

# Veiledning i en militær profesjonsutdanning

Linn Engebretsen



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2009

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****Veiledning i en militær profesjonsutdanning****AV:****Linn Engebretsen****EKSAMEN:****Masteroppgave i pedagogikk****Didaktikk og organisasjonslæring****SEMESTER:****Vår 2009****STIKKORD:****Veiledning, veiledningstradisjoner, profesjon,  
praksisteori**

## **Sammendrag**

### **Problemområde**

Denne masteroppgaven skal undersøke hvilke veiledningstradisjoner som er dominerende i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen og hvordan veilederne ved denne institusjonen begrunner sin egen veiledningspraksis. Oppgavens teoridel vil blant annet diskutere veiledningsbegrepets innhold og redegjøre for saksforhold og kontekst til dominerende tradisjoner på veiledningsfeltet. Ulike teoretiske perspektiver ved profesjonsbegrepet vil bli diskutert, og betydningen av veileders bevissthet og utvikling av egen praksisteori, står sentralt i denne studien. Teoristudiet i oppgavens første del danner grunnlaget for den siste delen av oppgaven som er en mindre empirisk studie.

Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvilke veiledningstradisjoner er dominerende i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen og hvordan begrunner veilederne sin egen veiledningspraksis?*

### **Metode**

Denne oppgaven er en teoretisk forankret empirisk studie. Datamaterialet til den empiriske delen er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer av fire veiledere som er ansatt ved Krigsskolen. Disse fire informantene utgjør en del av "veilederkorpset" ved Krigsskolen, og åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider ved deres veiledningshverdag belyser problemstillingen i denne studien. Deskriptive spørsmål som omhandler ulike veiledningskontekster, ulike veiledningstradisjoner, fordeler og ulemper (utfordringer) ved disse tradisjonene og utvikling av egne veiledningsmetoder er derfor meningsbærende i denne studien.

Empirien analyseres i lys av relevante begreper og perspektiver som diskuteres i oppgavens teoridel. Ulike veiledningsteorier og Handal og Lauvås' praksisteoribegrep er sentrale bidragsyttere i denne sammenheng. I tillegg vil datamaterialet bli sammenlignet med deler av innholdet i ulike forsvarsdokumenter. Særlig Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG) og AMLEs dokument "Fra godt sagt til godt gjort", utmerker seg i denne sammenheng. Begge dokumentene omtaler den militære profesjonen og veiledning som et pedagogisk

virkemiddel i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen, noe som gjør disse forsvarsdokumentene egnet til en sammenligning med oppgavens innsamlede datamateriale.

## **Resultater**

Denne oppgavens resultater viser at de ulike veiledningstradisjonene i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen har en klar sammenheng med konteksten veiledningen utøves i. Det vil si at det er vanskelig å si noe fornuftig om en veiledningstradisjon isolert sett, da konteksten utgjør en viktig ramme rundt tradisjonen som det må tas hensyn til når denne oppgavens problemstilling skal besvares.

Resultatene viser at det er stor variasjonsbredde i veiledningskontekstene i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen. Kontekstene varierer fra individuelle førveiledningssituasjoner til gruppeveiledning av kadetter under gjennomføringen av øvelser. Kontekstene innad i en individuell veiledningssituasjon kan også variere, noe som fører til at ulike veiledningstradisjoner praktiseres i den individuelle veiledningen. Individuell veiledning som foregår i forkant av en hendelse eller en aktivitet er i denne studien preget av nevrologvistisk programmering (NLP) og coachingtradisjonen. En konkret kontekst som trekkes frem som et eksempel er kadetter som ønsker veiledning i forkant av et fallskjermhopp. Den kognitivt orienterte coachingtradisjonen benyttes i en slik førveiledningssituasjon.

Også individuell veiledning av kadetter i faglige spørsmål er utbredt i den teoretiske undervisningen i profesjonsutdanningen. Denne veiledningen er ikke knyttet til en bestemt tradisjon, men fokuserer på konkrete praktiske veiledningsverktøy i en "her- og- nå" kontekst. Gjennom slik underveisveiledning har veilederen et fokus på at verktøyene skal formidles til kadettene, slik at de kan ta i bruk disse når de selv skal innta en veilederrolle i fremtiden.

Veiledningen som foregår i en øvelseskontekst er knyttet til praktiske underveisveiledningsmetoder. Trekk fra mesterlæreprinsippet og den sosial- kognitive læringstradisjonen er fremtredende. På bakgrunn av denne veiledningskontekstens karakter, som ofte innebærer ulike sikkerhetsmessige utfordringer som preger en militær profesjon, blir veiledningen i øvelseskonteksten i enkelte tilfeller erstattet med rådgiving.

Resultatene viser at veilederne i varierende grad er i stand til å begrunne sin egen veiledningspraksis. Hvorvidt veilederne fremstiller innholdsrike begrunnelser for sin veiledningspraksis eller ei, knyttes i denne oppgaven opp mot veiledernes bevissthet rundt sin egen praksisteori. Dette varierer fra klare formuleringer av egen praksisteori, hvor særlig praktiske og teoretiske perspektiver rundt egne handlinger begrunnes, til en oppfatning av sin egen veilederrolle som "tilbakelemt" og "passiv". Den "tilbakelemt" veilederrollen preges av mindre praksisforståelse, enn den aktive veilederen som utvikler sine egne veiledningsmetoder og på den måten opprettholder en mer dynamisk praksisteori.

## Forord

Jeg minnes et skrivekurs jeg deltok på i starten av masterstudiet. Kurset var i regi av institutt for lærerutdanning og skoleutvikling<sup>1</sup>, og her ble det fremstilt en påstand om at det tar 7 minutter å formulere en problemstilling. I mitt tilfelle tok det mer enn 7 måneder før den endelige problemstillingen var klar! I tillegg ble det hevdet at en drøy halvtimes arbeid gir 1-2 sider maskinskrevet tekst- selv på en dårlig dag! Da har jeg i så fall hatt mange fryktelig dårlige dager i arbeidet med denne oppgaven...

Til tross for eventuelle «dårlige dager» har jeg kommet i mål med masteroppgaven. Det har vært en svært lærerik og interessant prosess.

For det første er det noen veiledere som må takkes: Tusen takk til veilederne ved Krigsskolen som tok seg tid til å bli intervjuet. Tusen takk til min egen veileder Anne Line Wittek; jeg er svært takknemlig for god veiledning og oppfølging gjennom hele dette arbeidet.

En stor takk til Kim for nyttig respons uten «tomt skryt, jåleri og språkpirk» og tusen takk til Jan- Remi for all «språkpirk.»

Takk til Erik for datasupport, tålmodighet og oppmuntring, og ikke minst for å ha gjort mine eventuelle «dårlige dager» mye bedre.

Oslo, juni 2009

Linn Engebretsen

## Innholdsliste

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>11</b>
1.1 BAKGRUNN.....	11
1.2 PROBLEMSTILLING.....	13
1.3 AVGRENSNING.....	14
1.4 OPPBYGGING.....	14
<b>2. KRIGSSKOLENS HISTORIE OG VEILEDNING I FORSVARSDOKUMENTER.....</b>	<b>16</b>
2.1 KORT OM KRIGSSKOLENS HISTORIE.....	16
2.2 VEILEDNING I FORSVARETS PEDAGOGISKE GRUNNSYN .....	17
2.3 VEILEDNING I AMLE.....	18
<b>3. TEORETISK GRUNNLAG.....</b>	<b>19</b>
3.1 PROFESJONSBEGREPET.....	19
3.1.1 Profesjonssosiologi.....	19
3.1.2 Den militære profesjonen .....	22
3.1.3 Profesjonsetikk.....	24
3.2 VEILDNINGSBEGREPET.....	26
3.2.1 Veiledning i profesjonsutdanningen- profesjonsveiledning.....	27
3.2.2 Veilederrollen.....	29
3.2.3 Veiledningsfasene.....	30
3.3 ULIKE LÆRINGSSYN.....	31
3.3.1 Behaviorismen.....	32

3.3.2	Den kognitive læringstradisjonen.....	32
3.3.3	Den sosial- kognitive læringstradisjonen.....	33
3.3.4	Den sosiokulturelle læringstradisjonen.....	34
3.4	VEILEDNINGSTRADISJONER.....	35
3.4.1	Coaching.....	36
3.4.2	NevroLingvistisk Programmering .....	37
3.4.3	Mesterlæreprinsippet .....	39
3.4.4	Problembasert læring (PBL).....	42
3.5	PRAKSISTEORI.....	44
3.5.1	Praksistrekant.....	46
3.5.2	Kameleonstrategien.....	48
3.6	KORT OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISKE GRUNNLAG.....	49
<b>4.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>50</b>
4.1	INNLEDNING.....	50
4.2	UTFORMING AV PROBLEMSTILLING.....	50
4.3	KVALITATIV METODE TILNÆRMING.....	52
4.3.1	Induktiv og deduktiv tilnærming.....	53
4.4	FORSKERENS FORFORSTÅELSE.....	54
4.4.1	Hansons tese.....	54
4.4.2	Min forforståelse .....	55
4.5	FORSKNINGSETIKK.....	56
4.6	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	57
4.6.1	Validitet og intervjuets stadier.....	58
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG ANALYSE AV INTERVJUSTUDIEN.....</b>	<b>62</b>



5.1	INNLEDNING.....	62
5.2	EN KORT PRESENTASJON AV INFORMANTENE I STUDIEN.....	62
5.3	INNHALDET I VEILEDNINGSBEGREPET.....	63
5.4	VEILEDNINGENS MÅLSETTING.....	65
5.5	VEILEDNINGENS ULIKE KONTEKSTER.....	67
5.6	VEILEDNINGENS ULIKE TRADISJONER .....	68
5.6.1	<i>NevroLingvistisk Programmering.....</i>	68
5.6.2	<i>Coaching.....</i>	69
5.6.3	<i>"Den gode dialogen"- spørreprofil og metakommunikasjon.....</i>	70
5.6.4	<i>Mesterlæreprinsippet og sosial-kognitiv læringstradisjon.....</i>	71
5.7	FORDELER MED VEILEDNINGSTRADISJONENE.....	72
5.8	UTFORDRINGER VED DE ULIKE VEILEDNINGSTRADISJONENE.....	74
5.8.1	<i>"Ukritisk bruk av veiledning".....</i>	74
5.8.2	<i>Veiledning vs. rådgivning.....</i>	76
5.9	BEGRUNNELSER FOR EGEN VEILEDNINGSPRAKSIS.....	78
5.9.1	<i>"Tydelige resultater av veiledningen" .....</i>	79
5.9.2	<i>"Det må være lov å gripe inn".....</i>	80
5.10	VEILEDNING KNYTTET TIL ET DOBBELT PRAKSISFELT.....	82
5.10.1	<i>«Det kan være at vi har lært dem ting de bruker feil».....</i>	82
5.10.2	<i>Veiledningsfasene.....</i>	84
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>86</b>
6.1	OPPSUMMERING.....	86
6.2	KONKLUSJON.....	88
6.3	VEIEN VIDERE MED VEILEDNING I EN MILITÆR PROFESJONSUTDANNING?.....	91

**KILDELISTE.....92**

**VEDLEGG.....97**

# 1. Innledning

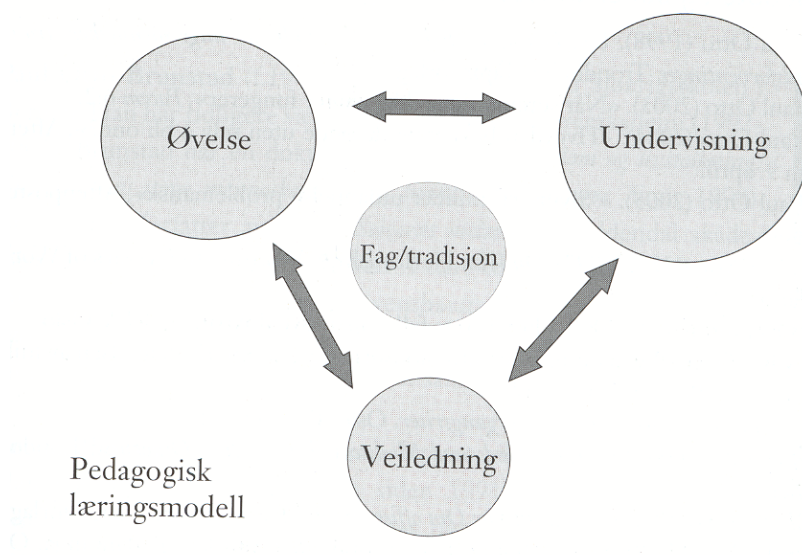
## 1.1 Bakgrunn

Veiledning og rådgivning er to beslektede pedagogiske begreper, men pedagogikkprofessor Kaare Skagen hevder at det finnes et skille mellom rådgivning og veiledning i det pedagogiske hverdagspråket. Han mener dette skillet dreier seg om veiledning som en mykere kommunikasjonsform, hvor veileder ved hjelp av spørsmål skal hjelpe veisøker til å finne løsningen. En slik hjelp inkluderer ikke konkrete råd, og han uttrykker det så sterkt som at «*det er forbudt å gi råd i en veiledningssituasjon*» (Skagen 2004:20).

Mathisen & Bjørndalen (2007) beskriver veiledningens utbredelse som ekspansiv, og forklarer veiledningens ekspansjon og relevans, i profesjonsutdanningene såvel som i mer hverdagslige sammenhenger, ved hjelp av postmoderne samfunnstrekk.

«Kompleksitet» og «relativisme» er to stikkord som representerer postmodernismen, noe som innebærer et samfunnssyn hvor ingenting har eller gir mening i seg selv. Alt som hender i og rundt individet må derfor ses i sammenheng med forhold *utenfor* individet; tolkes i en ytre referanseramme. I tillegg kjennetegnes det postmoderne samfunnet ved stadige forandringer. De ytre referanserammene er dermed i stadig endring, noe som krever effektive og fleksible læringsformer som kan tilpasses nye og høyere krav. Blant annet blir veiledning i OECD sammenheng og i EU-kommisjonen ansett som et sentralt virkemiddel for å utvikle den nødvendige kunnskap, eller såkalte «know-how», i befolkningen. En velutdannet befolkning som kan konkurrere om kvalifisert arbeid oppfattes av politikere og andre beslutningstagere som den mest betydningsfulle forutsetningen for økt velstand. Veiledning kan altså fylle noen funksjoner i denne sammenheng, i det veiledningen fremstår som et aktuelt eksempel på en fleksibel og effektiv læringsform som kan bidra til å utvikle den nødvendige «know-how» i befolkningen (Skagen 2004, Mathisen & Bjørndalen 2007).

Ovenfor har jeg viet litt plass til veiledningens betydning i *samfunnet*. Ved hjelp av en pedagogisk læringsmodell vil jeg forsøke å plassere veiledningsaktiviteten i en *profesjonsutdanning*, rettere sagt i en militær profesjonsutdanning.



Figur 1: Pedagogisk læringsmodell. (Lunde & Mæland 2006:217)

Modellen ovenfor er utformet ved Sjøkrigsskolen i Bergen, og viser samspillet mellom veiledning, øvelse og undervisning i en militær profesjonsutdanning. Disse tre aktivitetene skal sammen bidra til å utvikle ny kunnskap, erkjennelse og erfaring hos kadettene. Teoriundervisning er viktig, men til tross for at teoriundervisningen er den største komponenten i denne modellen, viser modellen at det ikke er tilstrekkelig med en teoretisk opplæring i en profesjonsutdanning i Forsvaret. Øvelse, som er den praktiske delen av opplæringen, er modellens nest største komponent, og utgjør dermed et betydelig supplement til den teoretiske undervisningen. Vi ser at disse to delene, teori og praksis, bør «snakke sammen» slik at det blir en sammenheng mellom liv og lære i profesjonsutdanningens undervisning. Lunde & Mæland hevder at veiledning har som hovedmålsetting « å få kadettene til å reflektere over de erfaringene som de har gjort seg i skjæringsfeltet mellom teori og praksis » (Lunde & Mæland 2006:217).

## 1.2 Problemstilling

I tillegg til veiledningens funksjon som et pedagogisk virkemiddel i krysningpunktet mellom teori og praksis, integreres veiledning også i teoriundervisningen og i selve gjennomføringen av de praktiske øvelsesaktivitetene i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen. Denne oppgavens problemstilling omhandler noe den pedagogiske læringsmodellen i avsnittet ovenfor ikke inkluderer, nemlig hva slags veiledning som benyttes i profesjonsutdanningen. Dette spørsmålet danner et viktig bakteppe for en sentral del av det empiriske fokuset i denne oppgaven: *Hvilke veiledningstradisjoner er dominerende i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen?* Fokuset er rettet mot en beskrivelse av hvilke veiledningstradisjoner som bidrar til kadettenes kunnskap, erkjennelse og erfaring i den teoretiske, såvel som i den praktiske undervisningen i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen.

Handal & Lauvås (2000) opererer med et utvidet praksisbegrep, hvor "praksis" inkluderer både selve handlingen og begrunnelsene for disse handlingene. Veiledning i profesjonsutdanninger foregår ofte i tilknytning til arbeidssituasjoner der praksis er det primære. I denne sammenheng betyr det ikke bare en tilknytning til den praksisen som observeres direkte, men også til hvilke begrunnelser som foreligger for praksisen på handlingsnivået. Begrunnelsene skal være forankret i et kunnskapsgrunnlag og i ulike yrkesetiske verdier. Beskrivelsen av de ulike veiledningstradisjonene vil si noe om den praksisen som utspiller seg på handlingsnivået i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen, og angår den første delen av denne oppgavens problemstilling. Jeg er imidlertid også interessert i å undersøke de resterende elementene i praksisen, altså begrunnelsene bak de ytre handlingene, og hvilken forankring disse begrunnelsene har. Problemstillingens andre del, *hvordan veilederne ved Krigsskolen begrunner sin egen veiledningspraksis* kan gi mening til innholdet i veileders praksisteori.

### 1.3 Avgrensning

Denne oppgaven drøfter veiledningens rolle i en profesjonsutdanning, og veiledning som pedagogisk virksomhet er oppgavens tema. Som innledningen antyder, er veiledning utbredt på mange samfunnsområder, blant annet som terapi, hvor veiledningen benyttes som behandlingsform. Lycke m.fl. hevder at det er «*et kategoriskille mellom terapi og veiledning i yrkeskvalifisering*» (Lycke m.fl.: 1995:39). Jeg ønsker ikke å gå nærmere inn på det kategoriske skillet, men presisere at utgangspunktet for denne oppgaven er avgrenset til veiledning i yrkeskvalifisering, hvor den som mottar veiledning, heretter omtalt som veisøker, ikke er behandlingstrengende, men går igjennom normale lærings- og utviklingsprosesser. Selv om vi senere i denne oppgaven møter vidløftige veiledningsdefinisjoner, hvor veiledning blant annet har til hensikt å forme studentene til det mennesket de ønsker å være, er utgangspunktet for veiledning i denne oppgaven ikke å påvirke eller endre mer grunnleggende strukturer i studentenes personlighet. Pedagogisk veiledning i profesjonsutdanningen skal imidlertid bidra til større selvforståelse hos studentene, men denne forståelsen er altså knyttet til yrkets profesjonsutøvelse, og ikke til veiledning som en terapeutisk virksomhet.

### 1.4 Oppbygging

Kapittel 2 inneholder tre underkapitler med korte innføringer i Krigsskolens historie og veiledning, slik denne aktiviteten blir presentert i Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn og i et dokument utgitt av avdeling for militært lederskap og etikk ved Krigsskolen. Dette kapittelet skal forsøke å gi et bilde av Krigsskolen som utdanningsinstitusjon, dens virksomhet og utvikling i korte trekk, samt hvordan veiledningsaktiviteten blir ivaretatt i styrende forsvarsdokumenter.

Kapittel 3 er denne oppgavens teoretiske grunnlag, og utgjør, sammen med analysen, det største kapittelet i denne oppgaven. Kapittelet favner vidt, og åpner med profesjonsteori, i form av ulike perspektiver på selve profesjonsbegrepet og en kort presentasjon av ulike profesjons sosiologiske innfallsvinkler. Nygrens oversikt over de viktigste felles kriteriene

hentet fra empirisk forskning på profesjonsfeltet, danner utgangspunktet for en redegjørelse av den militære profesjonen. Bakgrunnen for en slik redegjørelse er at den militære profesjonen inneholder visse trekk som har betydning for utøvelsen av veiledning i en militær profesjonsutdanning.

Andre teorier som inkluderes er knyttet til veiledningsbegrepet, veiledningsrollen og fasene i et veiledningsforløp. En kort presentasjon av ulike læringssyn skal danne et grunnlag for gjenkjenning av teoretiske tilnærminger til læring og utvikling som karakteriserer de ulike veiledningstradisjonene.

Praksisteorien, med utgangspunkt i «praksistrekanten», vil bli drøftet mot slutten av dette kapitlet. Ulike oppfatninger om hvilke konsekvenser innholdet i veileders praksisteori får for utøvelsen av veiledning vil bli presentert. Et nokså innholdsrikt teoretisk kapittel avsluttes med en kort oppsummering.

I kapittel 4 vil de metodiske overveielsene tilknyttet denne oppgavens empiriske del være gjenstand for en redegjørelse.

Kapittel 5 presenterer resultater og analyse av intervjustudien. Jeg vil presentere de mest sentrale funnene og redegjøre for min tolkning av disse. Funn som ikke belyser denne oppgavens problemstilling direkte vil også bli presentert, i den utstrekning jeg betrakter disse som enten komplementære eller motsetningsfylte i forhold til forsvarsdokumenters beskrivelser av veiledningsfenomenet.

Kapittel 6 inneholder en oppsummering av problemstillingen samt de mest betydningsfulle teoretiske og metodiske overveielsene som har blitt gjort i denne oppgaven. Konklusjonen består av funn og tolkninger som jeg anser som relevante for denne oppgavens problemstilling. Kapitlet avsluttes med en antydning om videre betraktninger rundt veiledning i Krigsskolens profesjonsutdanning.

## 2. Krigsskolens historie og veiledning I forsvarsdokumenter

### 2.1 Kort om Krigsskolens historie

Hærens Krigsskole ble etablert ved Kongelig resolusjon i Kristiania i 1750 og er den første institusjonen i landet som tilbyr høyere utdanning. Til sammenligning ble det første norske universitetet opprettet i 1811, mer enn 60 år etter Krigsskolens etablering. På 1800-tallet lå antall studenter mellom 50 og 100. Dette antallet økte sterkt som et resultat av spenningsforholdet i tiden før og etter unionsoppløsningen i 1905. I etterkrigstiden økte kravet til utdanning, noe som blant annet førte til en utvidelse fra et toårig til et treårig utdanningsløp på 1960- tallet. Siden midten av 1970- tallet har studentene ved Krigsskolen (KS) fått økende uttelling for studiet i høgskolesystemet, og i 2003 ble både Sjøkrigsskolen, Luftkrigsskolen og Hærens Krigsskole delvis underlagt Lov om universitet og høgskoler (Studiehåndbok 2/2008).

Hærens Krigsskole er den største av forsvarets tre krigsskoler. Studentene er statlige ansatte og omtales som kadetter. De har dermed en dobbel stausrolle, både som studenter og som ansatte med lønn i studietiden. Kadettene rettigheter er regulert på et statusgrunnlag som ansatte, og skiller seg på denne måten fra studenter ved andre statlige høgskoler (NOKUT 2007).

Bachelorutdanningen ved Krigsskolen er delt i tre retninger: lederskap og militære studier, militær ingeniør og logistikk og ressursstyring. Retningen lederskap og militære studier er en treårig operativ grunnutdanning som anses som den tradisjonelle militære profesjonsutdanningen ved Hærens Krigsskole (Studiehåndbok 2007/2008).



## 2.2 Veiledning i Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn

Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG) er et dokument som skal være styrende for all pedagogisk virksomhet i Forsvaret. Opprinnelsen til et slikt overordnet dokument, er at en grundig pedagogisk utførelse av all opplæring i Forsvaret, det være seg en fullstendig profesjonsutdanning eller et todagers kommunikasjonskurs, anses som et svært viktig suksesskriterium for å lykkes i utviklingen av et effektivt Forsvar (FPG 2006:7).

FPG er imidlertid ikke det eneste dokumentet som fokuserer på den slagordsmessige formuleringen «Fokus på læring for et effektivt Forsvar» (ibid.). Forsvarets Verdigrunnlag, Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) og Forsvarets personellhåndbok (FPH) skal sammen med FPG sikre en felles plattform for opplæringen gjennom å: «...skape en rød tråd gjennom all utdanning og trening i Forsvaret, fra rekruttskole til høyskoleutdanning, og gi rammer for planlegging, gjennomføring og evaluering av den pedagogiske virksomheten» (FPG 2006 :7).

I FPG finner vi veiledning omtalt som «et verktøy for bevisstgjøring og et viktig bindeledd mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse» (FPG 2006: 34). Dette samsvarer godt med veiledningskomponentens betydning i den pedagogiske læringsmodellen. FPG sier imidlertid ikke bare noe om *hvor* veiledningen får sin viktigste funksjon, men også *når* det er hensiktsmessig at veiledning som verktøy benyttes, nemlig før, underveis og etter en hendelse eller en aktivitet. I likhet med læringsmodellen legger ikke FPG føringer på *hvilke(n)* type veiledning som er best egnet i de ulike situasjonene eller aktivitetene. Innledningsvis i grunnsynet kommer det imidlertid frem at varierte veiledningsmetoder skal vektlegges i all opplæring og trening. Her er også målet med veiledningsaktivitetene omtalt, og jeg skal komme tilbake til denne målformuleringen litt seinere i oppgaven.

FPG dreier opplæringsperspektivet fra et tradisjonelt militært kunnskapsformidlingsperspektiv til et perspektiv hvor læring anses som en interaktiv og kunnskapsutviklende prosess (FPG 2006:9). Dette utgjør et hovedbudskap i FPG, og jeg vil derfor komme tilbake til innholdet i disse begrepene senere i denne oppgaven.

## 2.3 Veiledning i AMLE

Ved Krigsskolen har Avdeling for Militært Lederskap og Etikk (AMLE)<sup>2</sup> utgitt et eget dokument (2008) som gir en beskrivelse av hvordan denne avdelingen ønsker å bidra til kadettene lederutvikling i profesjonsutdanningen. Dette dokumentet har ikke status som en pedagogisk plattform for all undervisning i Forsvaret på samme måte som FPG, siden målgruppen er avgrenset til Krigsskolens kadetter og instruktører.<sup>3</sup> «Fra godt sagt til godt gjort», som er dokumentets tittel, omtaler veiledningskompetanse som en viktig del av kadettene lederutvikling. I dette dokumentet går man ett skritt lenger enn FPG og den pedagogiske læringsmodellen, da eksempler på ulike veiledningstradisjoner som benyttes i undervisningen ved Krigsskolen nevnes. AMLEs dokument tar likevel ikke steget helt ut, i den forstand at tradisjonene ikke knyttes til bestemte veiledningskontekster. Begrunnelsen for at dette ikke uttales eksplisitt i AMLEs lederutviklingsdokument lyder som følger:

*«KS ser at veiledningen må tilpasses både situasjonen den skal gjennomføres i, og personene som deltar. Like selvfølgelig som at utøvelsen av militært lederskap krever fleksibilitet er det at veiledningen som skal utvikle militære ledere må tilpasses den rådende situasjon. Følgelig er det ikke naturlig for KS å bekjenne seg til en form for , eller tradisjon innen, veiledning» (Warø m.fl: 2008:26).*

På grunnlag av min egen studie vil jeg hevde at det finnes veiledningstradisjoner som dominerer i den militære profesjonsutdanningen. *Hvilke tradisjoner dette dreier seg om og hvilke «rådende situasjoner» disse tradisjonene utmerker seg i vil jeg imidlertid komme tilbake til.*

---

<sup>2</sup> AMLE er en av tre fagavdelinger ved KS. Avdelingen ivaretar undervisning innen fagområdene utdanning, militært lederskap, veiledning og etikk. AMLE har ansvar for noen av de viktigste øvingsaktivitetene ved KS; fjellkurs, skimarsj, fallskjermhoppkurs og stridskurs. Avdelingen har både militært og sivilt ansatte.

<sup>3</sup> I FPG finnes en modell for didaktisk relasjonstenkning. Modellen inneholder de samme faktorene som Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (1978), men lærerforutsetninger er erstattet med instruktørforutsetninger.

## 3. Teoretisk grunnlag

### 3.1 Profesjonsbegrepet

Siden veiledningens posisjon i en profesjonsutdanning står sentralt i denne studien vil det være naturlig å foreta en beskrivelse av begrepene *profesjon* og *profesjonsutdanning*, for deretter å kunne knytte denne beskrivelsen opp mot innholdet i den militære profesjonen. Profesjonene er mektige yrkesgrupper i det moderne samfunnet, noe som gjør det interessant å se på hvilke krav som stilles til veiledning i utdanningen som leder til disse yrkene.

Profesjon kommer av det latinske ordet «*professio*» som betyr offisiell oppgave eller yrke (Nygren 2004:38). Begrepet er omstridt, blant annet fordi det er vanskelig å trekke klare grenser mellom profesjoner og andre yrker. Dette har sammenheng med at profesjonsbegrepet ikke er et rent deskriptivt begrep, ettersom det impliserer standarder for evaluering; å benevne et yrke som en profesjon uttrykker samtidig forventninger om profesjonalitet. Molander uttrykker at: «*Når en yrkesgruppe beskriver seg selv som en profesjon, uttrykker den et selvbilde og prøver å overbevise andre om sin betydning og berettigelse* (Molander 2008:24).» En ganske konvensjonell beskrivelse av begrepet er at profesjoner er yrker som har oppnådd en profesjonell status. Eksempler på klassiske yrker med profesjonell status er lege og advokatprofesjonen (ibid.).

#### 3.1.1 Profesjons sosiologi

Tradisjonelt har det først og fremst vært sosiologer som har studert profesjoner (Christoffersen 2005). Jeg vil nedenfor gi en kort presentasjon av to ulike profesjons sosiologiske syn, hentet fra tidlige sosiologers beskjeftigelse på feltet.

Den tyske sosiologen Max Weber hevdet at profesjoner var et godt eksempel på at bestemte yrkesgrupper, ved å forfølge sine egne interesser, medvirket til en modernisering av samfunnet. Weber var opptatt av å beskrive forskjellige sosiale grupperinger i samfunnet, og

i den sammenheng skilte han mellom åpne og lukkede grupper i samfunnet. Adgangen til de åpne gruppene, eller sammenslutningene, er i prinsippet ikke begrenset. I motsatt fall kan ikke alle og enhver bli medlem av de lukkede gruppene. De lukkede gruppene vil arbeide for å fremme gruppens interesser, og en profesjon som betraktes som en slik gruppe, vil først og fremst forfølge sine egne interesser for å skaffe seg status og makt, fremfor å ivareta klientens behov (Christoffersen 2005).

Den moderne amerikanske sosiologen Talcott Parsons er et eksempel på en representant for den tradisjonelle profesjonsforståelsen (Fibæk Laursen mfl. 2005). Parsons var sosiologisk funksjonalist og tilla profesjonene og deres stilling i samfunnet en betydelig verdi, først og fremst ved at profesjonene blir betraktet som bærere av samfunnets kulturelle tradisjoner, vedlikehold og utvikling. Han var opptatt av profesjonenes samfunnsmandat, og vektla ikke synet på profesjoner som lukkede grupperinger i samme grad som Weber. Parsons hevdet at selve profesjonsutøvelsen skal preges av saklighet og nøytralitet, og at profesjonsutøverens egne verdier og interesser skal ha liten plass i denne sammenheng (Nygren 2004). Dette synet representerer en motsats til Webers oppfatning om profesjoner som lukkede sammenslutninger med yrkesutøvere som er drevet av egeninteresse (Christoffersen 2005).

Sosiologen Gunnar Stave opererer med en forståelse av en profesjon som en kopling mellom kunnskap og stilling som vokser frem ved at behovsdekkingen ikke lenger er en del av en livsform som kan løses i den private sfære (Irgens 2007). Han hevder videre at, i motsetning til en fagutdanning, vil en profesjonsutdanning gi deg denne koplingen. Årsaken til dette er at en profesjonsutdanning er yrkesrettet og den vil dermed hele veien forholde seg til det bestemte «*professio*». En profesjonsutdanning er i tillegg langvarig, teoretisk og akademisk og den store faglige innsikten utdanningen gir skal gjøre profesjonsutøverne i stand til å utforme egne normer for godt arbeid. Friheten til å utforme egne normer på feltet blir ansett som viktig for at profesjonsutøverne skal kunne identifisere seg med feltet. Denne friheten kan altså bidra til å danne et utgangspunkt for utviklingen av en yrkesstolthet og en egen profesjonsidentitet (Fibæk Laursen 2005). Sammenlignet med Stave har Fibæk Laursen en utvidet forståelse av begrepet. Han legger til at en allmenn anerkjennelse av yrket er nødvendig for at yrket kan kalles en profesjon.

Nygren (2004) har samlet og foretatt en oppsummering av de viktigste felles kriteriene hentet fra empirisk forskning på profesjonsfeltet. I følge denne oppsummeringen stiller en profesjon krav til følgende seks punkter:

- 1) Utøvelsen av en profesjon må innebære ferdigheter som bygger på teoretisk viten
- 2) Det skal være snakk om en langvarig utdanning som sørger for tilegnelsen av den profesjonelle viten
- 3) De profesjonelle kompetansene skal sikres gjennom et formelt eksaminasjonssystem
- 4) Det skal være etablert en etisk kodeks (code of conduct) for å sikre den profesjonelle integriteten
- 5) Den profesjonelle virksomheten skal være en form for service som kommer fellesskapet til gode
- 6) Den profesjonelle virksomheten skal være organisert (selvregulering og autonomi)

(Nygren 2004: 39)

Jeg ønsker å beskrive den militære profesjonen med utgangspunkt i Nygrens kriterier for profesjonsutøvelsen, og forsøke å peke på sentrale særskilte trekk ved en militær profesjon.

### 3.1.2 Den militære profesjonen

Den militære profesjonen har lange tradisjoner som nasjonens ytterste maktmiddel (FFOD 2007). Likevel foreligger det for første gang i Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) fra 2007 en klar *beskrivelse* av den militære profesjonen. At det ikke har eksistert en slik profesjonsbeskrivelse tidligere, kan tyde på at den militære profesjonen og dens identitet frem til senere tid hovedsakelig har blitt omtalt i festtaler og på offiserenes gravstøtter.

FFOD er et fagmilitært dokument som er tilpasset de oppgavene og rammene som finnes i politiske styringsdokumenter. Denne doktrinen kan anses som Forsvarets «code of conduct», og i følge FFOD utgjør selve kjernen i den militære profesjonen gjennomføring av militære operasjoner. Dette er en svært praktisk virksomhet som krever de mer abstrakte kjerneverdiene respekt, ansvar og mot (FFOD 2007: 159). Den militære profesjonen blir beskrevet slik:

*«Den militære profesjonen er en profesjon på linje med andre profesjoner, som jurist- eller legeyrket. Medlemmene av en profesjon har fått ansvaret for å utføre en spesialisert oppgave for samfunnets beste. Profesjonsutøvelsen bygger på omfattende teori og praktisk trening. Utøveren av en profesjon identifiserer seg med sitt yrke og med hverandre: man er, man jobber ikke som jurist, lege eller offiser» (FFOD 2007:157).*

Hva ligger i denne forholdsvis nye definisjonen av den militære profesjonen? Den gjør det i hvert fall klart at profesjonsutdanningen skal bygge på omfattende teori, noe som samsvarer med Nygrens første kriterium for et profesjonsyrke. Deretter inneholder definisjonen ovenfor et sosiologisk perspektiv, ved at den berører profesjonens samfunnsmandat. Et slikt mandat reiser spørsmål om hvilken funksjon profesjonen fyller i dagens samfunn (Irgens 2007).

Forsvarets samfunnsmandat består blant annet av ansvaret det har ovenfor samfunnet for å forberede seg intellektuelt, fysisk og moralsk på å forsvare Norge og norske interesser nasjonalt og internasjonalt (FFOD 2007). Dette kan sies å være den militære profesjonens rasjonale; et rasjonale som samsvarer med Nygrens kriterium om at profesjonsutøvelsen skal komme fellesskapet til gode. Samfunnet anses som «oppdragsgiver» for profesjonsmandatet og legger klare føringer på hva yrkesutøverne skal utføre. Dette kan bidra til å redusere offiserenes mulighet til å utforme egne normer for profesjonen, noe blant andre Fibæk

Laursen anser som sentralt for profesjonsutøvelsen, men som Nygren utelukker i sin oppsummering.

FFOD sin definisjon ovenfor likestiller offisersprofesjonen med andre profesjoner, blant annet legeprofesjonen. Noe som likevel plasserer den militære profesjonen i en særstilling, er at offiserene vanskelig kan utøve profesjonen alene; den får først «mening» når den praktiseres i et fellesskap. Dette innebærer blant annet at kameratskap, lojalitet og den kollektive identiteten i større grad utgjør en viktig del av den militære profesjonen sammenlignet med andre profesjoner. Definisjonen ovenfor gir en indikasjon på dette ved at utøverne av den militære profesjonen skal identifisere seg med hverandre. En militær yrkesidentitet inneholder også en fysisk dimensjon og dette blir tillagt så stor vekt at det er nedfelt som et eget punkt i FFOD. Dette punktet (0605) hevder at *«det er en vesentlig del av vår identitet å være i god fysisk form»* (FFOD 2007:158). Dette har sammenheng med de fysisk krevende miljøene som offiserene opererer i, hvor blant annet mangel på mat, vann og søvn utgjør store påkjenninger. Sammenlignet med andre klassiske profesjoner vil jeg hevde at den militære profesjonen er ganske alene om at god fysisk form utgjør en vesentlig del av profesjonens identitet. Definisjonen av den militære profesjonen ovenfor fokuserer på den individuelle identifiseringen av selve offisersyrket, i det man *er* en offiser, og ikke bare har det som et arbeid. Som jeg har vært inne på tidligere er dette karakteristisk ved en rekke profesjonsyrker, og er dermed nødvendigvis ikke et særskilt trekk ved den militære profesjonen.

Forsvarets er et av statens voldsapparater. Som en del av Forsvarets samfunnsmandat innebærer dette at offiserene, under gitte omstendigheter, kan beordre andre eller selv bli beordret til å ta liv (FFOD 2007:159). Selv om legeprofesjonen også innebærer vanskelige beslutninger som angår liv og død, anses dette som et spesielt mandat ved den militære profesjonen. Jeg vil hevde at den militære profesjonen skiller seg fra mange andre profesjoner også når det gjelder stabiliteten i profesjonens intervensjonsobjekt. Intervensjonsobjektet er gjenstanden for profesjonsutøvelsen (Nygren 2004: 119). I legeprofesjonen er intervensjonsobjektet menneskekroppen, mens offiserens intervensjonsobjekt ute i felten er krigen. Krig og strid preges av ustabilitet og uforutsigbarhet, noe som kan medføre større utfordringer i å bestemme hva som er korrekt eller rimelig handling i militære operasjoner, sammenlignet med for eksempel korrekt

handling i legeprofesjonens operasjoner (Lunde og Mæland 2006). I tillegg er det å tilegne seg etiske *prinsipper* gjennom profesjonsutdanningen en ting; å skulle omsette disse til moralsk *handling* i en krig hvor mye står på spill, er noe ganske annet. Dette berører teori/praksis diskusjonen som Krigsskolen har til felles med andre profesjonsutdanninger, og jeg vil vende tilbake til denne diskusjonen senere i oppgaven (Grimen 2008, Hiim & Hippe 1993).

Som nevnt i et tidligere kapittel finnes det eksempler på en rekke dokumenter, i form av blant annet håndbøker og studieplaner, som gjelder Forsvaret generelt og Krigsskolen spesielt. Et eksempel er Forsvarets studiehåndbok 2/2008 hvor vi finner detaljerte eksamensplaner og oversikter over teoretisk og praktisk pensum som kadettene skal gjennom i deres treårige løp for å oppnå en bachelorgrad i militære studier. Nygrens kriterier om et formelt eksaminasjonssystem og et langvarig profesjonsstudie er dermed oppfylt ved Krigsskolen (Studiehåndbok 2/2008).

### 3.1.3 Profesjonsetikk

På samme måte som veiledning og rådgivning i mange sammenhenger anses som beslektede begreper, er etikk og moral to begreper som det er vanskelig å skille fra hverandre. Dale (1999) hevder at etikkbegrepet i hovedsak benyttes om den systematiske tenkningen rundt dagliglivets moral. Han foretar et skille mellom etisk tenkning og moralsk handling, som betyr at etikken først og fremst kommer til uttrykk gjennom våre tanker, i det vi tar stilling til om de reglene vi benytter er riktige eller gale. Etikk kan sies å være moralens teoretiske grunnlag (Christoffersen 2005).

Professor i profesjonsetikk, Harald Grimen, omtaler profesjonsetikk som en kodeks - forstått som et sett med mer eller mindre formaliserte normer og verdier - som skal ivareta den gjeldende profesjonens samfunnsoppdrag (Grimen 2005). Dette kan sammenlignes med Nygrens punkter om at det skal være etablert en etisk kodeks, «code of conduct», for å sikre profesjonens integritet, og at den profesjonelle virksomheten skal være en form for service



som kommer fellesskapet til gode. Christoffersen (2005) hevder at profesjonsetikken hører med til yrkets definisjon av seg selv som en profesjon, i den forstand at yrkesgrupper som vil være en egen profesjon også må ha sin egen etikk. På den måten blir profesjonsetikken et viktig kjennetegn ved yrkesgruppen, som kan bidra til å skille ulike yrker fra hverandre.

Et av de vanligste spørsmålene i en etisk tankegang er: «Hva bør jeg gjøre?» Dette etiske spørsmålet berører ikke kun hva som er en fordelaktig handling, men også hva som er den korrekte handlingen i den aktuelle situasjonen. Vi kan snakke om et profesjonsetisk mandat som krever at yrkesutøveren til enhver tid kan stå inne for sine handlinger (Christoffersen 2005). En militær profesjonsutøver skal løse oppdrag som innebærer voldsutøvelse, og må dermed ha en etisk bevissthet rundt moralsk handling, ved å stille seg spørsmålet: «Hva bør jeg gjøre?» På den annen side hevder Christoffersen at etiske spørsmål ikke utelukkende dreier seg om profesjonsutøverens handlinger, men også om hvem den profesjonelle yrkesutøveren er og hvem hun ønsker å være (ibid.).

Forsvarets verdigrunnlag hevder at *«det er viktig at Forsvarets ledere og medarbeidere har en etisk forankring som setter dem i stand til å tåle de belastninger tjenesten krever (FPG 2006:18)*. Jeg har tidligere nevnt eksempler på belastninger som er karakteristiske for den militære profesjonen, for eksempel å handle moralsk riktig i et svært ustabilt intervensjonsobjekt. FPG hevder at *«opplæringen må tilrettelegges slik at den enkelte ved hjelp av veiledning blir i stand til å reflektere over egne handlemåter og derigjennom kan bevare sin integritet og moral (...) Alle som driver pedagogisk virksomhet skal aktivt reflektere rundt egne etiske valg og vurdere hvordan aktuelle etiske tema bør inngå i opplæringen» (FPG 2006:18)*. Johannessen m.fl. hevder at: *«i all profesjonsveiledning lærer den som veiledes noe om holdninger til yrket selv om det ikke er et eksplisitt tema i veiledningen. Veilederen er både en modell for yrkesutøvelse og yrkesetikk, og en modell for hvordan man gir veiledning» (Johannessen 2001:133)*. Sitatene ovenfor viser at det er et klart fokus på etisk refleksjon i veiledning og at veilederen har et ansvar ovenfor veisøker når det gjelder tilrettelegging for en slik refleksjon. Jeg skal komme tilbake til om den etiske refleksjonen blir ivaretatt i veiledningen i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen, slik formuleringen ovenfor indikerer.

## 3.2 Veiledningsbegrepet

Sundli (2007) mener at betydningen av selve veiledningsbegrepet ofte ser ut til å bli tatt for gitt, og Lycke (1994) hevder at dette begrepet brukes helt ulikt av fagfolk som arbeider innenfor samme fagfelt. Skagen (2004) hevder at selve veiledningsbegrepet er i ferd med å miste sitt innhold, og begrunner dette med den allerede nevnte ekspansjonen som har skjedd på feltet de siste tiårene.

Det finnes imidlertid en mengde forsøk på begrepsmessige avklaringer av fenomenet, men i følge to pionerer på feltet, Gunnar Handal og Per Lauvås, lykkes ingen av disse forsøkene særlig godt (Handal & Lauvås 2000: 37). De skisserer flere grunner til at det hersker en uklar begrepsbruk, selv blant fagfolk. Blant annet skyldes utfordringen med en begrepsavklaring at det stadig publiseres omfattende nasjonal og internasjonal litteratur på feltet, og det kan være vanskelig å skaffe seg en fullstendig oversikt over denne litteraturen. I tillegg finnes det ofte ingen gode oversettelser av de engelske faguttrykkene som preger denne litteraturen. Ulike begrep som «mentoring», «consultation», «supervision» og «guiding» blir dermed ofte, litt misvisende, oversatt til veiledning i den norske litteraturen (ibid)..

Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG) opererer også med veiledning som et slikt «paraplybegrep.» I følge FPG er veiledning et: «...*samlebegrep for ulike veiledningsretninger knyttet til det å støtte og hjelpe personer i håndteringen av egen læring, slik at de frigjør sitt potensiale, øker sine ferdigheter, forbedrer sine resultater og blir det mennesket de ønsker å være*» (FPG 2006:50). Den siste delen av denne definisjonen er blant annet interessant i forhold til det etiske perspektivet som profesjonsutdanningene skal ivareta. Vi ser at veiledningsdefinisjonen, i likhet med innholdet i en profesjonsetisk refleksjon, blant annet er knyttet til kadettenes utvikling mot «det mennesket de ønsker å være». Dette kan tyde på at veiledningen faktisk ivaretar det etiske perspektivet i profesjonsutdanningen.

Som det kommer frem av veiledningsdefinisjonen i FPG fungerer veiledning som et overordnet begrep for ulike aktiviteter knyttet til det å «*støtte og hjelpe personer i håndteringen av egen læring*». Disse aktivitetene har sine egne karaktertrekk, og jeg vil vende tilbake til hvilke karakteristika som kjennetegner de ulike veiledningstradisjonene som

dette sitatet refererer til: Hvilke veiledningstradisjoner viser vei i dagens profesjonsutdanninger?

### 3.2.1 Veiledning i profesjonsutdanningen- profesjonsveiledning

I denne oppgaven er veiledningsbegrepet knyttet til en militær profesjonsutdanning, og profesjonsveiledning kan dermed være et dekkende begrep. Johannessen m.fl beskriver profesjonsveiledning som «*en støtte ved innføringen i eller utøvelsen av et yrke*» (Johannessen 2001:132). Denne støtten skal ta utgangspunkt i studentens egen forståelse, erfaringer og verdier, og bør ha som siktepunkt å utvikle studentens praksisteori (Lycke mfl.1995:28). Jeg vil komme tilbake til innholdet i praksisteorien mot slutten av dette kapittelet.

I oppgavens innledning berører jeg det som kan kalles en veiledningseksplansjon på ulike samfunnsarenaer (Mathisen & Bjørndalen 2007). For profesjonsutdanningene sin del er det viktig at de tar innover seg de nevnte endringene i det postmoderne samfunnet (Boge m.fl. 2006). Ved å kontinuerlig diskutere innhold og metoder i undervisningen kan profesjonsutdanningene bli bedre rustet til å utvikle kompetanser som er nødvendige for å oppnå gode yrkesutøvere i et komplekst samfunn (ibid.). Hvilke kompetanser dette til enhver tid dreier seg om vil følge samfunnsutviklingen, og dermed være i kontinuerlig endring.

Handal & Lauvås hevder at veiledning i profesjonsutdanningen er tredelt. For det første skal veiledningen gjøre studentene fortrolig med praksisfeltet. For det andre skal det benyttes teoretiske begreper og prinsipper som er knyttet til yrkesutøvelsen i veiledningen, slik at studentene blir fortrolige med disse. For det tredje bør profesjonsveiledningen skape et behov for tilegnelse av mer teori, slik at studentenes teoretiske forståelse blir utvidet (Handal & Lauvås 2000: 28)

Dersom profesjonsveiledningen mestrer den tredelte oppgaven ovenfor, kan den fungere som «en støtte ved innføringen i et yrke», og bidra til at studentene stiller sterkere i møte med sitt fremtidige yrkesliv. Det er viktig av flere grunner, men kanskje særlig med tanke på at det kan begrense omfanget av «praksissjokket» som så mange studenter opplever i sitt første

møte med yrkeslivet etter endt profesjonsutdanning (Nielsen & Kvale 2007: 31). Et slikt «sjokk» kan oppleves av studenter som ikke har blitt tilstrekkelig forberedt på yrkeslivet i løpet av den formelle utdanningen. Veiledning som lykkes med å integrere teori og praksis i profesjonsutdanningen, vil imidlertid gi veisøkere et mer realistisk bilde av profesjonsutøvelsen som venter dem, og utruste dem med den nødvendige støtten som gjør at «praksissjokket» ikke vil virke like overveldende.

Vi har allerede sett at militært lederskap krever fleksibilitet og tilpasningsdyktige profesjonsutøvere, og i følge forsvarssjefen er dette mer aktuelt nå enn før. Han uttrykker blant annet i forordet til Forsvarets fellesoperative doktrine at Forsvaret har gått fra en situasjon hvor den overordnede trusselen tidligere var forholdsvis stabil og konkret til dagens trusselbilde som er mer sammensatt (FFOD 2007: 3). Stikkordet på det postmoderne samfunnet er kompleksitet, noe som også er en passende beskrivelse på dagens trusselbilde. Et komplekst trusselbilde gjør at en konkret planlegging av militære operasjoner blir vanskeligere å gjennomføre nå enn tidligere, noe som kan innebære at kadettene møte med yrkeslivet medfører et større «praksissjokk» nå sammenlignet med tidligere tiders mer stabile trusselbilde. Forsvarssjefen hevder at «statisk forsvarsplanlegging» ikke lenger er tilstrekkelig, noe som krever at profesjonsutdanningen ved Krigsskolen har evnen til å forberede kadettene på en virkelighet som består av uforutsigbare situasjoner (FFOD 2007).

FPG hevder at opplæringen skal: *«Legge til rette for problematisering, diskusjon, kritisk tilnærming og utvikling og utprøving av nye tanke- og handlemåter som ikke nødvendigvis dekker definerte og kjente arbeids- og kompetansebehov som Forsvaret og samfunnet stiller i øyeblikket»* (FPG 2006: 19). Dette sitatet vitner om det uforutsigbare intervensjonsobjektet som mange militære profesjonsutøvere møter, og at fleksible og effektive læringsformer, og et fokus på kunnskapsutvikling i profesjonsutdanningen, er å foretrekke fremfor den tidligere statiske og kunnskapsformidlende forsvarsplanleggingen.

### 3.2.2 Veilederrollen

Eksempler på faktorer av betydning for hvilken rolle veilederen inntar er hvilke(n) tradisjon(er) veilederen representerer og hvilken kompetanse veilederen har på veiledningsfeltet (Handal 2007). Da det finnes utallige varianter vil jeg ikke redegjøre for hele rollespekteret, men forsøke å belyse denne viktige rollen ved hjelp av Handals to karakteristikk av veilederen som en *guru* eller en *kritisk venn*. Handal fokuserer på veilederens kompetanse når han skal beskrive veilederrollen, og foretar et grovt skille mellom den handlingsfikserte og den refleksjonsfikserte veilederen. Den handlingsfikserte veilederen er en dyktig utøver av yrket, og har en betydelig praktisk kompetanse på området han veileder i. En betydelig kompetanse vil i denne sammenheng si at det ikke er tilstrekkelig med en ensidig mestring av yrkesvirksomheten; den handlingsfikserte veilederen må tvert imot kunne beherske virksomheten på en god og variert måte (Handal 2007: 24). En slik veilederrolle titulerer Handal som en «guru»<sup>4</sup>, det vil si en som er ekspert på et område og som gjerne vil at andre (veisøkeren) skal følge i hans eller hennes fotspor.

Den refleksjonsfikserte veilederrollen innebærer å hjelpe veisøkeren til innsikt i yrkespraksisen, med et stort fokus på teoretiske perspektiver, begreper og modeller, og mindre vekt på egen yrkesutøvelse og rollen som modell for veisøkeren. En fiksering på refleksjon vil si en bevisstgjøring av hvordan egne kunnskaper, erfaringer og verdier danner grunnlaget for yrkesutøvelsen. Denne bevisstgjøringen skjer ved at veilederen inntar rollen som en «kritisk venn», det vil si som en teoretisk kyndig fagperson som evner å legge til rette for at veisøker foretar den nødvendige refleksjonen over sin egen praksis (Handal 2007:25).

Som denne fremstillingen viser vil kompetansen variere i disse to rollene. Handal understreker likevel at til tross for ulik kompetanse, er innehaverne av begge rollene nødt til å være kompetente og dyktige for å kunne fylle veilederrollen på en tilfredsstillende måte (ibid.). Når jeg vender tilbake til disse rollene, er det for å undersøke om det finnes «guruer» og «kritiske venner» blant veilederne i denne studien.

---

<sup>4</sup>En **guru** ([hindi](#), opphav fra [sanskrit](#), egentlig i betydningen *tung, verdig*) er i indiske religioner og vestlige yogabevegelser en person som har nådd en høy grad av åndelig innsikt, og som derfor er i stand til å undervise eller fungere som spirituell veileder.

### 3.2.3 Veiledningsfasene

Handal og Lauvås hevder at tradisjonell veiledning fokuserer på veiledning *etter* at aktiviteten eller undervisningen er avsluttet (Handal & Lauvås 2005:104).

Etterveiledningsfasen vil ofte inneholde en oppsummering og refleksjon av den gjennomførte aktiviteten, og veiledningen får dermed et slags retrospektivt perspektiv. Handal & Lauvås fjerner seg fra etterveiledning som den veiledningsfasen med størst verdi, og hevder at *«førveiledningen representerer et større potensial for læring enn den tradisjonelle etterveiledningen»* (Handal & Lauvås 2005: 105). De knytter læringspotensialet i førveiledningen til en fase som først og fremst skal være en hjelp i forberedelsen av praksisen i den kommende aktiviteten. Dessuten hevder de at dersom grundig førveiledning gjennomføres, vil dette prege resten av veiledningsforløpet. En god veiledning i forkant av en aktivitet legger altså føringer på hele veiledningsprosessen, nettopp fordi det er i denne fasen forberedelsen til selve aktiviteten finner sted. God veiledning og oppfølging i en forberedelsefase, for eksempel at kadettene får muligheten til å bli veiledet i viktige forberedelser til en praktisk øvelse, kan legge et godt grunnlag for gjennomføringen av selve øvelsen (ibid.).

Jeg har tidligere vært inne på hva det pedagogiske grunnsynet sier om de ulike veiledningsfasene. Disse deles inn i førveiledning, underveisveiledning og etterveiledning (FPG 2006: 34). Veiledning som foregår i forkant av en oppgave som skal utføres, skal bidra til å styrke kadettens forestillings- og planleggingsevne. Dette samsvarer med Handal og Lauvås sine oppfatninger av denne første fasen, hvor førveiledning får status som den viktigste formen for veiledning i FPG (ibid.).

I forbindelse med de ulike veiledningsfasene vil vi senere se at det foregår en del veiledning underveis i en handlingsrekke ved Krigsskolen. FPG kommenterer ikke denne fasen spesielt, men ved Krigsskolen er underveisveiledningen særlig knyttet til de praktiske øvingsaktivitetene og til PBL metoden.

Etterveiledningsfasen inneholder en form for evaluering, og der førveiledningen inneholder hypotetiske momenter, i form av en planlegging etter hva man *tror* man bør mestre, er etterveiledningsfasen i større grad empirisk konkluderende (Handal & Lauvås 2006). Spørsmål som stilles i en slik fase av veiledningsforløpet er hvorvidt undervisningen

sammenholdt med intensjonene, og hvilke erfaringer veisøker bør ta med seg videre. Ifølge FPG skal etterveiledningen bidra til refleksjon over sammenhengen mellom det planlagt gjennomførte, altså innholdet i førveiledningen, og det faktiske hendelsesforløpet (FPG 2006: 34). Dette er sammenfallende med hva Handal og Lauvås legger i denne siste veiledningsfasen.

### 3.3 Ulike læringssyn

Som vi har sett har veiledning som pedagogisk virkemiddel en sentral plass i profesjonsutdanningen. Til tross for at det finnes variasjoner i de teoretiske og praktiske tilnærmingene til fenomenet, er hensikten ofte den samme; veiledning skal bidra til læring og utvikling hos studentene. Hvilke læringssyn som ligger til grunn kan være av betydning for hvordan det tilrettelegges for læring gjennom veiledning i utdanningen. Det er vanlig å operere med tre rådende læringssyn som har fått fotfeste i pedagogikken; behaviorismen, det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet (Bråten 2006:11). Jeg vil i denne oppgaven gjøre rede for disse teoritradisjonene, for deretter å forsøke å plassere noen sentrale veiledningstradisjoner innenfor den kognitive og den sosiokulturelle læringstradisjonen. Det er disse to tradisjonene som i dag har størst gyldighet både innenfor den pedagogiske forskningen og som forståelsesmodell for den praktiske undervisningen (ibid). Behaviorismen var imidlertid det rådende læringssynet i tiden hvor Krigsskolen ble opprettet som utdanningsinstitusjon, og det er bakgrunnen for at jeg ønsker å inkludere dette læringssynet i oppgaven min. Jeg vil presisere at det ikke foreligger fullstendige redegjørelser nedenfor, da kun noen utvalgte trekk ved de ulike læringstradisjonene vil bli presentert. De utvalgte trekkene som det redegjøres for nedenfor vil også fremstå som noe forenklet. Det vil blant annet være en grov forenkling å presentere de ulike tilnærmingene til læring som egne teoretiske paradigmer, da det for eksempel finnes flere kognitive innslag i det sosiokulturelle læringsperspektivet og vice versa.

### 3.3.1 Behaviorismen

Blant behavioristene blir læring ansett som en utvikling av individets indre, naturgitte evner og fysiske ferdigheter (Imsen 2006:29). Utgangspunktet er altså at læring skjer gjennom en biologisk prosess i mennesket. Klassiske behaviorister, som B.F Skinner og John B Watson, hevder at individets utvikling styres eller betinges av påvirkning utenfra ved bruk av positive eller negative forsterkere. Fra et behavioristisk ståsted vil individets atferd forklares gjennom betingede reaksjoner; individet handler kun for å oppnå belønning, og tilsvarende søker det å unngå atferd som blir respondert med straff. All læring skjer gjennom et stimulus som utløser en respons (S-R), og det er kun endring i den observerbare atferden vi kan vite noe om. Siden vi ikke kan observere andres tanker, kan vi heller ikke bruke tenkning som et vitenskapelig begrep (Imsen 2006). Den naturlige reaksjonen på et stimuli, responsen, opptrer som en refleks, og behavioristenes måte å forklare læring på kalles derfor også for refleksologiens (Säljö 2006). Lovmessigheten mellom stimulus og respons fører til et svært optimistisk oppdragelsessyn, med en tanke om at alle kan lære alt så lenge man blir utsatt for riktig stimuli. Behaviorismen utelukker altså indre mentale prosesser som relevant for studier av læring, siden refleksjon, tanker og følelser ikke er direkte observerbare fenomener. De mest ortodokse behavioristene blir derfor ofte sammenlignet med empiristene. Empirismen utelukker også menneskets evne til å trekke konklusjoner, resonnere og generalisere, siden dette ikke er direkte observerbare fenomener, og behavioristene sitter dermed igjen med et syn på læring som formidlet via mekanismer og et menneskesyn som i ytterste konsekvens kan karakteriseres som passiv og mekanistisk<sup>5</sup>(Säljö 2006, Helstrup 2006).

### 3.3.2 Den kognitive læringstradisjonen

Pedagogikken på 1950 og 60- tallet var i stor grad individorientert og preget av et kognitivt orientert læringsperspektiv (Bråten 2006). Dette perspektivet fremstiller mennesket som et rasjonelt tenkende individ, og fremstår som en motsats til behaviorismen (Imsen 2006:35). Der behavioristisk læringspsykologi utforsket læring som et produkt, orienterer kognitiv psykologi seg sterkere mot læring som en prosess (Bråten 2006:13).

---

<sup>5</sup>**mekanisk-isk** a2 (gj ty. fra lat.) **1** som gjelder maskiner *et m- verksted*. viljeløs, ubevisst, automatisk



Kognitivismen er en moderne variant av den filosofiske retningen rasjonalismen, og tilhengerne av kognitivismen blir derfor omtalt som rasjonalister. Denne retningen går ofte under tilnavnet informasjonsprosesseringspsykologi, og mennesket betraktes som et «informasjonsbehandlende» vesen (Säljö 2006, Bråten 2002). Metaforene som beskriver læringsprosessene er ofte hentet fra datateknologien og forklarer på hvilke måter mennesket innhenter og behandler informasjon, for siden å lagre denne i såkalte kognitive skjema. Organiseringen av erfaringene i disse skjemaene er en individuell mental prosess, og læring finner sted dersom den nyervervede kunnskapen blir lagret og tilpasset eksisterende skjema, slik at disse skjemaene endrer karakter (Boge 2006). Hvordan denne organiseringen av kognitive skjema foregår, er altså av interesse for kognitivt orienterte teoretikere.

Sundli hevder at et kognitivistisk, informasjonsteoretisk perspektiv innebærer en tro på en ytre universell sannhet som er gyldig for alle. Hun hevder at kunnskap anses som nøytrale enheter som kan overføres fra en autoritet som kan og vet, til en person som mangler denne kunnskapen. Hun hevder videre at den gyldige kunnskapen og en universell sannhet som formidles av autoriteter blir en slags rettesnor for alle mennesker (Sundli 2002: 69).

### **3.3.3 Den sosial- kognitive læringstradisjonen**

Ivar Bråten kaller psykologen Albert Bandura for frontfiguren for den sosial-kognitive læringsteorien (Bråten 2006:164). Sosial- kognitiv teori oppfatter mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Det vil si at individuelle faktorer, for eksempel av kognitiv og affektiv karakter, samspiller med de sosiale omgivelsene. Læring gjennom observasjon er en del av den sosial- kognitive læringstradisjonen, og Bandura viser til fire sentrale delprosesser som ligger til grunn for observasjonslæring. Disse fire prosessene er oppmerksomhet, hukommelse, etterligning og motivasjon. For at mennesket skal lære gjennom observasjon, må det ha tilstrekkelig oppmerksomhet mot det som observeres. Denne oppmerksomheten må være selektiv, altså må man rette tilstrekkelig oppmerksomhet mot det mest interessante i observasjonen. Deretter er det en forutsetning for læring at man har evnen til å huske det observerte. Hukommelsesprosessen er en egen delprosess som altså må settes i sving. Begge disse delprosessene er kognitive prosesser.

Individet har nå observert og forsøker å erindre hvordan gjennomføringen foregikk, men i følge Bandura har individet foreløpig ikke lært noe gjennom observasjonen. Betingelsen for læring er nemlig å *selv* gjennomføre det som har blitt observert. Å etterligne den observerte atferden vil altså si å omsette det observerte til egen handling. Motivasjon til å utføre disse handlingene er den siste delprosessen i observasjonslæring (Imsen 2006).

Psykologiprofessor og forfatter Jeanne Ellis Ormrod hevder at personer som opptrer som rollemodeller, har en eller flere felles karakteristikk. Blant annet hevder hun at de effektive rollemodellene ofte anses som svært kompetente og dyktige yrkesutøvere. Dette oppfattes av personer i omgivelsene som ønsker å imitere modellens dyktige atferd. Videre hevder hun at høy prestisje og makt er vanlige karakteristikk som går igjen hos rollemodellene. Høy prestisje og en god kompetanse på et felt har imidlertid også en nær forbindelse i flere sammenhenger. Et annet kjennetegn er at rollemodellens atferd på et eller annet nivå er relatert til den observertes situasjon. Dersom rollemodellens atferd har en funksjonell praktisk verdi for den observerte, er det mer interessant med en observasjon og imitasjon, enn dersom denne relevansen ikke er tilstede (Ormrod 2004:141)

### **3.3.4 Den sosiokulturelle læringstradisjonen**

I det sosiokulturelle læringsperspektivet anses kunnskap som noe sosialt og historisk konstruert som skapes i samhandling med andre mennesker (Bråten 2006). Læring er ingen individuell prosess som skjer i hvert enkelt individ, og det er heller ikke ene og alene et resultat av individets selvstendige tenkning. Tvert i mot oppstår læring gjennom aktiv deltagelse i samspill med andre mennesker, nettopp fordi «...*mennesket er et historisk og sosialt vesen som har en unik evne til å samspille med sine omgivelser på en unik måte*» (Säljö 2006:19.)

I dette «unike samspillet» hvor læringen finner sted oppstår det et læringsfellesskap, og kunnskapsdannelsen i dette fellesskapet blir forstått som interaktiv og kollektiv. Lave og Wenger fremstiller det slik: «*learning is an integral part of generative social practice in the*

*lived-in world*» (Lave & Wenger 1991:35). I tillegg til en vektlegging av det sosiale perspektivet, fokuserer Lave og Wenger her på «the lived -in world», altså kontekstens betydning for læring. I det situerte læringsperspektivet får konteksten en betydelig plass. Det «kulturelle» i begrepet «sosiokulturell» henviser også til deltagelse, nemlig deltagelse i et kulturelt fellesskap. Det er ikke bare synet på hvordan mennesket lærer som har endret seg opp gjennom tiden, også hvor mennesket lærer, det vil si i hvilke kulturelle fellesskap læringen finner sted, og ikke minst hva som blir ansett som verdifull kunnskap, har gjennomgått store forandringer opp gjennom historien. Dette har blant annet sammenheng med utviklingen av ulike kulturelle og kognitive redskaper, såkalte artefakter, som vi mennesker benytter oss av. PC er et klassisk eksempel på en artefakt som er utbredt i den vestlige verden i dag. Datateknologi krever en helt annen kunnskap nå, hva angår blant annet evnen til å selektere informasjon og forholde seg kritisk til kilder, enn hva som var nødvendig for bare et par generasjoner siden. I enkelte kulturer i dag er det fremdeles ikke behov for slik kunnskap, og datateknologi tjener derfor som et godt eksempel på kunnskap og læring under ulike kulturelle betingelser og forskjellige historiske epoker. Dette tar altså den sosiokulturelle teoritradisjonen hensyn til (Säljö 2006).

### 3.4 Veiledningstradisjoner

Handal & Lauvås hevder at : «*En som blir veileder, kan ikke bare reagere med ryggmargen. Det er en viktig del av veiledningsfunksjonen å analysere situasjonen og finne frem til hva slags veiledning den krever*» (Handal & Lauvås 2000:55). Dette sitatet kan danne utgangspunktet for veiledning etter ulike tradisjoner.

Skagen (2004) skisserer ikke mindre enn ti forskjellige veiledningstradisjoner som opererer «i veiledningens landskap.» Disse tradisjonene varierer i saksforhold og kontekst, og selv om det er mye verdifull kunnskap som er nedfelt i de ulike tradisjonene, vil ikke alle være like aktuelle i en profesjonsutdanning. De fire tradisjonene jeg har valgt å fokusere på i min oppgave, er veiledningstradisjoner som, i større eller mindre grad, preger undervisningen og opplæringen ved Krigsskolen. Konteksten hvor de ulike tradisjonene gjør seg gjeldende

varierer, og jeg vil komme tilbake til *hvilke* situasjoner eller aktiviteter som hører sammen med de ulike tradisjonene senere i oppgaven. Først mener jeg det er hensiktsmessig med en presentasjon av opphav, kontekst og saksforhold til de utvalgte veiledningstradisjonene coaching, nevrolingvistisk programmering (NLP) og mesterlæreprinsippet. Jeg vil også inkludere læringsstrategien PBL i denne sammenheng, til tross for at dette i pedagogisk forstand ikke regnes som en egen veiledningstradisjon. Denne metoden innebærer imidlertid mye veiledning av pedagogisk karakter, og i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen blir det lagt stor vekt på veilederens rolle i PBL sammenheng. For at fremstillingen av de ulike tradisjonene ikke skal bli for unyansert ønsker jeg også å presentere deler av kritikken som har oppstått mot noen av disse tradisjonene.

### 3.4.1 Coaching

Coachingtradisjonen ble utviklet av den amerikanske idrettspsykologen Timothy Gallway, og fikk sitt gjennombrudd innenfor idretten på 1800-tallet (Skagen 2007:49). Gjennom metodene instruksjon, demonstrasjon, imitasjon, visualisering og refleksjon, skulle han hjelpe utøvere til å mestre det mentale ved idrettsutøvelsen. Kognitivistiske trekk som fokuserer på læring som en individuell mental prosess, er representert i coachingtradisjonen. Coachen sin hovedoppgave blir å tilrettelegge for «*prosesser som kan frigjøre og utvikle enkeltmenneskets potensial*» (Skagen 2007:49). En slik definisjon av aktiviteten er svært sammenfallende med hvordan veiledning omtales i Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG).

I følge Gallway starter «de frigjørende og utviklende prosessene» på det indre mentale nivået. Mestring av eksempelvis en idrettsgren på dette nivået er altså forutsetningen for en utvikling på det ytre nivået som utspiller seg i praksis. For at denne utviklingen skal finne sted, må utøverne finne frem til en avslappet mental tilstand som karakteriserer en flytopplevelse (flow). Den gode flytopplevelsen, flow, kommer i situasjoner som i seg selv oppleves som viktige og positive, ikke i situasjoner hvor man kun er opptatt av resultatet av den aktiviteten som utføres (Irgens 2007). Denne mentale flyttilstanden skal, i følge Gallway og andre coachere, oppstå helt av seg selv hos indre motiverte mennesker. Hemmeligheten ligger nemlig i å ikke prøve for hardt, siden en avslappet følelse av sinnsro er nødvendig for

å lykkes. Dersom man fokuserer mest på seier, er man i for stor grad ytre motivert, noe som ofte fører til det motsatte, nemlig nederlag. Det komplementære forholdet mellom det indre og det ytre ved en aktivitet utfyller hverandre, men det er altså av stor betydning at det indre spillet og den indre troen på egne prestasjoner er på plass. En visualisering av selve aktiviteten er sentral og dersom utøveren på forhånd har observert en vellykket prestasjon, er det større sjanse for at hun kan føle på kroppen hvordan hun skal handle for å lykkes. Og dette altså uten å ha forsøkt det selv. Når visualiseringen er gjennomført, skal hun nærmest «ta for gitt» at kroppen er i stand til å utføre handlingen, før hun kan «sette tanken ut i live» ved å gjennomføre aktiviteten (Skagen 2007).

Skagen hevder at coaching i dag blir benyttet som et fellesbegrep på ulike veiledningsmetoder, ikke bare som en utvikling av praktiske ferdigheter (ibid.). Coaching som veiledningsform er ikke vitenskapelig forankret og en coach er ingen beskyttet tittel. Det er heller ikke mulig å oppnå «flow» i enhver aktivitet, i hvert fall ikke for alle mennesker (Irgens 2007). Likevel er både coaching og den positive psykologien blitt svært utbredt som en «forretningsside» i dagens arbeidsliv.

### **3.4.2 NevroLingvistisk Programmering**

NLP kan plasseres innenfor den konfluente pedagogikken; en retning som har sitt opphav i USA og som inntok fagfeltet mot slutten av 1960- tallet. Den konfluente pedagogiske retningen har vekst og frigjøring av individet som mål, og legger særlig vekt på samspillet mellom det affektive og det kognitive i en lærings- og undervisningssammenheng (Bø & Helle 2002). Veiledningsretningen som springer ut fra den konfluente pedagogiske retningen går under betegnelsen gestaltorientert veiledning. Gestaltveiledning legger bearbeiding av egne erfaringer til grunn for læring og utvikling av en profesjonell kompetanse (Boge mfl 2005). Det tyske uttrykket «gestalt» kan direkte oversettes med «skikkelse», men i denne sammenheng får begrepet betydningen «helhet». I dette ligger at veisøker skal kunne forholde seg helhetlig til sine egne tanker, følelser, opplevelser, handlinger og reaksjoner (Skagen 2004:43). Som vi har nevnt tidligere er et kjennetegn på

kognitivistene at de er opptatt av denne helheten for å finne mening i tilværelsen, og NLP er preget av en slik kognitivistisk tankegang.

NLP er en slags praktisk forståelsesmodell som ble utformet på bakgrunn av et ønske om å finne ut hva dyktige terapeuter gjorde for å oppnå gode behandlingsresultater hos pasientene. Den opprinnelige konteksten til denne tradisjonen er en behandlingssituasjon hvor terapi er saksforholdet. NLP har utviklet seg ved å innhente konkret praktisk kunnskap om hva slags terapi som gir best effekt, det vil si *«hvilke metoder som samlet fører til mer harmoni mellom bevisste og ubevisste sider av menneskesinnet»* (Skagen 2004:59). Blant annet hevdet tidlige NLP- tilhengere at de vellykkede terapeutene hadde noen fellestrekk i sine språkmønstre. Lingvistisk er betegnelsen på disse felles mønstrene og språkets påvirkning i denne sammenheng, mens nevro sier noe om de kognitive funksjonene. Programmeringen beskriver fremgangsmåten som må til dersom samspillet mellom hjernen (nevro) og språket (lingvistisk) må forandres. Den lingvistiske funksjonen vektlegges sterkt i denne tradisjonen, og NLP- ere hevder at hvilke ord vi velger å bruke når vi kommuniserer med andre og med oss selv har større påvirkning for vår mentale indre tilstand enn vi tror. Årsaken er en teori om at språket fungerer svært konkret, idet hjernen oppfatter ordene vi bruker i bokstavelig forstand. Som et eksempel på koblingen mellom nevrologi og lingvistik, vil negative ordvalg, som feks «dette klarer jeg ikke» føre til at sjansen for at vi mislykkes øker. En veileder i NLP tradisjon vil derfor anbefale et mer positivt ordvalg, som feks «dette er vanskelig». Da vil hun oppnå at veisøker ikke bare tenker positivt, men også uttrykker seg i mer positive vendinger. Disse språklige vendingene vil nemlig lagres i hjernen og påvirke handlingene våre på en god måte.

Tilhengerne av denne tradisjonen har et grunnleggende optimistisk syn på menneskers utvikling, i det de for eksempel har en svært positiv holdning til at alle mennesker kan endre sin atferd så sant de velger riktig språkbruk. NLP hevder å bygge på menneskets ressurser og ikke dets mangler og, på samme måte som coachingtradisjonen, inneholder den tydelige elementer fra den positive psykologien. Blant annet bygger NLP på grunnleggende optimistiske prinsipper om at mennesket alltid fungerer godt, alltid foretar logiske valg, og at alle mennesker kan lære det samme (Skagen 2004:60).

Den gestaltorienterte veiledningen får dessuten kritikk for at den utelukker fellesskapets betydning og for at det affektive perspektivet er for dominerende (Inglar 1997). Den affektive dominansen i denne tradisjonen innebærer noen etiske implikasjoner, siden veilederen hele tiden må være forberedt på ulike følelsesmessige reaksjoner hos veisøker. Disse reaksjonene må veileder kunne møte og følge opp hos den enkelte veisøker. Dersom veileder ikke har den nødvendige kompetansen på dette området, kan det oppfattes som uetisk å drive med veiledning innenfor en tradisjon hvor følelsene blir utfordret i betydelig grad (Boge 2005).

### **3.4.3 Mesterlæreprinsippet**

Mesterlæreprinsippet henter elementer fra ulike læringssyn, blant annet elementer som er forankret i et kognitivt teorisyn. Varianten av mesterlæreprinsippet som skal behandles i denne sammenheng forbindes likevel med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette underbygges av beslektede begreper som situert læring og læring som sosial praksis, som nettopp henspiller på mesterlæren som innvevd i gitte sosiale praksiser hvor lærlingen deltar sammen med en mester (Nielsen & Kvale 2007).

Innenfor håndverksfagene har mesterlære en svært lang tradisjon, og «å gå i lære» hos en eller flere mestere er den tradisjonelle måten de unge ble kjent med sitt fremtidige yrke på. Opplæringen i håndverksfagene har helt siden middelalderen vært organisert og kontrollert av et laugsvesen og ingen kunne bli mester i faget uten å ha gått i lære hos en laugsorganisert mester. Middelalderens laugsvesen fungerte som et slags læringsfellesskap eller praksisfellesskap, men likevel henspiller selve mesterlærebegrepet klart på læremesterens rolle i læreprosessen. Dagens lærling får fortsatt mye av den kunnskapen hun trenger fra sin mester på en arbeidsplass. Likevel har et begreppskifte fra «mesterlære» til «lærling» en betydning, i det at lærlingens læring i en slik betegnelse står i sentrum på en annen måte enn tidligere (ibid).

En av årsakene til mesterlæreprinsippets fotfeste som en sentral veiledningstradisjon blant tilhengerne er en oppfatning om at denne tradisjonen kan hindre, eller hvert fall dempe, «praksissjokket» (Nielsen & Kvale 2007:31). En forklaring som kan underbygge denne forestillingen er Lave og Wengers teori om legitim perifer deltagelse («tillatt-utenfra deltagelse»). I følge antropologene Lave og Wenger innehar lærlingen, eller nybegynneren som går i lære, ulik deltagerstatus avhengig av hvor i læringsprosessen hun befinner seg. Lærlingen eller nybegynneren starter alltid i en posisjon som de kaller legitim perifer deltagelse. Denne deltagelsen må nødvendigvis være perifer, siden nybegynneren mangler fullstendig utviklede kunnskaper og kompetanser til å utføre oppgavene på en tilstrekkelig måte. Men denne «periferheten» er legitim, siden hun som nybegynner mangler de nødvendige forutsetningene for å være noe annet enn nettopp en perifer deltager. En periode med observasjon, demonstrasjon, imitasjon og «learning by doing» i et praksisfellesskap, vil imidlertid endre denne rollen. Lærlingen har gradvis forandret posisjon fra en legitim perifer deltager til en integrert og fullverdig deltager, og siden denne forandringen har skjedd gjennom en langsom innlemming i et konkret praksisområde, blir overgangen til lærlingens yrkesliv mindre komplisert. Dermed vil mange hevde at mesterlæreprinsippet fungerer som et slags botemiddel mot praksissjokket.

Jeg vil presisere at teorien om legitim perifer deltagelse ikke bare gjør seg gjeldende i forbindelse med mesterlæreprinsippet. Lave og Wenger (1991) snakker om læringens situerte natur, hvor mennesket lærer å handle innenfor rammen av sosiale praksiser, eller virksomhetssystemer. Med virksomhetssystemer menes historisk utviklede institusjoner, som for eksempel Forsvaret. Forsvaret er et virksomhetssystem med egne tradisjoner og kunnskaper, og vi kan tenke oss et omvendt mesterlæreprinsipp hvor rollene er snudd på hodet i Forsvaret. Dette omvendte mesterlæreprinsippet kalles mentoring. Det bygger på det samme prinsippet om å gå i lære hos noen, men vedkommende som går i lære kan være eldre enn mesteren som han lærer av. For eksempel kan en ung nyutdannet offiser i Forsvaret være veileder for sine eldre kollegaer, noe som var ganske utenkelig i det tradisjonelle mesterlæreprinsippet. Den eldre veisøker vil da starte som en legitim perifer deltager, i motsetning til sin yngre veileder som er en integrert deltager i praksisfellesskapet og i det virksomhetssystemet som Forsvaret er (Dale 2005). Da mentoring ikke er en veiledningstradisjon jeg skal gjøre rede for i oppgaven, ønsker jeg ikke å gå nærmere inn på



denne tradisjonen, men kun nevne at den tjener som et eksempel på at legitim perifer deltagelse også er aktuelt i andre sammenhenger enn i det tradisjonelle mesterlæreprinsippet.

I utgangspunktet var både mesterlæreprinsippet og coaching veiledningsformer som hadde sitt saksforhold innenfor praktiske virksomheter. I slike virksomheter er ofte eksempelets makt stor, enten denne utøves av en mester eller en coach. Langt på vei benytter coachen seg av de samme praktiske metodene som mesteren, og observasjon, instruksjon og imitasjon er, som vi har sett, metoder som også kjennetegner et sosial kognitivt læringsperspektiv.

Noe av kritikken mot mesterlæreprinsippet dreier seg om forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningen. Som jeg allerede har nevnt, er dette forholdet tilstede i flere profesjonsutdanninger, og teori/praksis relasjonen har reist mange ulike problemstillinger både i og utenfor fagmiljøer. Det ene ytterpunktet, eller modellen, i denne diskusjonen kalles erfaringstyranni, eller praktisisme (Sundli 2002). Begrepet erfaringstyranni stammer fra den tyske pedagogikkprofessoren Erich Weniger (Handal & Lauvås 2000:157). Begrepet benyttes for å beskrive en måte å tenke undervisning på som tilsier at praksiserfaringer er et tilstrekkelig element. Weniger går så langt som å hevde at: *«Å avfeie spørsmål eller innvendinger med at 'erfaringen viser det' er som regel å legitimere slapp eller dårlig praksis»* (Handal & Lauvås 2000:157). Dette kan minne om det tradisjonelle mesterlæreprinsippet hvor praksisen utgjør hele opplæringen. Faren ved dette er at eksempelets makt er total, i den forstand at innlemmingen av den legitim perifere deltakeren i praksisfellesskapet kun skjer gjennom ferdighetstrening basert på læremesterens praksiserfaringer (ibid.) Dette indikerer at det finnes en riktig måte å utføre arbeidet på, noe som ikke åpner for nødvendige endringer og modernisering av tradisjonen (Johannessen 2001). Wenigers kritikk av erfaringstyranniet dreier seg om at den gode praksisen i mange tilfeller uteblir til fordel for en overføring av feilforestillinger og dårlig praksis.

Det andre ytterpunktet i denne sammenheng er teorityrannimodellen, hvor studentenes tilegnelse og anvendelse av teori i profesjonsutdanningen er det sentrale. I den grad praksis er integrert i utdanningen, har dette en teoretisk bakgrunn; studentene skal trene på metodene som er formidlet i teoriundervisningen for å få en bedre forståelse av teorigrunnlaget, og ikke for å bli dyktige praktikere (Skagen 2007, Sundli 2002). Johannessen (2001) hevder at jo fjernere veiledningen er fra praksis, desto vanskeligere blir det å sikre sammenhengen

mellom teori og praksis, noe både FPG og den pedagogiske læringsmodellen anser som en viktig målsetting for veiledningen. Veiledning etter teorityrannimodellen i en profesjonsutdanning kan tjene som et eksempel på veiledning som stiller seg forholdsvis fjernt fra praksis, noe som kan gi grobunn for et «praksissjokk» for studentene i deres møte med yrkeslivet.

Det tradisjonelle mesterlæreprinsippet har fått kritikk for å utøve praktisisme. Filosofen og psykologen Steen Wackerhausen argumenterer i den forbindelse for en kritisk rehabilitering av mesterlæreprinsippet. Han hevder at mesterlæren er konservativ av natur, og at denne iboende konservatismen må motvirkes for at mesterlæren skal kunne fungere som en effektiv og fleksibel læringsform i det komplekse postmoderne samfunnet. Han ønsker å rehabilitere mesterlæreprinsippet i praktisk og teoretisk forstand: *«Følgelig er en av oppgavene i en kritisk rehabilitering av mesterlæren å finne den mest fruktbare kombinasjonen - eller rettere sagt integrasjonen - av teoretisk refleksjon og mesterlære»* (Wackerhausen 1999:191). En slik kritisk rehabilitering av veiledningstradisjonen kan imøtekomme noe av kritikken mot mesterlæren som en erfaringstyrannisk opplæringsmodell.

#### **3.4.4 Problembasert læring (PBL)**

Problembasert læring (PBL) har en relativt kort historie som pedagogisk ide. Metoden, eller konseptet som PBL refereres til i en videre betydning, er først og fremst knyttet til profesjonsutdanninger, og er svært utbredt blant annet på medisinstudiet. Det er også her metoden har sin opprinnelse (Pettersen 2005). PBL er ingen egen veiledningsmetode, men foreleserens rolle endres innenfor PBL, i det veilederfunksjonen tillegges større vekt. Erfaringer fra profesjonsutdanninger som har tatt i bruk PBL, viser at hvorvidt man lykkes med metoden eller ei i stor grad avhenger av hvordan veilederfunksjonen utøves (Segerstad mfl.1999). Det er likevel viktig å påpeke at det ikke er veileder som skal stå i sentrum i den problembaserte læringsmetoden. Studenten må plasseres i sentrum, siden det er hun som skal lære noe.

PBL fokuserer på oppgaveløsning i grupper, og støtter seg til både sosiokulturell og kognitiv læringsteori. Kjernen i PBL, og det som kan kalles metodens «hovedmotto», er «alltid

problemet først». Dette er i og for seg ikke noe nytt, da problemløsning og arbeid med konkrete problemer i praksissituasjoner tilhører dagliglivets måte å lære på, såkalt «work place learning»<sup>6</sup>. I undervisningssammenheng finner vi det igjen i kjente pedagogiske prinsipper som «inquiry based learning»(Dewey, Vygotsky mfl.) og «learning by discovery»(Bruner).

PBL karakteriseres ved at undervisningen tar utgangspunkt i praksisnære situasjonsbeskrivelser, som studentene arbeider med gruppevis. Både problemstillingen og arbeidsmetodene skal være så autentiske som mulig, det vil si tilsvarende utfordringer og arbeidsmetoder som preger den aktuelle profesjonen. I arbeidet får studentene oppfølging av en veileder, som skal tilrettelegge for at en ansvarstaking for egen læring blir en del av læreprosessen i PBL (Pettersen 2005).

Å jobbe trinnvis med PBL metoden vil, kort gjengitt, starte med en situasjonsbeskrivelse og en identifisering av selve problemet. Dette er naturlig i en metode hvor problemet alltid kommer først. En probleidentifisering danner utgangspunktet for en idemyldring rundt mulige årsaker til problemet og en hypotesedanning utfra disse mulige årsakene. Deretter må sammenhengen mellom det identifiserte problemet og de mulige årsakene drøftes, før behovet for læring formuleres. Det vil si at studentene må finne ut av hvilke kunnskaper de mangler for å kunne komme med løsningsforslag. Denne kunnskapen må deretter innhentes før den kan anvendes på problemet (Pettersen 2005).

PBL er en prosessorientert metode og det fokuseres i stor grad på *veien* frem til løsningen. I denne arbeidsprosessen har veilederen en sentral rolle; fra en aktiv rollemodell som i begynnelsen utfordrer studentene i arbeidet sitt, til en gradvis tilbaketrekking slik at studentene selv kan ta det fulle ansvaret over sitt eget læringsarbeid. Segerstad m.fl. (1999) hevder at det karakteristiske ved PBL veilederen er å innta en desentralisert veilederrolle. Denne veilederen lar gruppe medlemmene veilede hverandre underveis, og begrenser sin egen veilederrolle til å sørge for at gruppa og arbeidet med prosessen i gruppa går som det skal.

PBL er et eksempel på en kompetansebasert utdanningsmodell som ofte forbindes med idealet om å integrere teori og praksis på en fruktbar måte i profesjonsutdanningen. Den

---

<sup>6</sup>«Work place learning» (WPL) brukes ved KS om den læring som skjer under utførelsen av det daglige arbeidet.

faktiske yrkeskompetansen vektlegges, ved at oppgavens problemstilling baseres på autentiske profesjonssituasjoner hentet fra studiets anvendelsesfelt. Kunnskapen som innhentes, utvikles og anvendes på problemet er ofte av teoretisk karakter. På denne måten kan PBL fungere som det viktige bindeleddet mellom teori og praksis. Handal & Lauvås (2005) har et sammenfallende syn på veiledning. De hevder at det er uheldig med veiledning i profesjonsutdanninger som begrenser seg til generell og abstrakt teori, det vil si veiledning etter teorityrannimodellen, men at det heller ikke er optimalt med veiledningssituasjoner som helt mangler teoretiske perspektiver (jf. erfaringstyrannimodellen). I følge Handal & Lauvås er det optimale at veiledningen i profesjonsutdanningen skal kunne benyttes som et verktøy til å skape sammenheng mellom teori og handling (Handal & Lauvås 2005:14).

### 3.5 Praksisteori

*«Praksis er en relasjon mellom en ytre virkelighet og vår tenkning om den. Praksis er ikke begrenset til det vi gjør i den ytre virkeligheten, men vår tenkning om- og handling i- denne virkeligheten»* (Handal & Lauvås 2000:163)

Handal & Lauvås beskriver sitt begrep praksisteori som den sterkeste faktoren for veilederens pedagogiske praksis (Handal & Lauvås 2005:46). Årsaken er at veiledning kan få nokså forskjellig karakter og innhold utfra hvilken praksisforståelse som ligger til grunn (Lycke m.fl 1995:42). Tanken om at praksisteorien utgjør en så viktig faktor for en pedagogisk praksis, forutsetter imidlertid at yrkesutøvelsen i utgangspunktet er basert på rasjonelle valg og ikke er styrt av impulser, eller ryggmargen, slik Handal og Lauvås uttrykker det. Dersom veiledningen i utgangspunktet hovedsakelig er impulsstyrt eller basert på irrasjonelle handlinger antas disse handlingene å bli redusert dersom veilederen blir bevisst sin egen praksisteori (Lycke m.fl.1995: 47).

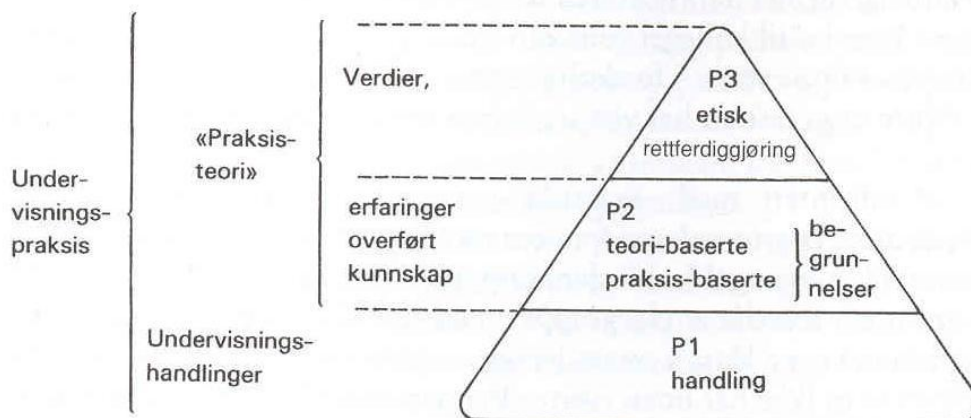
Praksisteori handler om *«en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis»* (Handal & Lauvås 2005:19). Denne praksisteorien består av personlige erfaringer, overført kunnskap (teori) og verdier. Erfaringer fra tidligere

undervisningssituasjoner, enten som lærer, student eller begge deler, er av personlig art, og utgjør en del av det sammenvevde systemet som praksisteorien er. En erfaren veileder, som til sin kollega, forklarer og kommer med eksempler på autentiske profesjonssituasjoner som han benytter i PBL undervisningen, er et eksempel på en overføring av erfaringer. Utveksling av slike erfaringer, sammen med en kontinuerlig utveksling av kunnskapsstrukturer, teoretiske og forskningsbaserte begreper og modeller, med andre yrkesutøvere i et praksisfellesskap, har innslag av sosiokulturell læringsteori, og vil prege den enkelte veileders praksisteori (Lycke 1995:44). En slik utveksling kan over tid også prege den pedagogiske praksisen til for eksempel en hel lærergruppe. I denne studien skal blant annet individuelle elementer ved den enkelte veileders metodikk undersøkes, og i denne sammenheng betraktes derfor praksisteorien som et individuelt fenomen (Handal & Lauvås 2005, Dale 2005).

I praksisteorien skal både egne erfaringer og ulike teoretiske perspektiver integreres i et verdiperspektiv. Verdiene kan dreie seg om subjektive forestillinger veilederen har; forestillinger om hva som er «godt» eller «dårlig» i en veiledningssituasjon og politiske og ideologiske verdier om, for eksempel demokrati og betydningen av frihet og innflytelse i undervisningen. Integrering er forøvrig viktig når det gjelder alle de tre elementene i praksisteorien. Personlige erfaringer, systematisk kunnskap og verdier kan nemlig vanskelig adskilles. Handal og Lauvås hevder at: *«De ulike delene i praksisteorien er i virkeligheten intimt sammenvevde, og de er umulige å identifisere som klart isolerte elementer i en persons praksisteori* (Handal & Lauvås 2005: 23). Skillet mellom erfaringer, teori og verdier bør dermed først og fremst oppfattes som et analytisk skille, fremfor praktisk isolerte elementer.

### 3.5.1 Praksistrekant

Dynamikk er et stikkord i forbindelse med veileders praksisteori. Handal & Lauvås understreker betydningen av at yrkesutøveren, den enkelte veileder i denne sammenheng, har de forutsetningene som skal til for å forandre og tilpasse sin teori og praksis der det er nødvendig (Handal & Lauvås 2005:35). Dette er det nemlig kun den enkelte veileder som kan gjennomføre, men hvordan? Mye av svaret ligger i evnen til å kunne formulere gode begrunnelser for sine egne handlinger. Disse begrunnelsene deler Handal & Lauvås inn i to forskjellige nivåer, inspirert av Lars Løvlie (1974) sin «praksistrekant»<sup>7</sup>



Figur 2: «Praksistrekanten» (Handal & Lauvås 2005:44)

Trekanten ovenfor illustrerer sitatet som innleder avsnittet om praksisteori, i det undervisningspraksisen omfatter alle de tre nivåene i trekanten, og ikke begrenser seg til det første nivået. P1- nivået i «praksistrekanten» er handlingsnivået, og oversatt til veilederens virkelighet utgjør dette nivået selve veiledningspraksisen. Veilederne ved Krigsskolen handler på P1- nivå når de utfører veiledning i direkte kontakt med kadettene i undervisningen. Handal og Lauvås hevder at veiledningen bør ta utgangspunkt i dette nivået, men altså ikke begrense seg til de konkrete handlingene som foregår på P1- nivå. P2- nivået

<sup>7</sup>Praksistrekanten: I «Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere», en artikkel fra 1974, presenterer Lars Løvlie en tankemodell for den pedagogiske praksisens natur. Modellen illustrerer ulike nivåer eller aspekter ved praksisbegrepet, og Handal og Lauvås viser til denne modellen i sine diskusjoner rundt praksisteoribegrepet.

inneholder begrunnelser for handlingene på P1 nivået. Dette nivået innebærer tenkningen rundt P1-nivå, formulert som teori -og praksisbaserte begrunnelser av handlingene som er utført på P1- nivået. Dette krever at veileder har et bevisst forhold til sin egen veiledningspraksis. Dersom spørsmål rundt handlingsnivået dukker opp, må veileder være i stand til å forklare bakenforliggende årsaker på P2 -nivå; veileder må kunne formulere sin praksisteori. På P3- nivået finner vi den delen av praksisteorien som dreier seg om etisk rettferdiggjørelse av veileders handlinger. Er veiledningen på P1- nivået etisk forsvarlig?

Kjernen i praksisteorien befinner seg på P2 og P3 -nivå i «praksistrekanten». Lycke m.fl. understreker imidlertid at det ikke er viktigere å tenke enn å handle, slik «praksistrekanten» kan gi inntrykk av, men å se hvor nær forbindelse det er mellom handling og tenkning. For å understreke en gjensidighet mellom hva man gjør og hvordan man tenker rundt sin egen handling, benyttes altså begrepet «praksis»i en forholdsvis vid forstand (Lycke mfl 1995:42).

Dale (2005) hevder at: *«for å undersøke undervisningspraksisen må en ikke begrense undersøkelsen til det som faktisk skjer i undervisningssituasjonen (...) men også undersøke det som bestemmer handlingsnivået: P2- og P3 -nivået, altså lærerens praksisteori»* (Dale 2005:146). På bakgrunn av praksisteoriens betydning i en veileders pedagogiske praksis, vil jeg hevde at det ikke er tilstrekkelig å begrense undersøkelsen min til hvilke veiledningstradisjoner som dominerer i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen. Da vil jeg kun få et inntrykk av P1- nivået. Jeg vil derimot også forsøke å undersøke hva som bestemmer handlingene på P1- nivå, nemlig innholdet i veileders praksisteori. Veiledernes praksisforståelse, som bør inneholde teoretiske, praktiske og etiske begrunnelser for deres veiledningsmetoder, vil dermed i forlengelsen av selve handlingsnivået, være svært interessante i denne studien.

### 3.5.2 Kameleonstrategien

En statisk og uforanderlig praksisteori, som veilederen har hatt gjennom hele sin mangeårige karriere, kan ofte bli oppfattet som en slags fasit på hvordan veiledning skal foregå. Dette kan resultere i at en veisøker som befinner seg i et «dobbelts praksisfelt», i det hun som student mottar veiledning, men som profesjonell yrkesutøver selv skal innta en veilerrolle, vil bestrebe en mest mulig lik praksis som sin «statiske» veileder. Veisøker blir dermed en kameleon som tilpasser seg veilederens metoder, nettopp fordi disse metodene anses som de eneste riktige. Veisøker er med andre ord sikret en god karakter, eller gode tilbakemeldinger fra veilederen, dersom hun opptrer som en kameleon. Johannessen m. fl. (2001) hevder at jo mer veiledningen er knyttet til selve handlingen, altså praksissituasjonen, desto vanskeligere er det å unngå at veisøker kopierer den erfarne veilederen. Dette har altså med avstanden mellom teori og praksis å gjøre, og er derfor mer aktuell i veiledning som foregår i selve praksissituasjonen. Som vi allerede har vært inne på vil den erfarne veilederens metoder ofte fremstå som de mest riktige. Dersom veilederen derimot har en dynamisk praksisteori, vil ikke en bestemt veiledningsmetode fremstå som den riktige løsningen, og veisøker vil dermed ikke ha det samme behovet for å benytte seg av kameleonstrategien. Handal & Lauvås hevder at veiledningen må etablere en modell for den virksomheten som veileder ønsker at veisøker skal drive gjennom hele sin yrkeskarriere. De kaller en etablering av en slik modell for veiledning mot selvstendighet; en veiledning hvor veisøker hverken til stadighet «kopierer» veilederen sin, eller får de «riktige» forklaringene på hvordan hun til enhver tid skal handle i de ulike situasjonene (Handal & Lauvås 2005: 37).



### 3.6 Kort oppsummering av oppgavens teoretiske grunnlag

Denne oppgavens teoridel åpnet med en pedagogisk læringsmodell som fremstiller veiledning, sammen med teoretisk og praktisk undervisning, som de viktigste komponentene i en profesjonsutdanning i Forsvaret. Dermed har veiledningen fått en sentral posisjon i utdanningen som skal lede til profesjonelle militære yrkesutøvere. Veiledningens innhold, saksforhold og kontekst kan knyttes til bestemte tradisjoner, og ulike veiledningstradisjoner i en profesjonsutdanning har fått sin plass i denne delen av oppgaven. Når jeg returnerer til disse tradisjonene i analysedelen, er dette for å undersøke hvilke veiledningstradisjoner, med dens veilederrolle, saksforhold og kontekst, som er dominerende i profesjonsutdanningen ved den største av Forsvarets krigsskoler.

Handal og Lauvås sine oppfatninger om den sterkeste faktoren for veileders pedagogiske praksis er også viet betydelig plass til nå. Har veilederne ved Krigsskolen en klar bevissthet om innholdet i sin praksisteori? Hvilke praktiske erfaringer mobiliseres i veiledningen? Bygger den praktiske veiledningen på sentral forskning? Hvilke etiske begrunnelser ligger til grunn? Utvikler veilederne sine egne veiledningsmetoder, slik at deres pedagogiske veiledningspraksis blir dynamisk? Gjennom et forsøk på å besvare blant annet disse spørsmålene, og dermed den siste delen av oppgavens problemstilling, vil praksisteorien utvilsomt også sette sitt preg på denne oppgavens analysedel.

## 4. Metode

### 4.1 Innledning

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for mitt valg av forskningsmetode. Et gjennomtenkt metodevalg er viktig blant annet for å hindre det Kvale omtaler som «*den metodologiske spontaniteten*» (Kvale 2007:26). En slik spontanitet karakteriserer den uerfarne forskeren som entusiastisk går i gang med datainnsamlingen uten å ha et reflektert og bevisst forhold til hvordan dette bør gjennomføres, og som først etter at innsamlingen er gjennomført begynner å reflektere over hensikten med det arbeidet hun har gjort. Da jeg anser meg selv som en uerfarne forsker som lett kunne gå i en slik «felle», var jeg ekstra bevisst på å unngå å bli grepet av denne spontaniteten. Derfor brukte jeg god tid på forberedelsene til empiriinnsamlingen. Til tross for et relativt grundig forarbeid opplevde jeg likevel at det i etterkant dukket opp forhold som ikke var godt nok gjennomtenkt på forhånd. Dette kunne være i form av uklare spørsmålsformuleringer eller formuleringer som kunne legge sterke føringer på svaret. Jeg vil komme tilbake til denne typen utfordringer seinere i kapitlet.

### 4.2 Utforming av problemstilling

Valg av forskningsmetodisk tilnærming har nær tilknytning til forskningsprosjektets problemstilling. Arbeidet med å utforme en god problemstilling anses av mange forskere som det mest krevende arbeidet i et forskningsprosjekt (Jacobsen 2005, Thagaard 2006). Derfor mener jeg det er naturlig å vie utformingen av problemstillingen litt plass i dette kapitlet.

I følge Jacobsen kan hensikten med undersøkelser deles inn i to hovedtyper; en beskrivende og en forklarende hensikt (Jacobsen 2005: 61). Problemstillingen vil utfra disse hovedtypene ta form som en deskriptiv eller en kausal problemstilling, hvor den deskriptive ønsker å *beskrive* virkeligheten, gjerne for å oppnå en bredere forståelse av et bestemt fenomen eller

en situasjon, mens den kausale problemstillingen har til hensikt å *avdekke årsakssammenhenger*. I det siste tilfellet kan det dreie seg om å måle effekter av et iverksatt tiltak, da vi ofte er interessert i sammenhengen mellom årsak (tiltaket) og virkning (effekten) (ibid.).

Denne oppgavens problemstilling lyder:

**Hvilke veiledningstradisjoner er dominerende i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen og hvordan begrunner veilederne sin egen veiledningspraksis?**

Til tross for grundig arbeid med utformingen av problemstillingen, har denne ved gjentatte anledninger vært gjenstand for endringer. Oppgavens endelige problemstilling ovenfor har en deskriptiv tilnærming, da jeg ønsker å beskrive hvilke veiledningstradisjoner som dominerer i en militær profesjonsutdanning. Som det kommer frem av teoridelen i denne oppgaven er jeg inneforstått med at veiledning utgjør en betydelig del av den praktiske og teoretiske opplæringen ved Krigsskolen. Det som derimot er mer uklart, er *hvilke veiledningsmetoder og innenfor hvilke tradisjoner veiledningen praktiseres i en militær profesjonsutdanning*.

Den andre delen av oppgavens problemstilling, *hvordan begrunner veilederne sin egen veiledningspraksis*, har karakter av å være eksplorerende. Fremfor en ren beskrivelse av de dominerende veiledningstradisjonene, ønsker jeg å utvikle en dypere forståelse av hvordan eller på hvilke måter veilederne begrunner innholdet i sin egen veiledningspraksis (ibid.).

Jacobsen fremstiller ytterligere et krav eller forhold det bør tas stilling til i forbindelse med utformingen av en problemstilling. Dette dreier seg om generalisering. Jeg har valgt et undersøkelsesdesign som ikke gjør det mulig å generalisere funnene mine, noe som heller ikke er intensjonen i denne studien. Intensjonen er å finne ut av, eller i det minste danne meg et inntrykk av, hvilke veiledningstradisjoner som dominerer i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen, og på hvilke måter veilederne utvikler sine egne metoder som de benytter i opplæringen.

Denne oppgavens problemstilling har en *deskriptiv, eksplorerende og ikke-generaliserende* innfallsvinkel, og dette har betydning for valg av forskningsmetodisk tilnærming.

### 4.3 Kvalitativ metodetilnærming

*«The word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency (Denzin & Lincoln 2003: 13).*

En grovinndeling av kvantitative og kvalitative metoder vil være å skille mellom den kvantitative metodetilnærmingens fokus på utbredelse, antall og analyser av et tallmateriale, mens det kvalitative forskningsmetodiske fokuset i større grad er rettet mot prosesser og meninger. Dette kommer frem av sitatet ovenfor (Thagaard 2006). Sitatet nedenfor er en ytterligere henvisning til Denzin & Lincolns (2003) metodeforståelse som dreier seg om å forstå et fenomen ut fra det subjektive perspektivet til den undersøkte:

*«... qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos of the self. ... This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them» (Denzin & Lincoln 2003: 4-5).*

For å oppnå en bredere forståelse av sosiale fenomener er det viktig å gripe tak i hvordan mennesker tolker det bestemte fenomenet eller den sosiale virkeligheten det dreier seg om. Deres subjektive mening er viktig, og den beste måten å få frem en slik mening på er å la deltakerne i den sosiale virkeligheten som er gjenstand for undersøkelsen få uttrykke seg med sine egne ord. I mitt tilfelle ønsket jeg mest mulig informasjon fra et aktørperspektiv, det vil si førstehåndskunnskap fra ansatte som har veiledning som sitt daglige virke i en militær profesjonsutdanning ved Krigsskolen. Jeg var ute etter deres subjektive tolkninger, både av hvilke veiledningstradisjoner som er dominerende ved Krigsskolen, men også av deres egen praksisforståelse. Valget falt dermed ganske raskt på en *kvalitativ metodetilnærming, i form av forskningsintervjuer.*

### 4.3.1 Induktiv og deduktiv tilnærming

Jeg nevner innledningsvis i dette kapitlet at jeg har brukt mye tid på forarbeidet til datainnsamlingen. En del av dette forarbeidet dreier seg om utformingen av problemstillingen og intervjuguiden. Hvordan gjøre et godt forarbeid rundt noe man har begrenset kunnskap om? Dette krever åpenhet i tilnærmingen til datainnsamlingen (Jacobsen 2005). Grad av åpenhet indikerer hvilke begrensninger forskeren legger på de data som skal samles inn før hun går i gang med undersøkelsen. Dette varierer fra stor grad av åpenhet til liten grad av åpenhet, og kan metodisk uttrykkes som induktive eller deduktive tilnærminger. Det blir hevdet at den induktive metoden er en mer åpen tilnærming til datainnsamlingen enn den deduktive, noe som kan være relevant når vi ønsker å få frem ulike forståelser av et fenomen, spesielt dersom dette fenomenet er forholdsvis ukjent for forskeren. I lys av dette forsøkte jeg å etterstrebe en størst mulig grad av åpenhet i intervjuguiden. Jeg støttet meg til den induktive tilnærmingens tre fortolkningsnivåer:

Fortolkningsnivå 1: Den undersøkte gir sin fortolkning av virkeligheten

Fortolkningsnivå 2: Forskeren fortolker informasjonen den undersøkte har gitt

Fortolkningsnivå 3: Lesere av resultatene fortolker disse på sin måte

(Jacobsen 2005: 37)

Det første fortolkningsnivået oppsummerer veldig kort innholdet i sitatet til Denzin & Lincoln som jeg har referert til tidligere. Dette fortolkningsnivået dreier seg om at fenomenet undersøkes gjennom informantens tolkning av det bestemte fenomenet. Resultatene av fortolkningsnivå nummer to kommer som undersøkelsens funn og vil bli presentert seinere i denne oppgaven. Et svært viktig forhold som har innvirkning på funnene i studien, dreier seg om forskerens forforståelse, og kan settes i sammenheng med fortolkningsnivå nummer to.

## 4.4 Forskerens forforståelse

Den induktive tilnærmingen blir kritisert av deduktivistene for å være en umulig og naiv metode (Jacobsen 2005). I følge kritikerne er det umulig å tro at forskeren kan tilnærme seg et fenomen med et fullstendig åpent sinn, og de støtter seg til anerkjent psykologisk forskning som sier at menneskets kognitive evne er begrenset på grunn av hjernens selektivisme (ibid.). Hjernen fanger opp noe og overser noe annet, ofte uten at vi mennesker har en bevissthet rundt dette. Menneskets, og i dette tilfellet forskerens forforståelse, vil dermed i stor grad bestemme hva slags data som samles inn, siden induktivistenes ideal om at all informasjon skal inkluderes ikke er mulig å oppnå. Denne forforståelsen vil altså, i følge kritikken mot den induktive tilnærmingemetoden, føre til at forskeren ikke klarer å beskrive et korrekt bilde av den virkeligheten som undersøkes (ibid.).

Jeg har allerede omtalt betydningen av informantenes subjektive mening, i det blant andre Denzin & Lincoln (2003) tillegger denne subjektive meningen stor forskningsmessig verdi. Dette berører hermeneutikkens<sup>8</sup> begrep om forforståelse, som innebærer at forskerens observasjoner ikke utelukkende er avhengig av det observerte fenomenet, men at observasjonene preges av forskerens egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn (Kvernbekk 2002).

### 4.4.1 Hansons tese

En vesentlig faktor ved forskerens forforståelse er betydningen av teori. Norwood Hansons (1958) begrep «teoriladet» er opphavet til en tese som indikerer at all observasjon og fakta har teoretiske elementer i seg; de er teoriladede. Hva vi observerer har dermed ikke bare med det observerte fenomenet å gjøre, men hvilket teorigrunnlag den som observerer sitter inne med. Dette teorigrunnlaget blir dermed en del av forskerens forforståelse (Kvernbekk 2002). Alvesson & Sköldbberg (1994) trekker blant annet frem et eksempel om legen som ikke bare ser noen svarte flekker på røntgenbildet tatt av pasientens lunge, han ser noe mer, nemlig en sykdom. Andre, som mangler legens «teoretiske briller», vil derimot kun være i stand til å se

---

<sup>8</sup>hermeneutik'k -en (av gr *hermeneuein* 'tolke') fortolkningslære, Sentral vitenskapelig metode hvor problematiske forhold skal forstås eller tolkes i henhold til sin egenart eller i forhold til et annet meningssystem

de svarte flekkene. Dette eksempelet virker ganske selvsagt, men Kvernbekk skisserer flere vitenskapelige konsekvenser av Hansons tese. Blant annet spør hun om ikke denne tesen åpner for total subjektivism, i den forstand at det ikke blir mulig med en objektiv tilnærming til noe? Hvordan kan vi unngå subjektiv relativisme dersom alle forskere er «farget» av sine egne kunnskaper og forventninger? (Kvernbekk 2002.; Kvale 2007).

Uten å drøfte de vitenskapelige konsekvensene av Hansons tese nærmere, ønsker jeg å presentere Jacobsens (2005) beskrivelse av intersubjektivitet i forskningen. Jacobsen hevder at: *«De aller fleste samfunnsforskere har forlatt ideen om at vi en gang i fremtiden vil kunne beskrive samfunn på en objektivt riktig måte(...). I samfunnsvitenskapen snakker vi ofte om intersubjektivitet heller enn sannhet ( Jacobsen 2005: 214)»*

Påstanden ovenfor henspiller på en forholdsvis utbredt utfordring i kvalitativ forskning om at denne forskningen *«gir like mange ulike tolkninger som det finnes forskere»* (Kvale 2007:115)

Med begrepet intersubjektivitet i samfunnsforskningen ønsker Jacobsen å fremme et syn om at vi kommer betraktelig nærmere en sannhet, dersom flere personer sier seg enige i beskrivelsen av fenomenet som studeres. Sagt med andre ord; jo høyere grad av konsensus om en beskrivelse av et fenomen, jo større sannsynlighet er det for at denne beskrivelsen er korrekt.

#### **4.4.2 Min forforståelse**

Min egen forforståelse er preget av forholdsvis lite kjennskap til Forsvaret og Krigsskolen som utdanningsinstitusjon. Da jeg selv ikke har noen militær erfaring, dukket det opp enkelte forhold i informantenes skildringer som jeg ikke hadde forutsetninger for å kjenne meg igjen i. På spørsmålet hvor informantene skulle beskrive en typisk veiledersituasjon, ble for eksempel ulike øvelser som er obligatoriske for kadettene beskrevet. Det kunne være en utfordring for meg å skulle visualisere disse øvelsene og danne meg en forestilling av hvordan et veiledningsscenario utarter seg i en, for meg, fremmed kontekst. Det ble også referert til bestemte veiledningskurs for ansatte i regi av Krigsskolen, med både betegnelser

og innholdsbeskrivelser som kan være vanskelig for én utenfor den militære profesjonen å sette seg inn i. Jeg oppnådde likevel en viss forståelse av kursets innhold ved å studere kursplanene etc. Dessuten hadde jeg deltatt som observatør på deler av et kommunikasjonskurs som en av informantene refererte til, og kjente dermed til noe av dette kursets innhold. Dessuten opplevde jeg at mitt «utenfra perspektiv» ga meg svært gode muligheter til å stille oppklarende spørsmål. Dersom jeg hadde vært medlem av den militære profesjonen, kan det tenkes at jeg hadde tatt svarene mer for gitt, med en oppfatning av at informantenes grundige beskrivelser ikke er nødvendig i like stor grad siden konteksten allerede er kjent. I tillegg er det en fare for at jeg som forsker og medlem av den militære profesjonen, er mer forutinntatt, i den forstand at jeg søker etter de svarene jeg ønsker, eller tror jeg vil finne. Denne forutinntattheten trenger nødvendigvis ikke å stemme overens med informantenes svar (Kvernbekk 2002).

Min posisjon som utenforstående førte til at informantene måtte gi tykke beskrivelser av kontekster, situasjoner og hendelser. Dette gjaldt også forklaringer av ord og uttrykk som er karakteristiske for språkb Bruken i en militær profesjon. Min bakgrunn som masterstudent ved PFI/UiO, har helt klart bidratt til et godt teoretisk grunnlag for fenomenet som studeres. I tillegg har jeg gjennom studiet utviklet en god evne til kritisk refleksjon og tilegnet meg analytiske redskaper som jeg benytter på funnene i denne studien. Dette utgjør endel av min forforståelse i møte med veilederne ved Krigsskolen; en forforståelse som det er vanskelig, om ikke helt umulig, å løsrive seg fra.

## 4.5 Forskningsetikk

Jeg vil i det følgende berøre fire forskningsetiske retningslinjer som er aktuelle for denne studien. Retningslinjene er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komitee for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (1996). Disse retningslinjene er blant annet formulert som etiske krav og rettigheter som må overholdes i samfunnsvitenskapelig forskning, og en sentral retningslinje berører aspekter ved temaet som er berørt ovenfor, nemlig forskerens forforståelse: «*I humaniora og samfunnsfag er det uunngåelig at*



*forskerens samfunns- og menneskesyn trekkes inn i deres forskning. I de fleste tilfeller virker dette berikende på forskningen* (NSEH 1996:9). Kravet som stilles i denne sammenheng dreier seg om forskerens bevissthet rundt dette, ved at forskeren forsøker å redegjøre for hvordan egne holdninger, samfunns- og menneskesyn kan prege forskningsprosessen.

Et annet sentralt krav som denne komiteen har utarbeidet, er plikten man som forsker har til å informere forsøkspersonene. I mitt tilfelle måtte jeg sørge for at veilederne ved Krigsskolen fikk tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet på forhånd. Dette gjelder informasjon knyttet til følgene av å delta i et slikt prosjekt, samt hensikten med forskningsprosjektet.

Et tredje krav gjelder samtykkeerklæring: *«Forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse, skal vanligvis settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke* (NSEH 1996: 15)». I denne studien er intervjuobjektene i høyeste grad aktive deltakere, og jeg imøtekommer kravet om informasjon og samtykke ved å innhente underskrifter fra hver enkelt veileder på at de etter eget ønske stiller som informanter til min studie (vedlegg 1).

Det siste forskningsetiske kravet som er interessant i denne sammenheng er kravet om konfidensialitet: *«De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres(ibid.).»* Dette kravet er sentralt i forhold til enkeltmenneskets behov for frihet og vern om privatlivets fred. En søknad om personvernombud i forskning ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (vedlegg 2), og av anonymiseringshensyn er veilederne i denne studien gitt fiktive navn.

## 4.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som delvis strukturert, og anses som en samtale mellom forskeren og informanten som styres av forskerens problemstilling (Thagaard 2006). Kvale (2007) utdyper synet på intervju som samtaleform ved å hevde at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtaleformen, men utspiller seg som en

faglig konversasjon med en metodisk bevissthet. Den metodiske bevisstheten som er tilstede i et forskningsintervju har jeg knyttet til intervjuundersøkelsens ulike stadier. Disse intervjustadiene kaller Kvale for tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale 2007:41). De gir en kronologisk rekkefølge på gangen i datainnsamlingen, og er ment som en hjelp til forskeren når det gjelder forberedelse, strukturering, gjennomføring og etterarbeid av et kvalitativt forskningsintervju.

#### 4.6.1 Validitet og intervjuets stadier

Validitet kan oversettes med gyldighet eller troverdighet, og dreier seg om man undersøker det man tror man undersøker. Kvale refererer til Pervin (1948) som angriper validitetsspørsmålet på denne måten: *«I hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om»* (Kvale 2007:166).

I denne studien vil validitetstrusselen først og fremst dreie seg om informantenes ulike forklaringer av erfaringer og opplevelser kan benyttes til å reflektere de fenomenene jeg ønsker å si noe om, nemlig hvilke veiledningstradisjoner som dominerer ved Krigsskolen og hvordan veilederne begrunner sin egen veiledningspraksis.

Kvale hevder at: *«..valideringsarbeidet bør flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen, til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen»* (Kvale 2007:164). På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å foreta en kontinuerlig kritisk vurdering av mitt arbeid i de ulike stadiene, fremfor å få informantene til å lese gjennom resultatene til slutt, da dette ville blitt en slags «inspeksjon ved slutten av en produksjonslinje». Jeg vil nedenfor forsøke å gi en oppsummering av mitt fokus i de ulike stadiene. Jeg vil ta for meg de fem første stadiene, da spørsmålet om validitet, som er det sjette stadiet, behandles kontinuerlig gjennom de fem stadiene. Stadie syv, rapportering, dreier seg om formidlingen av selve undersøkelsen; at denne skal resultere i et lesbart produkt. Dette stadiet er viktig, men siden det blir opp til hver enkelt leser å vurdere om denne oppgaven har resultert i et lesbart produkt, utelater jeg det siste stadiet i denne gjennomgangen.

Stadie 1: Tematisering. En klarlegging av undersøkelsens formål er sentralt i tematiseringsstadiet. Denne oppgavens formål uttrykkes i problemstillingen, og jeg har allerede viet endel plass til arbeidet med utformingen av denne, samt begrunnelser for hva som gjør at jeg mener at denne problemstillingen er interessant. Oppgavens prosjektbeskrivelse gir en dypere redegjørelse av tematiseringen og bakgrunnen for dette temaet, og både prosjektbeskrivelsen og problemstillingen måtte godkjennes av PFI og av ansvarlige ved Krigsskolen.

Stadie 2: Planlegging. Planleggingen dreide seg om forberedelser av de metodologiske tilnærmingene til datainnsamlingen, og i hovedsak preget arbeidet med intervjuguiden denne fasen. Valg av intervjupersoner eller informanter inngår også i planleggingen. Kvale omhandler spørsmålet om antall informanter grundig i denne fasen, og hevder at: *«hvis målet med studien er å innhente generell kunnskap, skal man fokusere på noen få, intensive kasusstudier»* (Kvale 2004:59). Dette samsvarer godt med mitt formål, og valget falt dermed på et lite utvalg av informanter.

Utformingen av intervjuguiden i denne fasen bød på utfordringer, spesielt i forhold til hvilke spørsmålstyper guiden skulle inneholde for å kunne gjennomføre intervjuet med en så åpen tilnærming som mulig. Kvale har foretatt en inndeling av intervjuspørsmål i ulike kategorier, fra introduksjonsspørsmål til mer fortolkende spørsmål (Kvale 2007:80-81).

Introduksjonsspørsmålene innledningsvis i intervjuguiden hadde til hensikt å få igang samtalen, mens fortolkende spørsmål skulle fungere som oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype svaret sitt (vedlegg 3).

Planleggingsfasen endte med en semi- strukturert intervjuguide, det vil si en mellomting mellom en forhåndsbestemt rekke av spørsmål med faste lukkede svaralternativer og en helt åpen ustrukturert samtale uten intervjuguide (Jacobsen 2005:145).

Stadie 3: Intervjustadiet. Intervjuene foregikk på Krigsskolen. I forkant hadde jeg foretatt pilotering av den semi-strukturerte intervjuguiden, både på en medstudent og en annen utenforstående objektiv «informant». En slik pilotering var svært nyttig på flere måter. For det første kan den styrke validiteten ved undersøkelsen, siden jeg gjennom piloteringen fikk en slags «forsmak» på om det var en klar sammenheng mellom problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden. For det andre bidro piloteringen til noen mindre justeringer og

omformuleringer av spørsmålene. Blant annet ble rekkefølgen endret. Likevel beholdt jeg guidens opprinnelige struktur, samt de ulike spørsmålstypene etter piloteringen. På jakt etter inngående spørsmål underveis i intervjuene benyttet jeg såkalte prober som respons på informantens svar. Poenget med prober er å signalisere interesse ved å komme med oppmuntrende respons eller nikk, og på den måten invitere til ytterligere informasjon (Thagaard 2006).

Fortolkningsspørsmålene ble ofte stilt som parafrasering, altså som en slags omformulering av informantens svar. En slik spørremetode viste seg å være svært effektiv for å få bekreftet eller avkreftet at jeg hadde forstått informantens budskap riktig. Kvale hevder at: *«intervjuingen bør omfatte en (...) kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis- i form av en 'på stedet- kontroll'»* (Kvale 2007:165). Parafraseringen underveis i intervjuet ga meg en mulighet til en slik «på stedet-kontroll». For å få frem gode reflekterte svar benyttet jeg meg ofte av det Kvale kaller for en inngående spørsmålstype. En slik spørsmålsformulering, «kan du si noe mer om dette?», brukte jeg ofte som oppfølgingsspørsmål. Hovedutfordringen besto i å finne gode inngående spørsmålsformuleringer for å få nyanserte og gjennomtenkte svar fra informanten. Samtidig som det er viktig for validiteten i svarene at disse spørsmålene ikke var for ledende i sin formulering. Jeg fikk ved et par anledninger tilbakemelding på fortolkningsspørsmål som informantene mente var av en så omfattende karakter at det var behov for forberedelsestid.

Stadie 4: Transkribering. I forbindelse med dette stadiet reiser Kvale spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale 2007:165). Jeg benyttet diktafon under intervjuene. Denne ble også tatt i bruk i pilotintervjuene. I arbeidet med transkriberingen oppdaget jeg at etterhvert som datamaterialet ble strukturert fra tale til tekstform, ble det enklere å få oversikt over datamaterialet. Dermed ble transkriberingen starten på analyseringen av datamaterialet.

Stadie 5: Analysering. Å analysere noe betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale 2007: 118). Det vil si at intervjuene i sin helhet ble oppdelt i mindre biter, og behandlet. Etter at besvarelsene på de ulike spørsmålene var strukturert, startet den egentlige analyseprosessen. Denne var svært tidkrevende, og det vil derfor ikke være mulig å redegjøre for alle overveielsene som ble gjort underveis. Jeg vil derimot si noe om hvilken

analysemetode eller verktøy som ble benyttet på datamaterialet. Jeg støttet meg på analysemetoden som Kvale kaller meningsfortetting (Kvale 2007:125). Denne metoden innebærer å gjennomføre en fortkortelse (fortetting) av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Jeg forsøkte å tematisere de ulike uttalelsene fra informantene, med bakgrunn i problemstillingen og aktuelle teoretiske perspektiver. Informantenes lange redegjørelser av et fenomen ble dermed fortettet til kortere formuleringer. Utgangspunktet jeg jobbet ut fra var hele tiden spørsmålet om hvilke uttalelser som sier noe om veiledningsmetoder ved Krigsskolen, og i så fall *hva* disse uttalelsene kan fortelle meg om veiledernes ulike veiledningsmetoder og begrunnelser for egen veiledningspraksis. Dette formulerte jeg med egne ord, og en fortetting av informantenes uttalelser førte til at mine fortolkninger ble formulert i kortere setninger enn informantenes uttalelser. Validitetestrusselen, som jeg allerede har berørt, innebærer hvorvidt mine tolkninger er logiske og rimelige. Hvordan kan jeg være sikker på at informantenes uttalelser reflekterer de fenomenene jeg ønsker å belyse, og hvordan kan jeg vite at mine meningsfortettinger ikke utelater sentral informasjon? Dette er spørsmål jeg har hatt en bevissthet om gjennom hele analyseprosessen.

## 5. Resultater og analyse av intervjustudien

### 5.1 Innledning

*«Innlevelse og tolkning er en nødvendig del av forskningsprosessen» (NSEH 1996:9).*

Jeg vil starte med en kort presentasjon av de fire utvalgte informantene som er veiledere ved Krigsskolen. Deretter vil bakgrunnen for spørsmålene i intervjuet, informantenes svar, samt min «innlevelse» i form av egne tolkninger bli presentert. De fire informantene representerer ulike veiledningstradisjoner, og jeg vil ved flere anledninger i analysen fremheve disse forskjellene, blant annet gjennom eksempler og direkte sitater.

Innledningsvis ønsker jeg å presentere informantene på bakgrunn av de første spørsmålene i intervjuguiden. Disse spørsmålene gir svar på *hvor lenge hver av informantene har drevet med veiledning og hvor stor del veiledningen utgjør av hver enkelt informants totale undervisningstid.*

### 5.2 En kort presentasjon av informantene i studien

Kari er pedagog og ansatt på avdeling for militært lederskap og etikk (AMLE). Hun tok sitt første veiledningskurs for ca 25 år siden og har således lang erfaring på feltet. Veiledning utgjør hundre prosent av undervisningsvirksomheten hennes, mye på grunn av den store betydningen veiledning har i utviklende lederskap (UL)<sup>9</sup> ved Krigsskolen. Kari driver mest med individuell veiledning av kadettene, og hevder at veiledningsaktiviteten i stor grad skiller seg fra rådgivning. Kari inntar en svært aktiv rolle i sin veiledning av kadettene.

---

<sup>9</sup>Utviklende Lederskap skal fungere som en helhetlig ramme for lederutvikling på KS. Konseptet skal både ivareta kadettens individuelle utvikling og fokusere på omgivelsenes påvirkning på egen lederstil

Hans driver ikke med veiledning i like utstrakt grad som Kari, anslagsvis 10-15 prosent. Hans bevisste forhold til veiledning startet på Befalsskolen i 2000. Som veileder ved Krigsskolen benytter han seg hovedsakelig av to ulike læringsstrategier i undervisningen. Begge disse strategiene forutsetter studentaktivitet, og Hans er svært opptatt av at kadettene *"...i større grad skal opptre aktive, enn det som er vanlig i den tradisjonelle militære tilnærmingen til veiledning."* Dette gjenspeiles tydelig i måten Hans driver veiledning på.

Grete er ansatt på taktikkavdelingen, og i likhet med Hans utgjør veiledning av kadettene ca 10 prosent av hennes undervisningstid. Veiledningen foregår hovedsakelig ute på øvelse. Grete veileder i en kontekst som forutsetter praktiske veiledningsmetoder, men som vi seinere skal se, er disse metodene av en litt annen karakter enn Pers veiledningsmetoder. Grete har drevet med slik veiledning de siste fem årene.

Per er ansatt i den samme avdelingen som Kari. Hans forhold til veiledning startet tidlig i forsvarskarrieren, men det første håndfaste møtet med veiledning fikk han gjennom et kommunikasjonskurs på Krigsskolen i 2002. Siden har han drevet aktivt med veiledning i undervisningen, og for tiden utgjør dette ca 30 prosent av hans totale undervisningstid. Per er opptatt av å ta i bruk enkle praktiske metoder i sin veiledning. Han er også opptatt av å videreformidle metodene, slik at kadettene kan benytte seg av disse verktøyene når de selv skal opptre som veiledere i den militære profesjonen.

### 5.3 Innholdet i veiledningsbegrepet

I teoridelen kommer det frem at en begrepsavklaring av fenomenet veiledning er problematisk og at fenomenet blir beskrevet og definert på mange ulike måter i litteraturen. I Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG) finner vi en relativt omfattende definisjon av begrepet. *Hva legger informantene i denne studien i veiledningsbegrepet?* Dette spørsmålet er sentralt, spesielt med tanke på en sammenligning av FPG sin omfangsrrike definisjon, men også for å avgrense veiledningsbegrepet fra beslektede begreper, som for eksempel rådgivning.

Kari definerer veiledning som "en samtaleform og en målrettet aktivitet" i den forstand at: «Veisøker skal bli klar over sine ressurser og tro på ressursene sine for å nå de mål han har satt seg.» En sammenfallende beskrivelse av begrepet finner vi i FPG : «.. veisøker setter seg mål, får støtte og utfordring i faglig utvikling, lærer å kjenne sitt følelsesregister og utvikler tiltro til egen mestrings- og vurderingsevne (FPG 2006:33).»

Hans understreker betydningen av en interaksjon mellom veileder og veisøker i en undervisningssituasjon. Han vektlegger høy grad av kadettaktivitet, og hevder at: «De beste veiledningsrundene jeg har er når jeg sier minst og gjør minst.(...) Jeg skal nesten bare være et slags «sikkerhetsnett» for at ting foregår på riktig måte». Dette sammenfaller med Handal og Lauvås sin beskrivelse av veiledning som en undervisningssituasjon hvor veisøker står i sentrum. De bruker en «sirkusmetafor» som kan illustrere deres og Hans' syn på veilederens rolle:

*«Som veileder er du et sikkerhetsnett for læreren når hun øver på nummeret sitt som en artist høyt oppe under telttaket. Men du innskrenker deg ikke til å ta i mot henne når hun faller og fortelle henne hva hun gjorde feil. Du hjelper henne også med å tenke igjennom sine saltomortaler på forhånd, og du tilbyr din erfaring. Samtidig hjelper du henne til å hente fram sin egen, pluss sine egne teorikunnskaper, nettopp for å øke sannsynligheten for at hun skal klare spranget uten å få bruk for sikkerhetsnettet" (Handal & Lauvås 2005:63).*

Alle de fire informantene hevder at veiledning er overordnet rådgivning. Kari uttrykker det slik:

*«.. kadettene får en annen og bedre læringseffekt av veiledning (...) det er først når tankevirksomheten foregår inne i ditt hode at du bærer godset med deg ut av kontoret igjen. Hvis det kun er jeg som har sittet og tenkt de lure tankene så har du bare fått noen løsninger, du har ikke fått resonnementet bak. Ergo er jeg nødt til å hjelpe deg på en sånn måte at det er du som tenker. Det ligger i veiledningsverktøyet. (...) rådgivningen blir små biter i en større helhet.»*



Kari hevder altså at rådgivning bærer preg av en overføring av et tankegods fra veileder til veisøker. Karis beskrivelse av rådgivning kan gi assosiasjoner til kunnskapsformidling, i det veileder formidler noen lure løsninger, fremfor at disse løsningene utvikles hos veisøker. Gjennom veiledning derimot foregår tankevirksomheten hos veisøker, slik at han selv evner å komme frem til de gode løsningene. Dette kan minne om skillet Skagen trekker mellom veiledning og rådgivning. Det kommer frem av intervjuene at informantene oppfatter skillet mellom veiledning og rådgivning i undervisningen som problematisk, noe jeg skal komme tilbake til senere.

Svarene på spørsmålet om innholdet i veiledningsbegrepet fokuserer i stor grad på veilederens rolle. Informantene spenner fra synet om en aktiv veilederrolle («**jeg som veileder ønsker å gjøre deg som veisøker så ressurssterk som mulig i din lærings og utviklingsprosess. Jeg (veileder) må bruke verktøy som gjør at de riktige tankene foregår i ditt (veisøkers) hode. Ergo er jeg nødt til å hjelpe deg på en sånn måte at det er du som tenker**» til en mer passiv veilederrolle hvor veilederen i hovedsak opptrer som et «sikkerhetsnett» for kadettene.

## 5.4 Veiledningens målsetting

På spørsmålet om *hva som er målet med veiledningen* svarer samtlige av informantene at hovedmålet er *læring*. Lycke m.fl.(1995) hevder at veiledningsbegrepet tillegges ulikt innhold av fagfolk som arbeider innenfor samme fagfelt, men blant veilederne ved Krigsskolen er det altså en intersubjektiv enighet om hovedmålet med veiledningsaktiviteten.

Informantene uttrykker med dette at veiledningen i undervisningen ikke bare skal fungere som et middel for å nå et mål, men at veiledningsaktiviteten *er et mål i seg selv*. At veiledningen "står på egne bein" er et uttrykk for et autotelisk<sup>10</sup> syn på veiledningsaktiviteten, noe som gir seg uttrykk i at hovedmålet med veiledning av kadetter ikke nødvendigvis er at de skal løse et bestemt oppdrag, men at de skal få en forståelse av at veiledningen har en

---

<sup>10</sup>autotelisk -; ( filos.) som har sitt mål i seg selv

egenverdi utover dette, nemlig læring og utvikling av kompetanser som er nyttige i dagens militære profesjonsutøvelse.

Som vi tidligere har sett omtales veiledning i FPG som et viktig bindeledd mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse. I følge den pedagogiske læringsmodellen skal veiledning bidra til refleksjoner over erfaringer som gjøres i skjæringsfeltet mellom teori og praksis. Ingen av informantene i denne studien trekker imidlertid frem dette som et relevant aspekt ved veiledningens funksjon eller mål. Årsaken til at dette aspektet ikke kommer eksplisitt frem i denne studien er noe uklart, men det betyr nødvendigvis ikke at informantene *ikke* mener at veiledning er et viktig bidrag i en teori/praksis sammenheng. Informantene kan i aller høyeste grad være av en oppfatning om at veiledning er et bindeledd mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse, men at de på et direkte spørsmål om hva som er målet med veiledning velger å fokusere på det de anser som hovedmålet med aktiviteten, nemlig den enkelte kadetts læring og utvikling.

Ved å foreta en sammenligning av informantenes svar på målet med veiledning og FPG sin målsetting, tolker jeg sistnevnte som en målsetting i retning av et instrumentelt syn på veiledningsaktiviteten. Det vil si at innholdet i veiledningsbegrepet er formulert som et "middel til målet" i FPG, i den forstand at veiledning er middelet som hjelper kadettene til å løse det vanskelige oppdraget. Veiledning er *metoden* som skal gi kadettene *løsningen* (Søndenå 2007:211). Dette samsvarer ikke helt med innholdet informantene i denne studien legger i veiledningsbegrepet. Det må imidlertid presiseres at FPG også beskriver veiledning som en aktivitet som skal «*støtte og hjelpe personer i håndteringen av egen læring*» (FPG 2006:50). Etter mitt syn er dette et pedagogisk grunnsyn som i større grad samsvarer med informantenes målsetting med veiledningen i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen.

## 5.5 Veiledningens ulike kontekster

Det første spørsmålet som fokuserer på kjernen av den deskriptive del en av problemstillingen lyder: *Hvordan ser en typisk veiledningssituasjon ut for deg?* Jeg var ute etter konkrete situasjoner eller kontekster som er representative for informantenes veiledningshverdag. Kontekstene varierer fra individuelle veiledningssituasjoner til veiledning av gruppeledere ute på øvelse.

Kari nevner en konkret situasjon hvor en kadett oppsøkte henne i forkant av et stridskurs. Årsaken var at han var svært bekymret og engstelig. Faktisk hadde kadetten dødsangst i forkant av dette kurset. Han trodde han kom til å kaste opp når han fikk på seg gassmaske, sette dette i halsen og dø av det. Det var en reell frykt han ikke klarte å kvitte seg med på egenhånd, og hadde derfor behov for individuell veiledning av Kari til å håndtere denne frykten.

Per skisserer ingen konkrete veiledningssituasjoner, men nevner at han først og fremst veileder kadetter i ulike faglige spørsmål som dukker opp i forbindelse med undervisningen.

Hans fremhever PBL som en undervisningsmetode hvor han bruker mye tid på veiledning. PBL oppgavene er faglig utfordrende oppgaver som krever høy grad av studentaktivitet. Veilederen følger hele prosessen, og kadettene som er inndelt i grupper møter kun sin egen gruppe og veilederen frem til eventuelle forelesninger og oppsummeringer. Underveisveiledning av kadettene blir dermed den viktigste «undervisningsformen» i arbeidet med PBL oppgaver.

Grete skisserer øvelsesaktiviteter hvor en typisk situasjon er en fullskalaøvelse (24/7) som går over en periode på ca. en uke. Det byttes på lederrollen og hver kadett er inne i denne rollen og mottar veiledning i 1-2 døgn. Denne veiledningsformen er praktisk og knyttet til en "her-og-nå kontekst". I den militærfaglige terminologien kalles dette for "on the job training", og en del av studietiden ved Krigsskolen er satt av til slike øvelser i et praksisfellesskap.

Kontekstene som informantene skisserer er både av teoretisk og praktisk karakter, og foregår individuelt og i grupper. Som AMLE sitt eget dokument "Fra godt sagt til godt gjort" slår

fast, må veiledningen tilpasses den rådende situasjonen og i tillegg ta hensyn til personene som deltar i disse situasjonene. Veiledningen skal altså både være situasjons- og personavhengig, noe som gjør det vanskelig å bekjenne seg til en bestemt veiledningsform eller tradisjon. Jeg vil nedenfor forsøke å knytte de nevnte kontekstene til ulike tradisjoner som er dominerende på veiledningsfeltet, og peke på hvilke pedagogiske metoder som benyttes i veiledningen i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen.

## 5.6 Veiledningens ulike tradisjoner

### 5.6.1 NevroLingvistisk Programmering

Kari beskriver veiledningsseansen som utartet seg med kadetten som var redd for å dø under stridskurset på følgende måte:

*«Når han har dette indre bildet med seg ut, er sannsynligheten stor for at han får et veldig stort ubehag av situasjonen, hvis den eller lignende situasjoner skulle oppstå. Han blir ikke ressurssterk, noe jeg ønsker at han skal bli. Så det jeg gjorde da, det eneste jeg sa som kan minne om rådgivning, er at KS har ikke råd til å miste kadetter. Sikkerhetsbestemmelsene sørger for at det ikke skjer. Så snakket vi om det, «hvis du føler sånn, hva gjør du da?» «Hvis det skulle oppstå, hva gjør du da?» «Hva liker du å drive med?» Når han kom i en ubehagelig situasjon skulle han danne seg et indre bilde av noe positivt. At han kanskje var ute på en stor eng og bare slappet av. Dette er hans bilder, ikke mine. Jeg har bare hjulpet til med å hente dem frem»*

Jeg vil hevde at dette eksempelet kan plasseres i veiledningstradisjonen nevrolingvistisk programmering (NLP). Denne kognitive tradisjonen vektlegger blant annet følelser i stor grad, noe det direkte spørsmålet «hva føler du nå?» i sitatet ovenfor illustrerer. Dette spørsmålet inkluderes i mye gestaltpreget veiledning, og inviterer til en språkliggjøring av veisøkers tanker og følelser. Ved å stille det direkte spørsmålet ovenfor, oppmuntrer Kari til å gi uttrykk for følelser i veiledningen, og hun må således være forberedt på sterke

følelsemessige reaksjoner. Innslaget av positiv psykologi i NLP tradisjonen er synlig i dette eksempelet, i det kadetten skal danne seg et indre bilde av noe positivt. Dette for at veisøker skal oppnå en avslappet følelse av sinnsro. I tillegg beroliger veilederen kadetten ved å informere om at Krigsskolen ikke har råd til å miste kadetter. Denne informasjonen kan i seg selv ha en avslappende funksjon på en bekymret kadett med dødsangst.

### 5.6.2 Coaching

Kari beskriver en annen situasjon som også illustrerer hennes karakteristiske måte å veilede på. Veiledningskonteksten er kadetter som skal på fallskjermhoppkurs, og Kari forklarer hvordan veiledningen foregår i denne konteksten:

*«Det er en veldig konkret sak. «Fortell meg hvordan du vil gjøre det, jeg kan jo ikke hoppe i fallskjerm.» De skal stå i flydøra, da reiser de seg opp og demonstrerer hvordan de skal gjøre det. De viser meg ferdighetene de trenger. «Hva tenker du nå?» (.....) jeg får de opp å stå, jeg får de til å lukke øynene sine og ta det hoppet mentalt»*

Her gjennomfører altså kadettene en visualisering av et fallskjermhopp, med god hjelp av veileder: «jeg får de opp og stå», «jeg får de til å lukke øynene sine og ta det hoppet mentalt». Kari instruerer og stiller spørsmål som krever *refleksjon* og kadettene *visualiserer* fallskjermhoppet, noe som kan sammenlignes med hvordan Gallway hjalp utøverne sine til å mestre det mentale ved en idrettsutøvelse. I følge coachingtradisjonen er en mestringsfølelse på det mentale nivået en forutsetning for å utføre en handling, og etter en slik visualisering av aktiviteten kan kadetten ta for gitt at kroppen faktisk er i stand til å gjennomføre et fallskjermhopp. En slik førveiledning i forkant av aktiviteten, i dette tilfellet et fallskjermhopp, med de metodene som her blir benyttet, er helt i tråd med veiledning som utføres etter den kognitive coachingmetodens prinsipper.

At kadetten må vise de nødvendige ferdighetene som kreves for å hoppe i fallskjerm, kan bidra til å styrke kadettens forestillingsevne, noe som anses som et viktig innslag i førveiledningen. Tilhengerne av coachingtradisjonen vil hevde at sjansene for at kadetten mestrer fallskjermhoppet er større med en slik førveiledning, enn dersom han ikke hadde fått muligheten til å mestre hoppet på det mentale nivået i forkant

### 5.6.3 "Den gode dialogen"- spørreprofil og metakommunikasjon

Per representerer en veiledningsmetodikk som står i sterk kontrast til Karis gestaltpregede veiledning. Han nevner ingen konkrete veiledningstradisjoner, og de metodiske prinsippene han nevner kan ikke knyttes til en bestemt tradisjon. Per fremhever praktiske veiledningsmetoder som matcher veilederens typologi (etter Jungs typepsykologi)<sup>11</sup> i sin måte å veilede kadettene på. Disse praktiske verktøyene henter han fra Krigsskolens eget veilederkurs, som er en del av et større kommunikasjonskurs. Kurset er et grunnkurs med veiledning som et av temaene, og utgangspunktet er praktisk veiledning med fokus på verktøy som kan brukes i de ulike veiledningsfasene; førveiledning, underveisveiledning (gjennomføringen) og etterveiledning. Det blir lagt vekt på at disse fasene skal følges i et veiledningsforløp. Eksempler på verktøy som blir presentert er ulike spørsmålsteknikker, bruk av metasamtale og aktiv lytting. Hovedmålet til dette kurset er å gi deltagerne en grunnleggende innføring i veiledning som ledelses- og samtaleverktøy, og bidra til deltagerens personlige utvikling og lederutvikling (hentet fra kursperm til veilederkurs1).

Kursets utgangspunkt er altså praktisk, og siden dette er et kommunikasjonskurs skal de praktiske metodene først og fremst åpne for en god dialog mellom veileder og veisøker. Per fokuserer i stor grad på denne dialogen, og fremhever måten han som veileder stiller spørsmål på som en tilrettelegger for den gode dialogen. Hvordan man stiller kognitive og affektive spørsmål utgjør den såkalte spørreprofilen, og Per hevder at man som veileder bevisst bør jobbe med denne profilen. Dette begrunner han med at veileders spørreprofil kan ha betydning for tillitsforholdet mellom veileder og veisøker, noe som igjen vil påvirke kvaliteten på dialogen. Metakommunikasjon, altså å samtale om selve samtalen underveis i veiledningen, er et annet verktøy som Per ofte benytter seg av: *"Jeg er også en veldig stor bruker av metasamtalen. 'Kommer vi videre nå?' 'Hvor er vi nå?' 'Fungerer dette for deg?' Slike ting. Det er et veldig greit verktøy når man veileder kadetter."*

Per hevder at metasamtalen er et "veldig greit verktøy når man veileder kadetter", mens Handal og Lauvås tillegger denne samtalen en enda større verdi, i det de hevder at den er *"så godt som obligatorisk for å unngå usikkerhet, forvirring og kanskje til og med distansering"*

---

<sup>11</sup>Jungs typeindeks er kort fortalt en individuell vurdering ut fra åtte preferanser som alle mennesker bruker til ulike tider og formål. Kartleggingen foretas gjennom et selvskåringshefte. Ved KS brukes JTI som en del av veilederopplæringen og som grunnlag for teambyggingsarbeid.

(Handal & Lauvås 2005:79). Handal og Lauvås hevder også at veilederen må invitere eller oppfordre til metakommunikasjon regelmessig, gjerne i form av korte innslag, for å bygge opp en gjensidig tillit mellom veileder og veisøker. Dette kan sies å være helt i tråd med Pers veiledningsmetodikk.

#### 5.6.4 Mesterlæreprinsippet og sosial-kognitiv læringstradisjon

I likhet med Per nevner ikke Grete noen konkrete veiledningstradisjoner, men støtter seg i stor grad til sine egne erfaringer i sin veilederrolle. I følge Handal og Lauvås utgjør blant annet personlige erfaringer en del av en persons praksisteori og betydningen av disse erfaringene understrekes flere ganger av denne informanten. Hun hevder at:

*«Den (veiledningsmetoden..) er jo like mye noe man henter fra den kulturen man er i(...) vi som jobber som instruktører på denne måten er jo et forbilde siden vi har de erfaringene vi har.»* "Kulturen" som det her refereres til er den til enhver tid rådende kulturen i virksomhetssystemet (Forsvaret) eller i praksisfellesskapet som for eksempel dannes ute på en øvelse. I følge Grete bidrar altså de personlige erfaringene i stor grad til å danne veilederens faglige autoritet; en autoritet som er svært fremtredende i et praksisfellesskap.

I kraft av sine erfaringer blir veilederen ofte et forbilde for kadettene. Veilederen blir en slags læremester som kadettene ser opp til og ønsker å imitere : *«En avdeling på øvelse skal ut på ski klokka fire om morgenen. De skal gå 10 km i snø og det er 15 minusgrader. I det øyeblikket jeg står opp klokka tre og begynner å pakke sekken, fører det til at kadettene tenker at «nå er det på tide at vi gjør det samme.»* Dette eksempelet kan tolkes som en sosial- kognitiv læringssituasjon, hvor kadettene lærer gjennom observasjon og imitasjon av omgivelsene. I dette tilfellet imiterer imidlertid ikke kadettene hvem som helst i sine omgivelser: Grete er både veileder, "læremester" og "guru" og i kraft av dette gjenstand for kadettene imitasjon. Kadettene anser Grete som en rollemodell, som innehar en relevant praktisk kompetanse som er verdt å imitere. Grete skisserer en sentral utfordring i denne sammenheng: *«Det er en fare ved veiledningen at den kan få en copycat funksjon(...) Det å være rollemodell kan slå feil vei ved at det bare blir herming. Den balansen er veldig viktig å være klar over»*

Sitatet ovenfor uttrykker eksempelets makt, og det kan tyde på at kadetter som følger en veileder ute på øvelse har en tendens til å reprodusere eksisterende praksis ved å kopiere atferden til veilederen sin. Dette kan minne om Handal og Lauvås (2005) sin beskrivelse av «kameleoneffekten». Kadettene opptrer som "kameleoner" eller "copycats" ved å herme etter veilederen sin ute på øvelse, på samme måte som lærerstudentene benytter "kameleonstrategien" overfor sin veileder i undervisningssammenheng. Dette er en tydelig utfordring ved praktiske metoder, slik som veiledning etter mesterlæreprinsippet, som skiller seg fra metoder av mer teoretisk art, hvor veilederen ofte ikke opptrer som en rollemodell på den samme måten.

## 5.7 Fordeler med veiledningstradisjonene

Spørsmålet *kan du nevne noen fordeler med din måte å veilede på?* skal forsøke å undersøke informantenes begrunnelser for valg av veiledningsmetodikk.

Kari hevder at en kobling mellom kognitive og gestalte tradisjoner, henholdsvis coaching og NLP, gir den optimale effekten av et veiledningsforløp, og at ingen av tradisjonene hver for seg klarer å skape den samme effekten.

Per er opptatt av veiledning i en «her -og- nå» kontekst, hvor han kan benytte pragmatiske og håndfaste virkemidler. I følge Per er den største fordelen med en slik måte å veilede på at den er så konkret og praktisk at det blir en naturlig del av kommunikasjonen mellom veisøker og veileder. Dette forutsetter imidlertid at man tar i bruk gode kommunikasjonsverktøy i veiledningssamtalen.

Hans fremhever den største fordelen med sin veiledningsmetodikk at den skaper en bevisstgjøring rundt læringsprosessen og fremmer metalæring hos kadettene. Gjennom den studentaktive læringsformen PBL, blir veilederens rolle å bidra med hjelpemidler som åpner for en slik bevisstgjøring. Hans sammenligner PBL med ordinær klasseromsundervisning når han hevder at: *«..kadettene får et mer personlig forhold til læringen, de klarer å identifisere seg med det de gjør i mye større grad og skape en egen forståelse av det. De føler selv at de*



*har vært med på å skape dette, det er ikke bare noe rittmester Halvorsen sto og holdt et foredrag om.»*

I følge Hans forutsetter et slikt "eierskapsforhold" til egen læring en høy grad av studentaktivitet og en veileder som tilrettelegger for at studentene skal komme i aktørmodus. Når kadettene føler at de selv har vært med på å skape kunnskapen, kan vi snakke om en kunnskapsutvikling hos kadettene, i motsetning til rittmester Halvorsens kunnskapsformidling.

Grete på sin side oppsummerer det hun anser som den største fordelen med den praktiske veiledningsmetoden som benyttes ute på øvelse på denne måten: «...Jeg tror det som er bra er at vi veileder basert på erfaring. Vi vet hva vi står for. Det er ikke bare antagelser eller hypoteser, eller noe annet vi har lest oss til, men det er basert på at man har stått der selv. Dermed har man selv følt på kroppen hva den situasjonen innebærer.»

Jeg vil hevde at Gretes begrunnelse ovenfor vitner om en praksisteori som på P2- nivå i stor grad inneholder praksisbaserte erfaringer og i mindre grad teoretisk kunnskap. Sitatet ovenfor, som viser Gretes store fokus på erfaringer og utøvelsen av den handlingsfikserte veilederrollen, kan tjene som et eksempel på veiledning etter Wenigers erfaringstyrannimodell. Denne veiledningsmodellen utelater teori, og baseres kun på at veileder har "stått der selv og følt på kroppen hva situasjonen innebærer." Dersom Grete i større grad hadde inkludert "noe hun har lest seg til", som jeg velger å tolke som teori, i sin praktiske kompetanse, hadde hun fjernet seg fra denne modellen, og beveget seg mer i retning av en kritisk rehabilitering av mesterlæreprinsippet. En kritisk rehabilitering av mesterlæreprinsippet tilfører et teoretisk perspektiv i den praktiske mesterlæretradisjonen, som Weniger hevder er av betydning for å hindre en overføring av mangelfull praksis.

Grete kan fremstå som en representant for veiledning etter en erfaringstyrannimodell og er handlingsfiksert og ofte kunnskapsformidlende i sin veiledningspraksis. Det er imidlertid viktig å påpeke at hennes veilederkompetanse i aller høyeste grad er betydningsfull. Det kan ovenfor dannes et feilaktig inntrykk av Grete som innehaver av en ubetydelig veilederkompetanse. Når Weniger i tillegg hevder at innvendinger, som at *erfaringen* bestemmer hvordan veiledningen skal foregå, vitner om en slapp eller dårlig praksis, er det enkelt å få inntrykk av at Gretes profesjonsveiledning ikke er tilfredsstillende. Handal

fastslår imidlertid at den handlingsfikserte veilederen er en ekspert på sitt område. Til tross for mangel på teoretiske innslag i veiledningen, bør Grete altså anses som en handlingsfiksert veileder med betydningsfull ekspertise på området.

## 5.8 utfordringer ved de ulike veiledningstradisjonene

På spørsmålet om *ulemper (utfordringer) ved de veiledningstradisjonene/metodene som blir benyttet på Krigsskolen*, nevner de fleste informantene generelle utfordringer knyttet til det å drive med profesjonsveiledning, og ikke nødvendigvis spesifikke utfordringer ved deres egne veiledningsmetoder.

Generelle utfordringer som blir nevnt er ulike aspekter ved en "ukritisk bruk av veiledning.» En annen sentral utfordring som jeg ønsker å utdype er den vanskelige balansegangen mellom å drive veiledning og rådgivning i undervisningen. Først vil jeg imidlertid fremheve noen ulike aspekter ved en "ukritisk bruk av veiledning" i undervisningen.

### 5.8.1 "Ukritisk bruk av veiledning"

Kari hevder:

*«En ulempe blir litt sterkt, men en fare er at jeg kan veilede kadetter her til å bestå eksamen og tilte seg i gjennom, men det er ikke sikkert vi skal ha dem her. Veiledning er et så sterkt virkemiddel at vi faktisk kan få gjennom noen kadetter som uten veiledning hadde kommet til å stryke. Kanskje er det rett at de skal stryke?»*

Et annet aspekt fremheves av Grete:

*«...det er viktig å få med hvilken virkelighet disse kadettene skal ut i etter utdanningen. De har en viktig samfunnsoppgave i å organisere voldsbruk, med de konsekvensene det medfører. Hvis man ikke er klar på dette i veiledningen er det skummelt. Det har noe å si for hva man kan tillate av åpne løsninger, «dette går faktisk ikke, konsekvensen av det du har tenkt å gjøre nå blir for stor.» Veiledning kan bli farlig hvis man går for åpent ut.»*

Her skisserer Grete et slags "nødbremstilfelle" som kan utgjøre en fare og dermed må stoppes. Det "å gå for åpent ut" i en veiledningssituasjon, tolker jeg dithen at kadettene valgmuligheter i en veiledningssituasjon ikke blir begrenset, for eksempel i form av rådgivning. I følge Grete kan en manglende begrensning av valgmulighetene, såkalte "åpne løsninger", i noen sammenhenger få uheldige konsekvenser. Som vi tidligere har sett, og som også kommer frem i sitatet ovenfor, er den militære profesjonens operative virkelighet preget av avgjørelser som gjelder liv og død. Dette er særegent ved den militære profesjonen sammenlignet med andre profesjoner, noe som altså kan få konsekvenser for gjennomføringen av veiledningen i en militær profesjonsutdanning. Veiledning som en effektiv og fleksibel læringsform som kan bidra til å hindre den statiske forsvarsplanleggingen i undervisningen innebærer altså noen sikkerhetsmessige utfordringer. Slike utfordringer er en rammefaktor i veiledningen, som gjør at Grete ikke har fullstendig handlingsfrihet i veiledning ute på øvelse.

«Ukritisk bruk av veiledning» illustreres av Per på denne måten:«...en ting som er viktig er det å ikke veilede noen som ikke ønsker å bli veiledet. Det er endel folk som har en tendens til å bruke veiledningsverktøy i all kommunikasjon, veiledning er viktig og bra, men ikke å veilede folk som ikke ønsker det»

Han oppsummerer med «alt til sin tid» og følger opp med å hevde at:«Kadettene vil ofte ha to streker under svaret og dem vil ha løsningen. Men det skal man ikke servere dem bestandig. Men man skal heller ikke opptre som en vegg som man kaster en tennisball på, ved å bestandig sende tilbake «hva tror du om det?» eller «hva tror du ikke om det?» Jeg mener man i noen sammenhenger må kunne gi et godt råd»

Han understreker at det kan være vanskelig å vite når man skal drive med ren veiledning og når man skal servere de gode rådene. Å finne ut av når man skal opptre som en «vegg som veisøker kaster tennisballen på» og når man ikke skal opptre på denne måten, er dermed en reell utfordring knyttet til det å drive med veiledning i en militær profesjonsutdanning ved Krigsskolen.

### 5.8.2 Veiledning vs. rådgivning

Per fremhever i første delen av sitatet ovenfor et annet interessant poeng som utgjør en sentral utfordring for veilederne. Det er nemlig klare tendenser til at kadettene ikke bare ønsker råd «i noen sammenhenger», men at de som oftest *foretrekker* rådgivning fremfor veiledning. Det er en intersubjektiv enighet blant *veilederne* ved Krigsskolen om at veiledning er overordnet rådgivning i undervisningen, men i følge Per har *kadettene* en annen oppfatning av dette:

*«Alle kadettene vil bare ha rådgivning hele tiden. De aller fleste vil det, for dem ønsker letteste vei til målet. Men det får dem ikke og det skal dem ikke ha heller. Da blir det kun en automatisk innmating av masse informasjon uten en refleksjon og en bevissthet over endel faktiske forhold»*

Hans er enig i denne oppfatningen, i det han hevder at det finnes flere motforestillinger og skepsis mot veiledningsbegrepet, enn det gjør mot rådgivning blant kadettene. Han har også en formening om bakgrunnen for dette:

*«Pedagogikk er et slags skjellsord for folk som går i grønt. Dessverre er det sånn. Det har en sammenheng med historien rundt pedagogikken og ledelsesfaget ved KS (...) Det er et altfor abstrakt fag og kadettene synes det blir noe man tar og føler på. Dette har en sammenheng med det tidligere ledelsesprogrammet som var veldig gestaltrettet. Det var terapeutisk og drevet av pedagoger og psykologer her ved KS (...) Det krever ofte mye effort og overbevisning kadettene om at dette (veiledning) er en god måte å jobbe på»*

Hans trekker her frem en historisk årsak til at det hersker så store motforestillinger mot veiledningsbegrepet blant kadettene ved Krigsskolen, men han legger til at:

*"...det avhenger av faget. Når kadettene synes at faget er interessant er det enklere. Dessuten er det flinke instruktører som er gode på motivering og å tenne interessen. Det hjelper veldig. Dermed, ja utfordringen er der, men jeg vil ikke si at den er altoverskyggende."*

I Hans' tilfelle kan altså det faglige PBL innholdet som kadettene jobber med i undervisningen ha en innvirkning på kadettene oppfatning av innholdet i selve veiledningsbegrepet. Men han poengterer også at den militære profesjonen inneholder visse trekk eller dimensjoner som gjør at rådgivning i flere sammenhenger blir viktigere enn veiledning. Et eksempel er hentet fra egen erfaring i en utenlandsoperasjon:

*«Da jeg var i Afghanistan ønsket jeg jo ikke at min sjef skulle stå og si at 'på den ene siden er det jo sånn, men på den andre siden..' Da ønsket jeg å ha tiltro til at hans plan var den eneste rette, og at den kom til å berge meg og alle mine menn i oppdragene vi skulle gjennomføre»*

Her berøres nok engang sikkerhetsaspektet ved den militære profesjonen. Konsekvensene ved at sjefen i sitatet ovenfor opptrer som en "vegg som tennisballen kastes på", eller "går for åpent ut" kan være fatale. Sjefen må være i stand til å gi konkrete råd og ordre til soldatene sine, og han vil dermed først og fremst ha en svært viktig rådgiverfunksjon, og ikke en veilederrolle i dette tilfellet.

En annen interessant utfordring i denne sammenheng er knyttet til Pers beskrivelse av en «ukritisk veiledningsbruk». Dersom det er slik at kadettene egentlig ønsker rådgivning fremfor veiledning i de fleste sammenhenger, vil ikke kadettene kunne risikere å bli veiledet «mot sin vilje»? Hans uttrykker at det krever mye "effort" å overbevise kadettene om at veiledning er nyttig, og Boge (2005) fremhever nettopp veisøkers grad av engasjement for veiledningen som betydningsfullt for læringsutbyttet. Hun hevder at et fravær av forhold som engasjement, motivasjon og konsentrasjon kan føre til at læringsutbyttet av veiledningen ikke vil være fruktbart for veisøker.

Det kan virke som at kadettene syn på veiledningsbegrepet som "noe man tar og føler på" og FPG sin definisjon av dette begrepet samsvarer ganske godt med hverandre. Definisjonen i FPG henger muligens igjen fra tidligere ledelsesprogram hvor, som Hans påpeker, den gestaltrettede veiledningen og pedagogikken hersket ved Krigsskolen. Kanskje hadde det vært hensiktsmessig med en mer konkret veiledningsdefinisjon i forsvarsdokumentet? Til tross for at Skagen hevder at rådgivning er forbudt i veiledningen, bør kanskje veiledningsdefinisjonen i FPG omfatte nettopp en rådgivende del, fremfor en noe vidløftig målsetting om å «frigjøre sitt potensiale og bli det mennesket man ønsker å være»? En konkretisering av hva det egentlig vil si at kadettene skal «frigjøre sitt potensiale», hvilke potensialer det er snakk om, og hvordan dette bør gjennomføres i praksis er heller ikke nedfelt i FPG. Dette kan bidra til at definisjonen oppfattes som et utydelig og abstrakt utsagn; et utsagn som kadettene «tar og føler på» men ikke helt klarer å gripe.

## 5.9 Begrunnelser for egen veiledningspraksis

Et sentralt spørsmål i denne studien dreier seg om *veilederne føler at de selv utvikler sine egne veiledningsmetoder i undervisningen?* Oppfølgingsspørsmålene dreier seg om *veilederne kan beskrive sine egne metoder og forklare deres drivkraft eller motivasjon for en slik utvikling.* Bakgrunnen for disse spørsmålene har en klar sammenheng med Handal & Lauvås' praksisteoribegrep, og betydningen som legges i en slik teori.

Handal og Lauvås hevder at det er viktig for veiledningen at den enkelte veileder er bevisst sin egen praksisteori (Handal & Lauvås 2005). Gjennom å besvare dette spørsmålet fikk altså veilederne en mulighet til å sette ord på innholdet og utviklingen av sin egen praksisteori. Handal og Lauvås hevder at: "*..hos enkelte av dem som fungerer i en lærerrolle, kan vi finne at de har en svært begrenset bevissthet om den praksisteorien som ligger bak deres undervisningspraksis. Noen fornekter til og med at de har en slik teori i det hele tatt, og de er ikke i stand til å formulere seg om den*" (Handal & Lauvås 2005: 27).

Det var ingen fornektning av praksisteorien blant veilederne i min studie, men det var helt klart at disse spørsmålene var de vanskeligste for informantene å besvare. Det var tydelig at ikke alle hadde en klar bevissthet om hvorvidt de hadde utviklet sine egne veiledningsmetoder eller ei, og selv om de hadde en slik bevissthet var det vanskelig for flere av veilederne å formulere innholdet i sin egen praksisteori. Jeg fikk også tilbakemelding på at disse spørsmålene var "svært omfattende og dermed krevende å svare på". Som jeg nevner i metoddelen kunne det ha vært hensiktsmessig med forberedelsestid på akkurat disse spørsmålene.

### **5.9.1 "Tydelige resultater av veiledningen"**

En som har rikholdige begrunnelser for sin egen veiledningspraksis er Kari. Hun hevder at den største drivkraften for å drive med veiledning og for å utvikle sine egne metoder på feltet, er at hun tydelig ser resultater av arbeidet. Hun hevder at det beste eksempelet på utvikling av egen veiledningsmetode er den allerede nevnte koblingen mellom NLP og coachingtradisjonen. Hun har studert disse tradisjonene, og over tid utviklet, praktisert, og mottatt mange positive tilbakemeldinger fra kadettene på koblingen av de to tradisjonene. Hun understreker at det ikke bare er kadettene som har læringsutbytte av hennes veiledning, men at hun selv også lærer mye av å utvikle sine egne teknikker; lærdom som inngår i hennes praksisforståelse. Kari fremhever dette som en sterk drivkraft for å fortsette videreutviklingen av samspillet mellom NLP og coaching, og den største lærdommen hun sitter igjen med handler om veisøkers reaksjoner: *«Kjernen i det er NLP, fordi jeg har blitt veldig glad i hvordan mennesket henger sammen. Jeg blir kjempenysgjerrig på det, hva som gjør at vi reagerer som vi gjør.»*

Karis praksisteori er preget av teoretisk tilegnelse av fagstoff knyttet til de to veiledningstradisjonene som hun praktiserer. I tillegg har hun praksisbaserte erfaringer som hun benytter som grunnlag for en kontinuerlig utvikling av nye varianter og metoder. Veiledningspraksisen hennes er dermed i endring, i det hun benytter ulike varianter av

coaching, NLP samt disse to i kombinasjon, i sin veiledning. Dette gjør at praksisteorien hennes er dynamisk i sin karakter.

I likhet med Kari hevder Hans at han gjennom veiledning i PBL metoden selv sitter igjen med mye lærdom. Faktisk hevder han at han lærer like mye som kadettene, og mye mer av å drive med veiledning i en gruppe i fire timer enn å holde et foredrag på to timer. Uten at han utdyper dette poenget ytterligere, er dette en drivkraft for å fortsette med veiledning som undervisningsform. Han synes imidlertid at det er vanskelig å sette fingeren på hva som skiller hans veilederstil fra andres, og mener at kadettene ideelt sett burde fått dette spørsmålet. Han forsøker imidlertid å innta et slags kadettperspektiv, og forestiller seg at de ville ha karakterisert veilederstilen eller rollen hans som tilbakelemt og «mindre aktiv.» Dette samsvarer godt med hva han innledningsvis selv legger i rollen som veileder, nemlig som et «sikkerhetsnett» for at veiledningen foregår på riktig måte. Det er også sammenfallende med veilederrollen i PBL metoden, hvor veilederen ikke er like aktiv og fremtredende hele veien, men har evnen til å trekke seg tilbake og la kadettene "styre seg inn på egenhånd."

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at Hans representerer en desentralisert veilederrolle. I følge Handals karakteristikk av veilederrollen er Hans den "kritiske vennen" som evner å veilede kadettene mot selvstendighet. Hans veileder ut fra veiledningsteori som er knyttet til veilederens funksjon i PBL metoden. Han har også erfaring med den praktiske veilederrollen, men Hans som et "sikkerhetsnett" for kadettene virker mangelfull på utvikling av nye veiledningsmetoder, og dynamikken i praksisteorien uteblir.

### **5.9.2 "Det må være lov å gripe inn"**

Grete hevder at kadettene gjennom veiledning får muligheten til å reflektere over de valgene de har tatt. Det å kunne gi gode tilbakemeldinger som kan hjelpe dem til å utvikle en kritisk sans i forhold til sine egne valg, oppgir Grete som en drivkraft for å drive med veiledning. Informantene har tidligere påpekt at disse tilbakemeldingene kan være vanskelige å balansere i forhold til når man skal opptre som veileder og når man skal innta en rådgiverfunksjon. Siden Grete i større grad enn de andre i denne studien oppgir at hun fremstår som en rollemodell for kadettene, kan det virke som at Grete er ekstra utsatt for en slik utfordring.



Av blant andre sikkerhetsmessige grunner har Gretes veiledningsmetodikk ute på øvelse også et større innslag av rådgivning, sammenlignet med for eksempel Karis kognitive og gestaltrettede individuelle veiledning. Grete hevder at hun har utviklet en veilederstil hvor hun mestrer den utfordrende balansen mellom rådgivning og veiledning ute på øvelse:

*"Jeg oppfatter meg som å være en representant for det å balansere veiledningen på en slik måte at det er lov å gripe inn og si "dette er faktisk feil", vi går tilbake 10 min og begynner på nytt. Da blir det vel i større grad preg av rettleiding og forvaltning av en sannhet. For det gjør jeg faktisk, det er ikke alltid at det er fritt fram. Erfaringene mine kan jeg gi til neste generasjons offiserer(...) Jeg tilhører kanskje den gamle skolen på dette området, men jeg mener det er visse ting man bare stopper. Fordi konsekvensen blir for stor, eller man ikke vet konsekvensene av handlingene."*

Jeg har allerede presentert dominansen av praksisbaserte erfaringer i Gretes veiledningsmetodikk. Sitatet ovenfor er nok et eksempel på Gretes bruk av erfaringer i veiledningen, og mye av årsaken til at hun hevder hun kan "forvalte en sannhet" til kadettene på denne måten, skyldes de erfaringene hun sitter inne med på området. "Sannheten" hun forvalter er et resultat av egne erfaringer, og det er disse hun formidler til kadettene ute på øvelse.

Av intervjuobjektene i denne studien er Grete helt klart den av informantene som vektlegger en erfaringsbasert veiledning mest. Denne veiledningsmetoden grenser i noen situasjoner til rådgivning og kan i noen tilfeller minne om den "gamle skolen" som var kunnskapsformidlende i sin karakter.

## 5.10 Veiledning knyttet til et dobbelt praksisfelt

Praksisfeltet som kadettene befinner seg i kan karakteriseres som "dobbelt", i den forstand at kadettene ved Krigsskolen opptrer som veisøkere, samtidig som de gjennom profesjonsutdanningen skal utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å gå inn i en veilederrolle i sitt fremtidige yrke. Riktignok får kadettene gjennom studietiden ved flere anledninger praktisert veilederrollen på "on the job training", men ikke uten god hjelp og støtte fra hovedveileder. Bakgrunnen for å inkludere dette spørsmålet i intervjuet var først og fremst å forsøke og finne ut av veiledernes egne refleksjoner rundt dette, om dette i noen grad preger veiledningsmetodene deres og om det eventuelt finnes noen utfordringer knyttet til veiledning i et "dobbelt praksisfelt".

### 5.10.1 «Det kan være at vi har lært dem ting de bruker feil»

Kari hevder:

*"Det å veilede kadettene og seinere se at de opptrer som veiledere er helt uproblematisk. Det å lære de opp i veiledning og senere se at de veileder er litt mer kinkig fordi de kan opptre som at de har lært mer enn de egentlig har lært. (...) Eller det kan være at vi har lært dem ting som de bruker feil. Der er jeg skeptisk ovenfor noen (...) Dette (veiledningsteknikker) er det eneste verktøyet de lærer hvor de kan manipulere. Kadetter med stor karisma og et lederpotensiale som er få forunt, slik som mange kadetter har, fylles opp med diverse kommunikasjonskunnskap fra oss veiledere, men de mangler det etiske perspektivet, og da kan de selvfølgelig bruke den galt."*

Kari følger opp sitatet ovenfor med å hevde at : *"Jeg har opplevd i noen sammenhenger å la være å kommentere ting som ville gitt dem en type kunnskap som jeg er usikker på om de skal få. Jeg kunne godt ha kommentert det i en setting og det hadde gått greit, i en annen setting lar jeg være for da tenker jeg at 'det trenger du ikke å vite"* Kari trekker frem det profesjonsetiske perspektivet som en reell utfordring i veiledningen. Hun stiller seg det viktige spørsmålet på P3- nivå om veiledningen som praktiseres på P1-nivå er etisk forsvarlig, siden den innebærer at kadettene lærer diverse teknikker og

kommunikasjonskunnskap som kan misbrukes. Hun hevder altså at veiledningsmetodene kan manipuleres, og skepsisen ligger i "at vi har lært dem ting som de bruker feil." For å unngå å lære bort noe som kadettene kan bruke feil, foretar Kari stadige avveininger på hvilken lærdom hun skal dele med kadettene, og tilpasser dette til de ulike veiledningssituasjonene og kadettene som deltar i disse situasjonene. Dette samsvarer med veiledning etter AMLEs målsetting, hvor veiledningen både skal tilpasses den rådende situasjonen og ta hensyn til hvem som deltar i veiledningssituasjonen.

På samme måte som med Karis veiledning, må kadettene til enhver tid være i stand til å begrunne handlingene sine på en etisk forsvarlig måte, slik at disse kan legitimeres. Det profesjonsetiske mandatet dreier seg om en etisk bevissthet rundt handlingene, og et slikt etisk perspektiv bør altså være en del av en profesjonsbevissthet som kadettene tar med seg fra studiet. FPG hevder som kjent at alle som driver pedagogisk virksomhet i Forsvaret skal vurdere hvordan aktuelle etiske tema bør inngå i opplæringen, og at spesielt veiledningen i profesjonsutdanningen har et ansvar for å skape og opprettholde et profesjonsetisk perspektiv. I denne studien er det imidlertid bare Kari som gir egne begrunnelser på P3- nivå, og som eksplisitt nevner betydningen av formidlingen av etisk refleksjon i profesjonsveiledningen av kadetter.

Per mener det faller seg naturlig å kommunisere verktøyene han bruker i veiledningen videre til veisøker, slik at veisøker kan benytte seg av disse når han selv skal veilede andre: "*Da prøver jeg å formidle verktøyene mine. 'Ser du sånn som nå?' kan jeg si til kadetten, 'ser du hvilke spørsmål jeg stilte deg nå?' (...) Det kan være at jeg sier til kadetten: 'ser du nå at du faktisk driver med probleminnramming her?' Jeg bruker ofte å påpeke dette og rose dem når de selv påpeker det.*"

Jeg vil hevde at dette eksempelet tydelig viser at Pers metodikk er preget av at kadettene opererer i et "dobbelt praksisfelt". Per har reflektert over veisøkers kommende rolle som veileder, og forsøker dermed å gi kadettene noen nyttige veiledningsverktøy med på veien. Per vender i denne sammenheng også tilbake til det han hevder er den aller største utfordringen med veiledningen generelt, nemlig kadettenes manglende positivitet til fenomenet veiledning. Han hevder at det i "et dobbelt praksisfelt" kan være utfordrende for

veileder å formidle gode teknikker til kadetter som i utgangspunktet foretrekker "to streker under svaret".

Hans hevder at den største utfordringen ved å veilede kadetter i "et dobbelt praksisfelt" er å uttrykke at man som veileder ikke nødvendigvis ønsker å bli kopiert:

*"Det er en fare for at de du utdanner blir en kopi av deg selv (...) Jeg er opptatt av at de er bevisst sin egen læring og har en bevissthet om hva de tar med seg. Når alt kommer til alt er vi alle forskjellige, og jeg veileder på min måte fordi jeg er den jeg er. Etter mye om og men har jeg funnet ut at det er sånn det fungerer for meg. Men jeg er opptatt av at de (kadettene) ikke kopierer meg hvis det ikke passer for dem. De må gjerne kopiere meg, men ikke hvis det ikke passer for dem (...) Det er en utfordring og formidle dette fordi kadettene er forholdsvis unge og lette å forme."*

Hans er altså opptatt av at kadettene er "bevisst sin egen læring", og i likhet med studenter på andre profesjonsutdanninger, kan det være krevende for kadettene ved Krigsskolen å utvikle metakognitive evner. Dette er utfordrende fordi en bevisstgjøring rundt egen læringsprosess, som blant annet innebærer å lære seg å forstå strukturer i sin egen tenkning, krever at kadettene veiledes mot selvstendighet, og ikke bare er "kameleoner" som kopierer veilederen sin.

### **5.10.2 Veiledningsfasene**

Grete oppgir at hun "i liten grad har brydd seg om å utdanne kadettene til veiledere". Dette tolker jeg som at hun i noe mindre grad enn de andre informantene har et reflektert forhold til det å veilede i et "dobbelt praksisfelt." På oppfølgingsspørsmål om hun forsøker å formidle nyttige veiledningsverktøy til kadettene på "on the job training", svarer hun: ".jo, jeg prøver hvert fall å få frem at dette er veiledning. Og at verdien av det vi skal gjøre nå blir lav hvis vi ikke har en førveiledning. Det samme med oppsummeringen i ettertid. Har kadettene reflektert over det de har gjort? Og det kan jo være så mangt."

Som tidligere nevnt fokuserer Handal & Lauvås på de ulike fasene i et veiledningsforløp, og i likhet med Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG), tillegges førveiledningen størst verdi. Grete hevder i sitatet ovenfor at verdien av det som skal gjøres blir lav dersom førveiledning ikke gjennomføres. Det er noe uklart hva hun legger i dette utsagnet, men siden hun har læring som siktemål, er det nærliggende å tolke utsagnet i retning av at verdien av *læring* blir lav dersom førveiledningen uteblir. Dette sammenfaller i så fall med Handal & Lauvås' formening om at det største læringspotensialet ligger i førveiledningen.

Etterveiledningen skal bidra til refleksjon over sammenhengen, eller gapet mellom det planlagte gjennomførte og det faktiske hendelsesforløpet. Hensikten er å: "... *ta vare på suksesskriterier og avdekke fallgruver*" (FPG 2006: 34). Som vi allerede har sett er Grete opptatt av å unngå "fallgruvene" under selve gjennomføringen av øvelsen, ved å gi kadettene rådgivning underveis der det er nødvendig. Hun er imidlertid opptatt av at kadettene også skal reflektere over øvelsen i etterkant. Grete uttrykker at refleksjonen i etterveiledningsfasen kan "være så mangt", men hun er opptatt av at "...*han (kadetten) både forstår sin effekt på andre mennesker, og de faglige konsekvensene av å gjøre feil valg. Og riktig valg så klart!*"

Dette sitatet kan belyse FPG sin målsetting med etterveiledningen: Dersom kadetten, i samarbeid med veileder, reflekterer over "de faglige konsekvensene av å gjøre feil valg" i etterveiledningen, kan ulike "fallgruver" avdekkes. I motsatt fall kan en refleksjon over "riktige valg" føre til at kadett og veileder i samarbeid klarer å ivareta viktige suksesskriterier.

## 6. Oppsummering og konklusjon

### 6.1 Oppsummering

I en pedagogisk læringsmodell utformet ved Sjøkrigsskolen i Bergen, illustreres veiledningens fremtredende posisjon i opplæringen i en militær profesjonsutdanning.

Den militære profesjonens behov for fleksible læringsformer som bidrar til kunnskapsutvikling, fremfor den formidlende statiske forsvarsplanleggingen, står sentralt i en militær profesjonsutdanning. Denne oppgaven har fokusert på hvilke trekk ved den militære profesjonen som skaper slike behov, og ulike perspektiver på hva veiledning kan bidra med i en slik sammenheng.

Denne oppgaven er en empirisk studie med et teoretisk utgangspunkt, hvor datamaterialet er hentet fra kvalitative intervjuer med fire veiledere ansatt ved Krigsskolen. Intervjudataene har blitt presentert og analysert i lys av relevante teorier og begreper og blitt sammenlignet med ulike forsvarsdokumenter som legger sterke føringer på den pedagogiske virksomheten i de militære profesjonsutdanningene.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke veiledningstradisjoner er dominerende i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen og hvordan begrunner veilederne sin egen veiledningspraksis?*

Sentrale deskriptive spørsmål som har belyst problemstillingen omhandler ulike veiledningskontekster, ulike veiledningstradisjoner, fordeler og ulemper (utfordringer) ved disse tradisjonene og utvikling av egne veiledningsmetoder. Veiledningstradisjoner som dominerer i profesjonsutdanningen er knyttet opp mot utvalgte teorier som behandler saksforhold og kontekst til ulike veiledningstradisjoner. Begrunnelser for egne veiledningsmetoder som benyttes i undervisningen, og hvordan disse begrunnelsene forankres, knyttes opp mot praksisteoribegrepet, og de to øverste nivåene i "praksistrekanten". Dersom veilederne utvikler egne veiledningsmetoder som benyttes i

undervisningen og kan formulere innholdet i sine egenutviklede metoder, kan dette tyde på at de har en bevissthet rundt sin dynamiske praksisteori.

## 6.2 Konklusjon

Veiledningstradisjonene som dominerer i den militære profesjonsutdanningen må ses i sammenheng med de ulike kontekstene som preger undervisningen i denne utdanningen. Disse kontekstene varierer fra individuelle førveiledningssituasjoner til gruppeveiledning av kadetter under gjennomføringen av øvelser, og utgjør viktige rammer for utøvelsen av veiledning.

Kari er representant for den kognitivt orienterte coachingtradisjonen i sin førveiledning av kadetter som skal ut i praksisfeltet. I denne studien utgjør veiledningskonteksten forberedelser til et fallskjermhoppkurs, hvor Kari instruerer kadettene til å visualisere et fallskjermhopp. I likhet med veisøker har Kari aldri hoppet i fallskjerm, men kan likevel coache kadetter i førveiledningsfasen til en slik aktivitet. Dette kan knyttes til veilederrollen i coachingtradisjonen som skal hjelpe veisøker til å mestre det mentale ved en praktisk øvelse eller aktivitet. Kari skal hjelpe kadetten til å mestre fallskjermhoppet på et mentalt nivå, slik at veisøker oppnår tro på sine potensialer og motivasjon til å mestre fallskjermhoppet i praksis.

NLP (NevroLingvistisk Programmering) har trekk fra den gestaltorienterte veiledningstradisjonen, og er representert i den militære profesjonsutdanningen, både som en selvstendig veiledningstradisjon, men også i kombinasjon med coachingtradisjonen. I den mentale forberedelsen til et stridskurs blir NLP benyttet ved at kadetten skal sette ord på sine tanker og følelser knyttet til frykten for å dø under stridskurset. Kari spør: "Hvis du føler sånn, hva gjør du da? Hva liker du å drive med?" En slik språkliggjøring av tanker og følelser skal bidra til kadettens håndtering av de ubehagelige assosiasjonene som stridskurset gir.

Grete veileder i gjennomføringen av praktiske øvelser, og hun blir en rollemodell i praksisfellesskapet som dannes ute på øvelsen. Hun har en betydelig praktisk kompetanse, og til tross for hennes veilederrolle i profesjonsutdanningen, får veiledningen hennes ofte innslag av rådgivning. Bakgrunnen synes å være todelt: Av sikkerhetsmessige årsaker blir Grete nødt til å gripe inn med konkret rådgivning. I tillegg synes det å være et klart ønske fra kadettene om mer rådgivning, fremfor veiledning i profesjonsutdanningen.



Hans veileder kadetter som jobber etter den ProblemBaserte Læringsmetoden (PBL). Kadettene danner grupper og løser tverrfaglige oppgaver som tar utgangspunkt i et problem hentet fra autentiske yrkessituasjoner. Hans er opptatt av at studentene styrer sin egen læringsprosess mot økt kunnskap og forståelse, noe som krever studentaktivitet, og han anser en tilrettelegging for slik aktivitet som veileders viktigste oppgave. Veiledningen foregår underveis i PBL oppgavene, men mest i oppstarten. Deretter trekker han seg gradvis tilbake, for å overlate mer og mer av arbeidet til kadettene. Veileder er imidlertid tilstede hele tiden, men fremfor en aktiv og styrende veilederrolle, fungerer Hans mer som et slags «sikkerhetsnett» for kadettene.

Hvordan begrunner veilederne sin egen veiledningspraksis? Veiledernes praksisforståelse varierer, og veiledernes beskrivelser på P2 og P3- nivå, er ikke like innholdsrike som beskrivelser av selve handlingsnivået i praksistrekanten. Med andre ord er informantenes beskrivelser av hvordan de veileder utfyllende, men tenkningen bak utførelsen er ikke alltid like klar. Forbindelsen mellom hva de gjør og hvordan de tenker om det de gjør er ikke alltid like tydelig. Flere av informantene fokuserer dessuten på egen veilederrolle, og hvordan de over tid har utviklet seg innenfor en slik rolle som gjør at de veileder på den måten de gjør i dag, fremfor et fokus på bakgrunnen for denne utviklingen. De er altså i stand til å beskrive en utvikling på P1- nivå, og et eksempel er en uttalelse som «*etter at jeg deltok på kommunikasjonskurset er jeg blitt mer bevisst på metakommunikasjon i veiledningen*» (Per). Dette sier noe om et endret fokus på P1- nivå, men lite om begrunnelsene og forankringen for denne endringen. Kan en slik endring skyldes teoretisk kunnskap om metakommunikasjon som ble formidlet på dette kommunikasjonskurset? Er det etiske implikasjoner som spiller inn? Eller kan det rett og slett tenkes at veiledningen er mer praktisk gjennomførbar dersom veileder og veisøker samtaler om samtalen underveis? Dette er gjennomgående spørsmål som datamaterialet ikke gir klare svar på. Praksisteoriens «fedre», Handal og Lauvås hevder imidlertid at det er umulig å artikulere praksisteorien i sin helhet (Handal & Lauvås 2000:184). Dette bør selvfølgelig tas i betraktning og kunne forsvare veiledernes noe mangelfulle besvarelser på disse spørsmålene.

Kari hevder at hun gjennom sin 25 års lange erfaring med veiledning har fokusert på å utvikle sine egne metoder. Hun kobler ofte de to tradisjonene, coaching og NLP, i sin utvikling, og hevder at hun ser bedre resultater av en kobling mellom disse, enn når hun

veileder etter tradisjonene hver for seg. Koblingen mellom de praktiske metodene og språkliggjøring av tanker og følelser knyttet til disse metodene, er i stadig forandring. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at Karis praksisteori er dynamisk og basert på erfaringer og teori knyttet til de ulike tradisjonene. På P3- nivå forsøker Kari å rettferdiggjøre handlingene på P1- nivå på en etisk forsvarlig måte. Hun er den eneste i denne studien som uttrykker en slik bevissthet på P3- nivå.

Hans er opptatt av sin egen rolle i veiledningen, og redegjør for innholdet i veilederrollen etter PBL metoden. Han hevder han har funnet en egen veiledningsmetode hvor han opprettholder oppgavene han har som veileder, samtidig som han klarer å la være å blande seg for mye inn i kadettes arbeid. En slik innblanding strider nemlig imot den tradisjonelle veiledningen som foregår i sammenheng med PBL metoden. Gjennom teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer har Hans erkjent at den tilbakelente veilederstilen passer best inn i PBL metoden. En «passiv» veilederstil er imidlertid lite forenlig med utvikling av egne veiledningsmetoder, og det dynamiske i praksisteorien er dermed ikke like utpreget hos Hans som hos Kari.

I motsetning til Hans sin tilbakelente veilederstil, representerer Grete en holdning til veiledning om at «det er lov å gripe inn» og styre handlingene i riktig retning. Hennes veiledningsmetode balanserer rådgivning og veiledning, ved å konvertere fra veiledning til rådgivning der dette er nødvendig. Gretes erfaringer dominerer i stor grad hennes praksisteori, og P2- nivået er preget av praksisbaserte begrunnelser, av typen «erfaringen viser at det er best å gjøre det på denne måten.» Erfaringen det refereres til, baseres i stor grad på at hun «har stått der selv.»

Per er opptatt av sin egen veilederrolle, og han vektlegger spesielt rollen han har som tilrettelegger for en god dialog mellom veileder og veisøker. Han hevder at særlig metasamtalen og veileders spørreprofil er avgjørende for god veiledning i «et dobbelt praksisfelt». Pers praksisteori er preget av teoretisk kunnskap, hentet fra et kommunikasjonskurs som arrangeres ved Krigsskolen, og praksisbaserte erfaringer etter 6 års erfaring med veiledning av kadetter i profesjonsutdanningen ved Krigsskolen

### 6.3 Veien videre med veiledning i en militær profesjonsutdanning?

Denne oppgavens empiriske materiale er innhentet gjennom intervjuer av veiledere som er ansatt ved Krigsskolen, og presenterer således et aktørperspektiv på veiledningen i en militær profesjonsutdanning. Et utvalg av de ansvarlige for veiledningen ved Krigsskolen har fått uttale seg i denne studien. Det kunne imidlertid være interessant å «snu bordet», i den forstand at kadettene ved Krigsskolen (som forøvrig også har status som ansatte) kunne få uttale seg om hvordan de opplever sin egen «veiledningshverdag.» Vi har sett at enkelte veiledere ved flere anledninger hevder at kadettene ønsker rådgivning fremfor veiledning i undervisningen. I den sammenheng kunne det være interessant med en studie som fokuserer på kadettens perspektiv på veiledning som et pedagogisk virkemiddel, sammenlignet med rådgivningens funksjon i deres profesjonsutdanning. Utgangspunktet for en slik undersøkelse kunne for eksempel være den pedagogiske læringsmodellen, som inkluderer veiledning men utelater rådgivning, og kadettens eventuelle erfaringer og synspunkter på en slik modell.

## Kildeliste

Alver, Bente Gullveig m.fl. (1996) : *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. I: Føllesdal, Andreas (red.): *Den nasjonale forskningsetiske komitee for samfunnsvitenskap og humaniora*

Alvesson, Mats & Kai Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur

Boge, Margun, Gunvor Markhus m.fl. (2005): *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget

Bråten, Ivar (2002): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, Ivar (red.) (2006): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag AS

Bø, Inge & Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget

Christoffersen, Svein Aage (2005): *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars (1999): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS

Dale, Erling Lars (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Denzin, Norman & Yvonna Lincoln (2003): *The Landscape of Qualitative Research*. California: SAGE Publications

Fibæk Laursen m.fl.(2005): *Professionalisering- en grundbog*. Roskilde: Universitetsforlag

Forsvarets skolesenter (2006): *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn. (FPG) Med fokus på læring*. Oslo

- Forsvarets stabsskole (2007): *Forsvarets Fellesoperative Doktrine (FFOD)*. Oslo: Forsvarsstaben
- Grimen, Harald (2008): *Profesjon og kunnskap I*: Molander, Anders & Lars Inge Terum (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (2005): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Handal, Gunnar (2007): *Veilederen- guru eller kritisk venn?* I Kroksmark, Tomas og Åberg, Karin: *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helstrup, Tore (2006): *Læring i et kognitivt perspektiv I*: Bråten, Ivar (red.) (2006): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Hiim, Hilde & Else Hippe (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Inglar, Tron (1997): *Lærer og veileder: Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (2006): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, Eirik (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, Eva m.fl (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Krigsskolen (2008): *Studiehåndbok 2/2008. Krigsskolens kvalifiseringskurs (KSKVK)*

Krigsskolen (2006): *Veileder 1*. Kursmateriale fra kommunikasjonskurs. Krigsskolens kvalifiseringskurs (KSKVK) Utdelt 08.09.08

Krigsskolen (2008): *Studiehåndbok for treårig bachelor i ledelse og militære studier*. [http://krigsskolen.no/skoleboker/Stuidehaandbok\\_for\\_KS\\_Operativ\\_07\\_10.pdf](http://krigsskolen.no/skoleboker/Stuidehaandbok_for_KS_Operativ_07_10.pdf).

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Kvernbekk, Tone (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, Thorleif: *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo:Uniped

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lunde, Nils Terje & Bård Mæland (2006): *Militæretikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Lycke, Kirsten Hofgaard, Gunnar Handal m.fl.(1995): *Veiledning i medisinsk spesialistutdanning*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Mathisen, Petter & Cato Bjørndalen (2007): *Forord* I Kroksmark, Tomas & Åberg, Karin (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fakkbokforlaget

Molander, Anders & Lars Inge Terum (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (2007): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*.

Oslo: Gyldendal Akademiske

NOKUT: *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanning ved Krigsskolen*. Mars 2007.

[http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/Rapporter/Krigsskolen\\_ks\\_2007\\_fin.pdf](http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/Krigsskolen_ks_2007_fin.pdf)

Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Ormrod, Jeanne Ellis (2004): *Human learning*. University of Northern Colorado. Fourth edition

Pettersen, Roar (2005): *Problemet Først. Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Tano Aschehoug

Segerstad, Helene Hård af mfl (1999): *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Skagen, Kaare (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Skagen, Kaare (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skagen, Kaare (2007): *Et tema av «ytterste viktighet». Om veiledning i det senmoderne*. I Kroksmark, Tomas, Karin Åberg (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaug, Reidar (2008): *Arbeid med problembasert læring som kadettaktiv læringspedagogikk ved Krigsskolen 2006-2008 : Redigerte fagbidrag og vurderinger fra Krigsskolens undervisningspersonell og kadetter*.

Sundli, Liv (2007): *Veiledning i kulturer for læring. Tomt mantra eller virksomt medium?* I Kroksmark, Tomas, Karin Åberg (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sundli, Liv (2002): *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Søndenå, Kari (2007): *Refleksjonen, dialogen og demokratiet* I Kroksmark, Tomas & Karin Åberg: *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Säljö, Roger (2006): *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Thagaard, Tove (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*.

Bergen Fagbokforlaget

Wackerhausen, Steen (1999): *Det skolastiske paradigme og mesterlære*. I Nielsen & Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Warø, Håkon mfl. (2008): *Fra godt sagt til godt gjort. Lederutvikling og lederutdanning i praksis*. Avdeling for militært lederskap og etikk ved Hærens krigsskole



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informert samtykke til masteroppgave i pedagogikk ved UiO

Vedlegg 2: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 3: Intervjuguiden

## Vedlegg 1

### **Informert samtykke til masteroppgave i pedagogikk ved UiO**

Masteroppgaven min omhandler veiledning, og skrives med Krigsskolen som case.

Arbeidstittel og problemstilling er *hvilke veiledningsmetoder benyttes i undervisningen på KS, og hva bidrar veiledning med i den profesjonsutdanningen som KS gir?* Dette indikerer et aktørperspektiv på veiledning og i den forbindelse ønsker jeg å innhente informasjon fra veiledere som er ansatt ved Krigsskolen.

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervju av et lite utvalg veiledere ved Krigsskolen. Disse intervjuene vil være individuelle. De vil bli tatt opp på bånd, for siden og transkriberes. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opptakene, og når transkriberingen er gjennomført vil materialet bli slettet.

Jeg gir med dette mitt informerte samtykke til å delta som informant, og lar meg intervjues om veiledningsmetoder som benyttes ved Krigsskolen:

Sted og dato.....

Underskrift.....

## Vedlegg 2

**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

Line Wittek  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 13.01.2009

Vår ref:20546 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20546

*Hvilke veiledningsmetoder benyttes i undervisningen på Krigsskolen, og hva kan veiledningen bidra med i profesjonsutdanningen som krigsskolen gir?*

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Line Wittek

Student

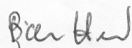
Linn Engebretsen


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Engebretsen, Urtegata 22 C, leilighet 30, 0187 OSLO

## Vedlegg 3

### Guide for intervjuer med veiledere på krigsskolen

**Introduksjon:** Først vil jeg takke for at du tar deg tid til dette intervjuet! Som du vet dreier masteroppgaven seg om veiledning, og oppgavens problemstilling er hvilke veiledningsmetoder som benyttes på Krigsskolen og hva denne veiledningen kan bidra med i profesjonsutdanningen som Krigsskolen gir. I oppgavens teoridel redegjør jeg for ulike tradisjoner som er dominerende på veiledningsfeltet. Disse redegjørelsene er naturlig nok teoretiske og generelle, men jeg ønsker å bruke disse i empiridelen ved å forsøke å antyde *hvilke* aktiviteter eller kontekster (i praksis) som er knyttet til de ulike veiledningstradisjonene (teoretisk)? Eller sagt på en enklere måte: Hvilken type veiledning brukes når og hvorfor på Krigsskolen? Du anses som en slags nøkkelinformant, siden du selv utfører veiledning. I den sammenheng vil all informasjon som du sitter inne med og som du mener kan være relevant for problemstillingen være av interesse for meg.

1. Hvor lenge har du drevet med veiledning?
2. Hvor stor del utgjør veiledning av din totale undervisning?
3. Hva legger du i veiledningsbegrepet? På hvilken måte mener du veiledning skiller seg fra andre aktiviteter?
4. Hvordan ser en typisk veiledningssituasjon ut for deg? (kontekst/type aktiviteter)
5. Er det spesifikke veiledningstradisjon(er) /teori(er) som du støtter deg til?
6. Hva er bakgrunnen for valg av teorigrunnlag? Kan du nevne noen fordeler med denne måten å veilede på?

7. Kan du nevne noen ulemper med den veiledningen du utfører?
8. Hva mener du er målet med veiledningen?
9. Føler du at du selv har utviklet en egen måte å veilede på?
10. Hvis ja; kan du beskrive disse metodene? Hvordan skiller dine egne teknikker seg fra annen type veiledning
11. Hva føler du er inspirasjonen for å utvikle egne veiledningsteknikker/metoder?
12. Kan du nevne noen utfordringer du møter når det gjelder veiledning av veisøkere som seinere skal opptre som veiledere i sitt yrke?
13. Har du forslag til andre informanter på KS som jeg kan kontakte ang. dette temaet?
14. Har du ytterligere kommentarer eller presisjoner du ønsker å komme med før vi avslutter intervjuet?