enklere jobb. (Ove SV4, 118)

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 sjef. (Ove SV4, 121)

Jeg følte nærmest at vi skulle gjøre det bedre på hver arbeidspakke vi gikk igjennom. (Per SV3, 123)

Sitatene over viser hvordan informantene opplevde at vurderingskravene kunne overskygge arbeidet på en måte som kan være til hinder for reflekterende veiledningen ved at gruppens fokus på produktet prioriteres fremfor å utvikle gode arbeidsstrategier og gruppeprosesser.

Oppsummer vi forskningsspørsmålet *hvordan medstudentveilederen påvirker arbeidsprosessen i læringsgruppene* ser vi følgelig at veileder har en positiv og konstruktiv innvirkning på oppgaveløsningen. Veileder ser ut til å fungere som en viktig støttespiller særlig for lederen i gruppa, samt at medstudentveilederens kontinuerlige tilstedeværelse er av stor betydning for troverdigheten i gruppa ved at veilederen har en dyp kjennskap til arbeidsforløpet i læringsgruppene. Samtidig ser vi at veilederens påvirkningsmulighet begrenses av tidspress og studiekraft.

Relevans i lys av i ledelse og fremtidig yrkespraksis

Analysen i denne delen omhandler i hvilken grad medstudentveiledning oppleves som yrkesrelevant. Vi starter med noen prinsipielle betraktninger som informantene løfter fram om veiledning og ledelse:

Det jeg må trekke frem som bra (...) 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 det, 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 stabsstudie i to uker. (Hans SV1, 166)

Hverdagen som troppssjef er 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. (Leif 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. (Karl GD1, 173)

I utsagnene over fremhever informantene dels det å lære å lede ved å gjennomføre konkrete arbeidsoppgaver. Den utøvende lederrollen i læringsgruppene blir med andre ord oppfattet som en konkret og relevant utøvelse av lederskap, som hjelper dem til å se sammenhengen mellom teori og praksis. Informantene fremhever videre at de opplever samarbeid og relasjoner som annerledes i denne konteksten enn i pressende situasjoner i felten. De finner det sistnevnte relevant fordi det er den primære konteksten de skal utøve lederskap i etter endt utdanning.

Et annet aspekt informantene fremhever om yrkesrelevans går mer direkte på betydningen av selve medstudentveiledningen:

... du viser ditt sanne lederskap. (Frode GD2, 177)

Enig, jeg synes det du sier om 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. (Karl GD1, 183)

For det er ingen andre settinger på KS der det er sånn. (Frode GD2, 184)

Det kunne vært spennende og hatt en studentveileder på øvelse også faktisk, i et troppsangrep da. (Fredrik GD3, 185).

Men da må studentveilederen ha forutsetninger for å være veileder. (Are 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. (Fredrik 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. (Karl GD1, 188)

Dialogen over viser til en autentisitet og troverdighet i måten å jobbe på i læringsgruppene. Medstudentveiledning blir her beskrevet som et viktig element for en genuin rolleutøvelse, særlig for lederen. Denne «genuiniteten» kontrasteres med mer tradisjonelle veiledningssituasjoner der en ansatt eller ekspert er veileder, noe studentene beskriver som en mer kunstig læringskontekst. Den naturlige utøvelsen av ledelse under medstudentveiledningen blir dermed fremstilt som mer realistisk, noe informantene treffende betegner som det «sanne lederskap». Her kan det være grunn til å anta at medstudentveiledning er mer uformelt sammenliknet med veiledning fra en ansatt som kan fortone seg mer formalistisk.

Medstudentveiledning kan dermed ha en egenverdi ved at den bidrar til et mer yrkesrelevant og formativt innslag i den praktisk orienterte opplæringen. Betrakter vi dette i lys av artikkelens tredje forskningsspørsmål om *yrkesrelevans*, ser ordningen derfor ut til å ha noen interessante elementer som kan være relevante for å skape realistiske læringssituasjoner.

Oppsummert antyder den empiriske analysen at medstudentveiledning har sine utfordringer. Dette fremkommer i form av usikkerhet, tidspress og manglende avklaring av regler og rammer i forkant. Disse hindringene overskygger imidlertid ikke de positive erfaringene, der medstudentveiledning oppleves som konstruktivt og støttende for både gruppedeltagere og gruppeledere i gjennomføringen av arbeidspakkene. Analysen tyder også på positive ringvirkninger i utviklingen av metaperspektiv der studenten eksplisitt reflekterer over veilederrollen, tidspunkt og timing av innspill, hvilke utfordringer som tematiseres og hvordan dette adresseres. Videre ser veiledningsformen ut til å ha en effekt på studentene ved at de våger å praktisere og eksplorere sin egen tilnærming til lederskap, framfor å underlegge seg en «riktig» utøvelse definert av en faglærer. Dette siste aspektet opplever studentene som en verdifull og relevant tilnærming i læring av ledelse.

DISKUSJON OG KONKLUSJONER

Med utgangspunkt i funnene i denne artikkelen fremkommer det flere forhold som er av interesse for profesjonslæring og læring av ledelse. For det første innebærer den likeverdige relasjonen at tilbakemeldingene fra veileder er mindre knyttet til formell bedømming. Dette bidrar til at leder og studenter i gruppene opptrer mer naturlig og dermed står friere i å akseptere eller forkaste tilbakemeldinger, noe som ser ut til å gi en grunnleggende oppslutning om de tilbakemeldingene studentene velger å ta til seg. Denne formen for likeverdighet samsvarer med viktige kjennetegn innen formativ vurdering og feedback (Nicol et al., 2014; Lauvås & Handal, 2014). Dette formative trekket ved medstudentveiledningen ser ut til å åpne for at studentene våger å være selvstendige og oppriktige i sin adferd, noe vi må anta er viktig i utdanningen av fremtidens profesjonsutøvere.

Liknende tendenser finner vi fra forskning på problembasert læring (PBL) som viser at veiledere med stor faglig ekspertise i større grad styrer studentenes arbeid, sammenliknet med veiledere med mindre ekspertkompetanse (Lycke, 2002; Dolmans, Wolphagen, De Grave, & Van der Vleuten, 2005; Schmidt, Rotgans, & Yew, 2011). Den erfarne veileder fungerer dermed mer som udiskutabel rollemodell, noe som igjen påvirker måten studentene resonnerer og handler på. En slik eksperttilnærming til veilederrollen kan være positiv, men er også ofte et hinder for læring og utviklingen av metakognitive ferdigheter ved at studenten i større grad ukritisk tar til seg veilederens faglige innspill. Dette gjelder særlig i veiledning der bedømming av adferden er fremtredende (Lauvås & Handal, 2014; Leary, Walker, Shelton, & Fitt, 2013; Ludvigsen & Handal, 2002); en tendens våre informanter bekrefter.

Et annet punkt i denne diskusjonen går på studentveilederens grad av tilstedeværelse. Ut fra den empiriske analysen over ser vi at studentveilederen har en mulighet til å være med i arbeidsprosessen med en intensitet og nærhet som kan være praktisk vanskelig for en ansatt veileder. Denne tilstedeværelsen ser ut til å være viktig på flere måter. For det første bidrar det til en nær kjennskap til læringsarbeidet slik at veilederen kan gi presise og tidsmessig passende tilbakemeldinger. For det andre ser vi at veilederen med sin nærhet spiller en viktig rolle som konfliktløser og i forebygging av problemer. Sistnevnte poeng innebærer et relasjonelt metaperspektiv der studentveiledere og deltakere lærer om håndtering av relasjoner (Handal & Lauvås, 2011), noe som er viktig både i utøvelsen av militær ledelse og trolig også i andre lederroller.

Empirien viser videre at studentveilederen er en viktig støtte og diskusjonspartner når lederen i gruppen skal treffe krevende beslutninger. Går vi tett innpå de empiriske funnene ser vi at meningsforhandlingene som foregår i disse situasjonene også har et sterkt preg av realisme over seg. Her ser det ut til at ledere og gruppedeltakere i mindre grad «gjemmer» sin atferd for veilederen. Dermed fremstår handlingsvalgene som en mer «sann» atferd; et forhold både deltakere og ledere opplever som svært nyttig. I sum kan det derfor se ut til at studentveilederen kan være en vel så viktig støttespiller som en ekspertveileder i denne formen for praktisk orientert gruppearbeid.

En utfordring for medstudentveilederen er det motsetningsfylte i å gi konstruktive innspill og samtidig være mottakerens likemann (Christiansen et al., 2011). Denne motsetningen viser seg i form av usikkerhet i studentveilederens håndtering av sitt handlingsrom. Løsningen på paradokset ligger interessant nok i studentgruppens og veiledernes felles

fremforhandling av uformelle «gruppekonertrakter». Selv om vi ser tendenser til frustrasjon der veilederens legitimitet blir utfordret, oppfatter alle partene nettopp denne forhandlingen som noe av det mest lærerike med medstudentveiledning.

Dersom vi skulle antyde anbefalinger, vil et første innspill være at utdanningsinstitusjonene på forhånd bør forberede studentene på det særegne i medstudentveiledning. En slik bevisstgjøring vil både kunne dempe frustrasjoner og øke kvaliteten i samspillet mellom veileder og medstudenter. Dette kan gjerne gjøres ved å anbefale en eksplisitt fremforhandling av felles rammer og kjøreregler for veiledningen. Slike regler kan formaliseres eller diskuteres mer uformelt. Det vesentlige er at diskusjonen er eksplisitt og at de sikrer et nødvendig handlingsrom for studentveilederen.

Denne artikkelen dokumenterer en første gjennomføring av medstudentveiledning i bachelorstudiet Ledelse og landmakt. Rammene for denne gjennomføringen kan beskrives som relativt frie og kanskje noe uferdige. Samtidig tyder våre funn på at regler for veiledning og gruppeprosesser ikke nødvendigvis bør pre-defineres i for stor grad og at en viss frihet og åpenheten kan være en styrke. Dette rommet gir anledning til faktiske meningsforhandlinger som kan bidra til verdifulle meta-refleksjoner om samarbeid og ledelse som er vanskelig å skape i konvensjonell undervisning. I lys av disse funnene fremstår medstudentveiledning i denne læringskonteksten som et hensiktsmessig kompromiss mellom selvstendighet og støtte, der studenter normalt har få erfaringsbaserte læringsarenaer der de kan få praktisert slikt lederskap (Mintzberg, 2004; Gjøsæter & Kyvik, 2015).

Når i utdanningen kan man erstatte ekspertveilederen med en studentveileder? Her tror vi det er nødvendig med en balanse mellom ulike veiledningsformer. Det er viktig at studenten får muligheter til å identifisere seg med egen profesjon, og noe av denne profesjons-sosialiseringen skjer utvilsomt gjennom kontakt med erfarne rollemodeller som kan formidle og demonstrere ekspertperspektiver fra profesjonens praksisfelt (Lauvås & Handal, 2014). Samtidig blir det stadig viktigere å utvikle egen autonomi, selvstendighet og kreativitet for å møte fremtidens kompetansebehov. Dersom Ludvigsen og Handal (2002) har rett i at det er et visst motsetningsforhold mellom ekspertens veiledning og studentens autonomi, kan dette tale for at begge formene er nødvendige i en helhetlig profesjonsutdanning. Her kan det være et poeng at medstudentveiledning legges til en avsluttende del der studenten har opparbeidet seg en viss faglig forståelse og erfaring fra tidligere veiledningssituasjoner. En naturlig slutning kan derfor være at studentveiledning er hensiktsmessig i et samspill med ekspertveiledning, såfremt man er bevisst på at disse veiledningsformene baseres på ulike fremgangsmåter og strategier.

Avslutningsvis vil vi understreke at det empiriske materialet og studiekonteksten i denne studien begrenser generaliserbarheten av våre funn og konklusjoner. Samtidig håper vi at vårt lille bidrag kan inspirere til flere empiriske forsøk som kan være med på å øke vår innsikt om medstudentveiledning som pedagogisk virkemiddel.

VEDLEGG I

Læringsutbytter 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 etterleve etiske retningslinjer og verdier
- formidle militær fagkunnskap til det sivile samfunn

Læringsutbytter på emneplannivå

Lederutvikling

- forklare sammenheng mellom ledelse, lederutvikling og personlig utvikling og læring
- vurdere og reflektere over egen og andres utøvelse av lederskap og ledereffektivitet relatert til profesjonens kontekstuelle variasjoner
- anvende faglig kompetanse i egen og andres lederutviklingsprosess
- utøve et troverdig og effektivt lederskap i tråd med FSJ grunnsyn på ledelse
- identifisere seg med forsvarets verdigrunnlag og den militære profesjon
- mestre fysisk og mentalt krevende forhold

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

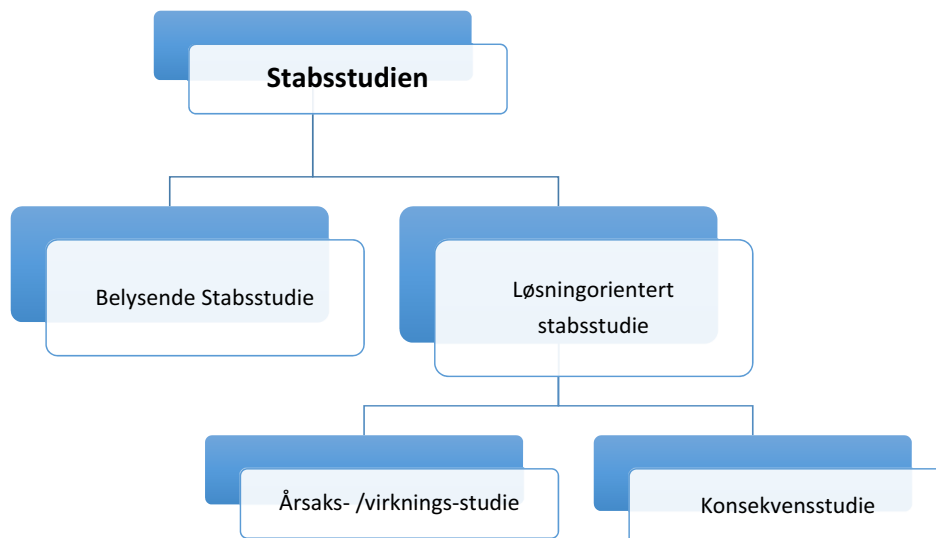
- Planlegge utdanning og øving av en hæravdeling
- Utdanne egen avdeling basert på samspill mellom oppdatert kunnskap i teori og praksis
- Gjennomføre utdannings- og øvingsaktivitet som ivaretar måloppnåelse og sikkerhet
- Benytte tilgjengelig teknologi i utdannings- og øvingssammenheng

VEDLEGG II

Stabsstudiemetodikken

Stabsstudiemetodikken er forsvarrets metodeverktøy for å løse komplekse problemstillinger. En stabsstudie benyttes ofte som et beslutningsgrunnlag for militære sjefer som skal ta beslutninger i komplekse situasjoner (Forsvaret, 2010).

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



Figur 4.2. Hentet fra Forsvaret 2010, s. 113

Stabsstudien er basert på forsvarrets generelle modell for problemløsning som består av følgende fire faser (Forsvaret 2010, s. 97), der fase 1–3 utgjør stabsstudien og fase 4 den praktiske gjennomføringen:

Fase 1:

- Problempresentasjon
- Samle inn
- Definere
- Fastsette

Fase 2:

- Finne muligheter

Fase 3:

- Analysere
- Velge mellom muligheter

Fase 4

- Iverksette
- Følge opp
- Evaluere

LITTERATUR

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243–260.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere: behov for radikale endringer*. Oslo: Akribes.
- Boud, D. (2001). Introduction: making the move to peer learning. I D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson (red.), *Peer learning in higher education: learning from & with each other* (s. 413–426). New York: Routledge.
- Branford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Caspersen, J., & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis – oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. Oslo: NIFU Rapport 14/2013.
- Christiansen, B., Bjørk, I. T., Havnes, A., & Hessevaagbakke, E. (2011). Developing supervision skills through peer learning partnership. *Nurse Education in Practice*, (11), 104–108.
- Dolmans, D., Wolfhagen, I., De Grave, W., & Van der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732–741.
- Dyrdal Solbrekke, T. (2014). Profesjonelt ansvar. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 555–567). Oslo: Cappelen Damm.
- Forsvaret (2010). *Håndbok for stabstjeneste for Forsvaret*. Oslo: Forsvarets høgskole.
- Gjøsæter, Å., & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *UNIPED*, 38(1), 39–52.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonskunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. T. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2011). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hatlevik, I. K. R. (2012). *Praksis i studiene. En undersøkelse blant praksisveiledere, faglærere og studenter ved fem profesjonsutdanninger*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (småskrift 2012, nr. 2).
- Havnes, A. (2008). Peer-mediated learning beyond the curriculum. *Studies in Higher Education*, 33(2), 193–204.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger – Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 457–470.
- Hessevaagbakke, E., Christiansen, B., Aaseth, T., Johansen, A. G., Bjørk, I. T., & Havnes, A. (2010). Medstudentveiledning i praksisstudiene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(5), 412–425.
- Jensen, K., Lahn, L., & Nerland, M. (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christensen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Krigsskolen (2012). Studiehåndbok 2012–2013. *Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt treårig utdanning*. Oslo: Krigsskolen.
- Krigsskolen (2014). *Emneplaner Krigsskolen 2014–2015: Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*. Oslo: Krigsskolen.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage publications.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Utdanning for velferd: samspill i praksis*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., & Fitt, M. H. (2013). Exploring the Relationship Between Tutor and Background Tutor Training, and Student Learning: A Problem-Based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1), 40–66.
- 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. 43–72). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lycke, K. H. (2002). Nye lærerroller – veilederrollen i fokus. I K. H. Lycke (red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 103–128). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lycke, K. H. (2002). *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lycke, K. H. (2006). Erfaringsbasert læring – caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. I H. I. Strømsø, P. Lauvås, & K. H. Lycke (red.), *Når læring er det viktigste* (s. 157–176). Cappelen Damm Akademisk.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Fransisco: Berrett-Koeler Publisher.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. Lahn, & M. Nerland (red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27–48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Pettersen, R. C. (2005). *PBL: problembasert læring for studenten*, 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical Education*, 45, 792–806.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*, 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Stray, I. J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Strømsø, H. I., Lauvås, P., & Lycke, K. H. (2006). *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.