

**Erfaringslæring i Forsvaret
– en casestudie av formelle og uformelle læringsarenaer basert
på en intervjuundersøkelse i et OMLT**

Margareta G. Kiær og Ingrid C. Mørk

Forsvarets forskningsinstitutt (FFI)

Februar 2012

FFI-rapport 2011/01894

1122

P: ISBN 978-82-464-2070-7

E: ISBN 978-82-464-2071-4

Emneord

Erfaringslæring

Læringsarena

Kunnskapsoverføring

Organisasjonslæring

Kunnskap

Godkjent av

Frode Rutledal

Prosjektleder

Espen Skjelland

Avdelingssjef

Sammendrag

Denne rapporten omhandler erfaringslæring i Forsvaret og tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hva hemmer og fremmer kunnskapsdeling på formelle og uformelle arenaer?* Empirisk bygger rapporten på en intervjuundersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med en Mellomlanding av et *Operational Mentor and Liaison Team* (OMLT) som hadde tjenestegjort i Afghanistan.

Det er et uttalt mål for Forsvaret å bedre prosessene med å lære av erfaringer, og denne rapporten er et bidrag til dette arbeidet. Med utgangspunkt i kunnskapsdelingsprosesser mellom offiserene i OMLT-et beskrives og drøftes læringsprosesser på formelle og uformelle arenaer. Tillit og holdninger viste seg å være to faktorer som kunne hemme og fremme delingen av kunnskap.

Det teoretiske rammeverket som beskrives i rapporten er knyttet til erfaringslæring og kunnskapsdeling i en organisatorisk læringskontekst. I tillegg belyses teori i forhold til formelle og uformelle læringssystemer i en organisasjon.

Rapporten bygger på en kvalitativ metodisk tilnærming, og *grounded theory* er benyttet som analysetilnærming. Det innebærer at det empiriske datamaterialet har vært sentralt for å komme frem til problemstillinger og drøftninger.

Funnene synliggjør at det finnes to læringssystemer i tilknytning til OMLT-et, både formelle og uformelle arenaer benyttes for å dele kunnskap. Sammen kan disse danne et helhetlig læringssystem i organisasjonen og legge til rette for at flere typer kunnskap deles og gjøres tilgjengelige på systemnivå.

English summary

This report deals with experiential learning and the handling of experiences in the Norwegian Armed Forces. It is based on the following research question: *What elements inhibit and promote knowledge sharing in formal and informal contexts?* The report builds on an empirical study that was carried out during an expanded debrief (Mellomlanding) with an Operational Mentor and Liaison Team (OMLT), after redeployment from Afghanistan.

It is a stated goal for the Norwegian Army to enhance processes related to learning from experiences, and this report is a contribution to the current work in this area. Learning processes in formal and informal contexts are described and debated based on the knowledge sharing that took place between the officers in the OMLT. Trust and attitudes proved to be factors that contributed to both inhibit and promote knowledge sharing between them.

The theoretical framework in the report is based on theories concerning experiential learning and knowledge sharing in an organizational learning context. In addition to this, theories related to learning in formal and informal contexts are described.

Methodically the report builds on a qualitative research approach, and the analysis draws on elements from grounded theory. This implies that the data collected from the interviews has been central in order to develop a research question and to reach conclusions.

The findings that are presented in this report illustrate the existence of two learning systems related to the OMLT. Both formal and informal contexts are useful to share knowledge and may contribute to individual and systemic learning. Together they have the potential to form a holistic learning system, and facilitate sharing of different kinds of knowledge.

Innhold

	Forord	6
1	Innledning	7
2	OMLT og empiriske rammer	9
3	Metode	10
3.1	Kvalitativ metodetilnærming	10
3.2	Utvalg	10
3.3	Intervjuer og gjennomføring	11
3.4	Etikk og anonymisering	12
3.5	Metodiske betraktninger	12
3.6	Metodiske begrensninger	13
3.7	Analyse av empiri	13
4	Teoretiske perspektiver på kunnskap og læring	14
4.1	Erfaringslæring og kunnskap	15
4.2	Perspektiver på kunnskapsdeling	17
4.3	Sentrale faktorer for kunnskapsdeling	18
4.4	Formelle arenaer – en organisatorisk læringsmekanisme	19
4.5	Læring på uformelle arenaer	20
5	Empiri, analyse og diskusjon	21
5.1	Formelle arenaer for kunnskapsdeling	21
5.2	Oppsetningsperioden – et grunnlag for relasjonsdannelse	22
5.3	Hand-over take-over (HOTO)	22
5.4	After action review – en grunnpilar for erfaringsutveksling	26
5.5	Uformelle arenaer	29
6	Konklusjon og implikasjoner	34
6.1	Sammenhengen mellom arenaene	35
6.2	Implikasjoner	35
	Litteratur	36
	Appendix A Intervjuguide	40
	Appendix B Informert samtykkeskriv	43

Forord

Denne rapporten er skrevet som en del av FFI-prosjekt 1122, ”Analysestøtte til militære operasjoner” (ANTILOPE). ANTILOPE-prosjektet sin hovedaktivitet og -leveranse har vært å sende operasjonsanalytikere fra FFI for å inngå i den norsk-ledede stabiliseringsstyrken i provinsen Faryab i Afghanistan (*Provincial Reconstruction Team Maimanah*). Støtte til erfaringslæring er en av de aktuelle arbeidsområdene for denne typen operasjonsanalytisk støtte. Slik støtte vil normalt være fokusert på å samle, systematisere og analysere erfaringer og å bidra til at det etableres velfungerende prosesser knyttet til dette. Det mer teoretiske perspektivet på kunnskapsdeling og erfaringslæring vil oftest ha en mindre framtreddende rolle ved slike analyser, men vi har sett et tydelig behov også for denne typen grunnlagsarbeid.

Denne rapporten gir en dokumentasjon av teorigrunnlag for erfaringslæring og relaterer dette til empiri innhentet fra intervjuer fra personell tilknyttet et *Operational Mentor and Liaison Team* (OMLT) som har tjenestegjort i Afghanistan. Dette gir en viss breddeinnsikt i faget erfaringslæring diskutert inn i et konkret militært case. Betydningen av både formelle og uformelle arenaer for kunnskapsdeling er et sentralt tema som belyses i rapporten.

Rapporten er skrevet av to mastergradstudenter innenfor fagområdet organisasjonspsykologi, som også har vært tilknyttet ANTILOPE-prosjektet som vitenskaplige assistenter sommerne 2010 og 2011. Ingen av disse har noen bakgrunn fra Forsvaret, men har vist god evne til å sette seg inn i en krevende og omfattende problemstilling. Arbeidet har også dannet grunnlag for to svært gode masteroppgaver i organisasjonspsykologi. Rapporten er et selvstendig arbeid som i all hovedsak ble sluttført sommeren 2011, og den står godt på egne bein. Det har derfor vært et poeng å ikke gjøre vesentlige endringer i rapporten i den endelige kvalitetssikringsprosessen høsten 2011, selv om det kan argumenteres for at analysen kunne vært utvidet noe av noen med mer dybdeinnsikt i Forsvaret og erfaringslæringsprosesser i Forsvaret. Flere av temaene som behandles i rapporten har en utdypet analyse og teoretisk drøftning i masteroppgavene.

Arbeidet har vært gjennomført i samarbeid med Hærens våpenskole. Det rettes i så måte en spesiell stor takk til oberstløytnant Bjørn Robert Dahl, som både har tilrettelagt for gjennomføringen av intervjuene og gitt studentene verdifull innsikt i erfaringslæring i Hæren og ikke minst en forståelse av hva et OMLT er. Organisasjonspsykologi ligger utenfor kjernekompetansen til de fleste operasjonsanalytikerne ved FFI. Vi har imidlertid trukket veksler på den eneste organisasjonspsykologen ved instituttet som hovedveileder; Sigmund Valaker fra avdeling Ledelsessystemer. Fra avdeling Analyse har spesielt Tone Danielsen gitt verdifulle bidrag gjennom prosessen.

Kjeller 17. oktober 2011, Frode Rutledal, prosjektleder.

1 Innledning

Hensikten med denne rapporten er å bidra til arbeidet med erfaringslæring i Forsvaret. Dette gjøres gjennom å se på hva som hemmer og fremmer erfaringslæring på ulike arenaer. Rapporten skal slik bidra til å skape økt bevissthet rundt formelle og mer uformelle systemer for læring i Forsvaret.

Empirisk tas det utgangspunkt i en intervjuundersøkelse som omhandler erfaringslæring og kunnskapsdeling i et *Operational Mentor and Liaison Team (OMLT)*. Undersøkelsen ble gjennomført i forbindelse med en ”Mellomlanding”¹ etter re-deployering fra Afghanistan sommeren 2010. Offiserene i undersøkelsen tilbrakte fire dager på Mellomlanding før hjemreise til Norge. Vi var til stede på tre av disse dagene. Formålet vårt var å få innsikt i hvordan de hadde lært i forbindelse med deployeringen. Empirien som ble hentet inn har dannet grunnlaget for denne rapporten, samt to masteroppgaver (Kiær, 2011; Mørk, 2011).

Utgangspunktet for intervjuene som danner rapportens empiriske basis var problemstillingen ”Hva skal til for at erfaringslæring skal finne sted?”. Vi startet med å kartlegge prosesser knyttet til læring og kunnskapsdeling både før, under og etter OMLT-ets deployering til Afghanistan. Vi var ute etter å få mer kunnskap om hva som hemmet og fremmet erfaringslæring. Ettersom arbeidet med analysene skred frem, viste arenaer for læring seg å være et sentralt tema, og på grunnlag av dette ble problemstillingen videreutviklet og spisset. Rapporten er skrevet med utgangspunkt i følgende problemstilling: ”Hva hemmer og fremmer kunnskapsdeling på formelle og uformelle arenaer?”

Det er et mål for Forsvaret å være i kontinuerlig utvikling, samt å ha en systematisk utvikling og bruk av kunnskap og erfaringer. I St.prp. nr. 48 står det at det er en målsetning for Forsvaret å:

”Ha en systematisk bruk av kunnskap, erfaringer og kompetanse ut fra organisasjonens behov – gjennom en målrettet styring av kompetansen og en sterkere kobling mellom utvikling og formidling av kunnskap, samt mellom analyse av erfaringer og utvikling av doktriner, teknikk og taktikk” (St.prp. nr. 48, 2007–2008, s. 135).

Riksrevisjonen konkluderte i 2007/2008 med at erfaringshåndteringen i Forsvaret ikke var god nok i forhold til ambisjonene i St.prp. nr. 42 (Riksrevisjonen, 2007–2008). Det er et behov for å bli bedre til å ivareta erfaringer og kunnskap som dannes innad i Forsvaret, for å oppfylle kravet fra Stortinget.

¹ Mellomlanding etter internasjonale oppdrag er et av Forsvarets tiltak for å bedre ivaretagelsen av veteraner. Tiltaket er en del av Regjeringens handlingsplan ”I tjeneste for Norge”, der ivaretagelsen av personell før, under og etter utenlandstjeneste er beskrevet (Forsvarsdepartementet, 2011).

Erfaringslæring er ikke noe nytt i militær sammenheng. Det er skrevet flere rapporter om temaet, både nasjonalt og internasjonalt. Et utvalg av disse rapportene kan sammen illustrere noe av bredden på forskningsfeltet:

- FFI-rapporten ”Erfaringslæring i Forsvaret” konkluderer med at det er behov for forbedring av erfaringslæringsprosesser i Forsvaret. Rapporten belyser utfordringer knyttet til grensesnittet mellom individuell læring og organisasjonslæring, og baserer seg på en analyse av informasjon i ”Forsvarets erfaringsdatabase lessons learned” (FERDABALL). Bevissthet rundt roller og ansvar, analyse og forbedret databaseverktøy trekkes frem som mulige tiltak (Hennum et al., 2008).
- Fagrapporten ”Militære erfaringer i bruk” tar for seg hvordan etableringen av fagfora i en bataljon kan bidra til å lære av erfaringer. Funnene antyder at etableringen av prosedyrer for å identifisere og anvende erfaringer må tilpasses den enkelte avdelings behov og forutsetninger (Kristiansen, 2009).
- Fagrapporten ”Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon?” tar for seg hvordan den enkelte offiser kan omgjøre erfaring til kunnskap, og hvordan denne kunnskapen kan komme Forsvaret til gode. Rom for analyse og refleksjon trekkes frem som sentrale elementer (Danielsen & Skaug, 2010).
- Den danske rapporten ”At lære for at vinde” analyserer det danske systemet for erfaringslæring og sammenligner dette med systemer i Storbritannia, Nederland og Sverige. Rapporten konkluderer blant annet med at erfaringslæring bør betraktes som en integrert aktivitet, som utnytter eksisterende kompetanser og ledelsesprosesser i det danske forsvaret. Strategisk etterttenksomhet bør være en permanent del av erfaringslæringen (Kristensen & Larsen, 2010).

Rapportene som nevnes ovenfor benytter forskjellige perspektiver i forhold til erfaringslæring, fra å se på hele organisatoriske systemer, databaser og organiserte fagfora på avdelingsnivå, til refleksive prosesser hos individet. Denne rapporten trekker på elementer fra disse og andre arbeider rundt erfaringslæring i en militær kontekst, samt generell teori vedrørende erfaringslæring. Individuelle erfaringslæringsprosesser vektlegges, og denne prosessen settes i sammenheng med organisasjonens læring, altså systemnivå. Dette gjøres gjennom å beskrive arenaer for læring som læringsystemer. Rapporten kan dermed bidra til å belyse grensesnittet mellom individuell og organisatorisk læring.

Selv om det er en skriftlig praksis i Forsvaret og det rapporteres mye, er det også en muntlig kultur. I denne rapporten er det de muntlige overføringene av kunnskap som belyses. Fokuset i rapporten er mellommenneskelige prosesser knyttet til det å lære av både egne og andres erfaringer. Vi beskriver prosesser rundt kunnskapsdeling på forskjellige arenaer og ser på hva som hemmer og fremmer dette. Tillit, samt normer og holdninger viste seg å ha innvirkning på disse prosessene.

Gjennom å belyse hva som hemmer og fremmer deling på forskjellige arenaer ønsker vi å tydeliggjøre at kunnskapsdeling og læring kan finne sted både formelt og uformelt, og at arenaene

kan betegnes som formelle og uformelle læringssystemer. Vi vektlegger sammenhengene mellom dem, samt hvordan de kan komplettere hverandre.

Kapittel 2 vil omhandle den empiriske rammen for studien, der OMLT-et sin rolle og funksjon i Afghanistan presenteres. I kapittel 3 gjennomgås studiens kvalitative, metodiske forankring. Rapportens teoretiske rammeverk, der kunnskap og læring er sentrale begreper, redegjøres for i kapittel 4, mens i kapittel 5 drøftes den empiriske analysen. Kapittel 6 oppsummerer kort hovedelementene i rapporten og viser til mulige praktiske og forskningsmessige implikasjoner for Forsvaret.

2 OMLT og empiriske rammer

Et OMLT er en av de norske avdelingene som er i Afghanistan, gjennom den NATO-styrte ISAF-styrken. Personellet er fra forskjellige avdelinger i Hæren og fungerer som mentorer for den afghanske nasjonale hæren (ANA). Hovedoppgaven til OMLT personell er å støtte ANA i trening og opplæring, samt bidra i operasjonsplanlegging og gjennomføring. Det finnes i dag OMLT-personell på alle nivåer i den afghanske hæren i Nord-Afghanistan (Norske styrker i Afghanistan, 2011). Avdelingen består av både mentorer og støttepersonell. OMLT-et gjennomfører et halvt års oppsetning før deployering til Afghanistan, og kontingenten har en varighet på omkring seks måneder.

På bakgrunn av offiserene i OMLT-et sin rolle som mentorer, har de en relativt høy bevissthet til læring og det å lære bort. Det var imidlertid ikke alle informantene i undersøkelsen som fungerte som mentorer under sitt opphold i Afghanistan. Oppdraget og konteksten kan likevel ha hatt innvirkning på soldatenes refleksjoner rundt egen og andres læring.

OMLT-ets samarbeid med ANA innebar at avdelingen var mye ute på oppdrag. Flere av oppdragene var skarpe, og hverdagen var preget av et relativt høyt risikonivå. Siden OMLT-et fulgte ANA, måtte de norske soldatene forholde seg til deres måte å operere og løse oppdrag på. De var derfor avhengige av å være fleksible og omstille seg raskt ettersom ANA endret seg. Det var blant annet slike forhold soldatene ble opplært til å arbeide under i oppsetningsperioden. De skiftende forholdene gjorde at det også var viktig for soldatene å lære underveis i operasjonen.

Eggereide, Rutledal og Hennem (2010) karakteriserer et *Provincial reconstruction team* (PRT) som en *ad hoc* organisasjon. Kontingenten er satt sammen for et spesifikt oppdrag i en begrenset periode. De påpeker at dette kan ha konsekvenser for utnytting av erfaringer på systemnivå.

“...the lessons collected in Afghanistan are not transferred to the battalions in the ordinary force generation system. This means that lessons are only learned by the battalions that participate in the PRT”

Det samme er gjeldende for OMLT, som har en lignende strukturell oppbygning som et PRT. På bakgrunn av at det ikke eksisterer noe godt system for å ivareta erfaringer fra slike kontingenter

på generell basis i Forsvaret, kan det være vanskelig å nyttiggjøre seg den kunnskapen som opparbeides i dem.

3 Metode

I dette kapittelet beskrives den metodiske tilnærmingen som er benyttet i arbeidet med innhenting av empiri. Den praktiske fremgangsmåten samt begrunnelse for valg som er gjort vil gjennomgå kort. I tillegg vil den analytiske tilnærmingen beskrives. Videre vil ivaretagelse av etiske forhold redegjøres for, og til slutt vil vi legge frem noen metodiske betraktninger og begrensninger ved studien.

3.1 Kvalitativ metodetilnærming

I rapporten er det benyttet kvalitativ metode. Kvalitativ metode kan benyttes dersom en ønsker å tilegne seg kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse. Det sentrale er å fange opp informantens mening og opplevelse. Formålet er å få frem sammenhenger og helhet ved å gå i dybden. Metoden egner seg godt til å undersøke sosiale prosesser og kan karakteriseres som induktiv og komparativ (Langdridge, 2006; Willig, 2008). En induktiv tilnærming innebærer at en tar utgangspunkt i datamaterialet når en gjør analyser og ønsker å avdekke elementer innenfor et tema. Begrunnelsen for vårt valg av metode var at vi ønsket å få en dypere forståelse av og kunnskap om prosessene som fører til erfaringslæring.

Empirien som ligger til grunn i denne rapporten, er hovedsakelig samlet inn gjennom dybdeintervjuer med soldater fra OMLT-et. I tillegg ga samværet med soldatene oss anledning til å observere dem og snakke med dem. Dette har gitt oss en utvidet forståelse av dataene som ble generert gjennom intervjuene, og danner et bakteppe for analysen og diskusjonen som presenteres videre.

3.2 Utvalg

Kriteriet for utvelgelse av informanter var at vi ønsket å kartlegge erfaringsdeling fra så mange ulike perspektiver som mulig for å fange opp bredden i forskningstemaet. Med dette som utgangspunkt ville vi undersøke om gradsnivå og erfaringsbakgrunn kunne ha betydning for hvem soldatene delte erfaringer med og hvordan de opprettet kontakt med sine kollegaer. Videre ønsket vi å se på om de ulike funksjonene og rollene de hadde i Afghanistan hadde en betydning for hvordan de innhentet erfaringer og delte disse.

Rekrutteringen av informantene foregikk slik at vi rådførte oss med representanter fra Hærens våpenskole (HVS) og ledelsen i OMLT-et i forhold til hvem det kunne være aktuelt å ha en samtale med. Vår tilstedeværelse under Mellomlandingen gjorde at vi fikk anledning til å tilbringe tid sammen med soldatene. Det gjorde at vi fikk mer kjennskap til dem, og dermed hadde også vi grunnlag for å vurdere hvem som kunne være potensielle informanter. På bakgrunn av anbefalinger og våre egne vurderinger, la det grunnlaget for hvem vi kontaktet.

Det var i underkant av 50 personer i OMLT-et, og av disse ble det gjennomført dybdeintervjuer med åtte. Alle informantene er menn med tilknytning til ulike avdelinger i Hæren. Det er en variasjon i forhold til erfaringsbakgrunn, roller og alder. Enkelte har erfaring fra tidligere internasjonale operasjoner, mens andre hadde kun denne ene. Flere av informantene har hatt roller som mentorer og vært i ledergruppen, mens andre har fungert som støtteenhet (*force protection*) eller jobbet med sanitet.

3.3 Intervjuer og gjennomføring

Vårt fokus har vært å belyse soldatenes perspektiver og personlige opplevelser omkring erfaringsutveksling. Med dette som utgangspunkt brukte vi intervjuer som metode for innsamling av data. Styrken ved å benytte intervju som form er at en får variasjon i forhold til informantenes oppfatninger av et tema, og på den måten et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden (Kvale, 1997).

I utarbeidningen av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i den overordnede problemstillingen vi hadde utviklet. Denne la grunnlaget for definerte temaer og forslag til spørsmål. Vi delte intervjuguiden inn i tre forskjellige faser. Vi ønsket å belyse hvordan soldatene delte erfaringer med hverandre på ulike måter, og så det da som hensiktsmessig å dele inn i tidsperioder. Den første fasen var knyttet til perioden før deployering, der oppsetningsperiode og forberedelser var en viktig del. Den andre fasen tok utgangspunkt i perioden soldatene var på oppdrag i Afghanistan, mens den siste fasen var relatert til avsluttet oppdrag og tiden etter (se appendix A for intervjuguide).

Intervjuene foregikk over to dager og fant sted i et lukket rom. Den første dagen gjennomførte vi to intervjuer, mens den andre dagen gjorde vi totalt seks intervjuer. Vi var begge til stede under alle intervjuene, og vekslet på å intervju og skrive ned det som ble sagt på en bærbar pc. På grunn av begrenset tid til gjennomføring, ble det satt av ca. 1 time til hvert intervju. Informantene ble oppfordret til å snakke fritt om temaene.

Det ble understreket at vi ikke var ute etter konkrete svar på spørsmålene som ble stilt og at det ikke fantes noen fasitsvar. Dette var viktig med tanke på å skape en god dialog i intervju-situasjonen. Samtidig var det også viktig for at informantene ikke skulle føle seg bundet til å avgi svar som kunne tenkes å være av interesse for intervjuerne.

Intervjuguiden fungerte mer som en rettesnor enn en strukturert intervjuguide. Den var til hjelp for å sikre at alle informantene var innom samme tema, men rekkefølgen kunne derimot variere. Dette som følge av at intervjusituasjonen ble så spontan som den ble. Vi var opptatt av å følge informantenes røde tråd og stille oppfølgingsspørsmål der vi ønsket at de skulle utdype mer. Dersom det var noe som fremstod uklart for oss, eller elementer ved soldatenes beskrivelser og historier vi ikke forstod, ba vi om forklaring på dette. Som følge av at vi under intervjuene stilte relativt åpne spørsmål og var opptatt av å følge informantenes tankerekke, viser datamaterialet en bredde, men ikke nødvendigvis en dybde på alle de temaene som ble trukket fram under intervjuene. Vi har imidlertid søkt å gå videre med de

temaene som var godt beskrevet i datamaterialet, og som viste seg å være gjennomgående i flere av intervjuene.

3.4 Etikk og anonymisering

Å benytte kvalitativ metode i forskning basert på intervjuer, medfører en rekke etiske spørsmål som en må ta hensyn til når en gjør undersøkelser. Disse hensyn kommer inn i blant annet vurderinger knyttet til anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke, samt frivillig deltakelse.

Med tanke på den konteksten intervjuene skulle gjennomføres i, måtte vi også vise ekstra hensyn. Soldatene hadde akkurat kommet hjem fra et seks måneder langt oppdrag i Afghanistan, noe som gjorde at vi måtte være klar over at de kom til å være preget av situasjonen. Vi fortalte derfor informantene at vi var ute etter beskrivelser av prosessene rundt det å dele erfaringer. Det var et poeng å gjøre dette eksplisitt, da vi ikke ønsket at de skulle føle seg presset til å utdype og fortelle om spesifikke hendelser og situasjoner, hvis de ikke var komfortable med det.

Krav om informert samtykke og frivillig deltakelse har vært spesielt viktig for oss å ivareta. Vi kontaktet informantene personlig, slik at situasjonen ikke skulle være preget av ytre tvang eller press fra overordnede til å delta i forskningsprosjektet. Alle i OMLT-et fikk informasjon på et innledende møte om vår rolle som forskere, formålet med undersøkelsen og hvorfor vi ønsket å gjøre intervjuer. Det ble også orientert om at vi kom til å observere og ta notater de dagene debriefen foregikk.

I den sammenheng ble det presisert at det ikke ville bli registrert personopplysninger. I tillegg fikk de vi hadde samtale med utdelt et informert samtykke-skriv i forkant av intervjuet (se appendix B). Vi gjorde også informantene oppmerksom på at de kunne trekke seg fra forskningsprosjektet hvis de ønsket det, og at de da ville bli fritatt fra å bli en del av vårt datamateriale. Det var generelt stor imøtekommenhet og interesse i forhold til å bli intervjuet og observert.

Fordi studien ble foretatt i en relativt liten gruppe, kan det være mulig å identifisere enkeltpersoner og den rollen de har hatt. Vi har derfor valgt å utelukke deres avdelingstilhørighet, rang og deres konkrete rolle i Afghanistan. Under transkriberingen av materialet har soldatenes navn blitt fjernet og erstattet med tall. Det blir heller ikke spesifisert hvilken OMLT det gjelder, men gruppen omtales som dette OMLT-et. Informantene ble orientert om at intern personidentifisering kunne være mulig. Det innebærer at de som var en del av dette OMLT-et kan gjenkjenne sitater og roller, og kan dermed identifisere sine kollegaer. Det skal imidlertid ikke være mulig for lesere som ikke har en tilknytning til denne gruppen å gjøre det samme.

3.5 Metodiske betraktninger

Enkelte forhold ved undersøkelsen kan ha hatt en innvirkning på de innsamlede dataene. For det første kan det problematiseres at vi, i tillegg til en representant fra stressmestringsteamet, var de eneste kvinnene som var tilstede under Mellomlandingen. Dette gjorde naturlig nok at vi skilte oss ut fra mengden.

Det at vi heller ikke hadde noen militær bakgrunn og samtidig lite kjennskap til Forsvaret, skapte nysgjerrighet blant flere av soldatene. Det er mulig at det kan ha påvirket hva som kom til uttrykk under intervjuene. Dette kan ha gjort at informantene tilpasset det militære språket sitt og ga beskrivelser av situasjoner på en annen måte enn de ellers ville gjort. Det er ikke utenkelig at det ville vært andre temaer i fokus hvis det hadde vært menn som intervjuet, noe som muligens kunne generert andre funn.

En annen betraktning kan være i forhold til alder. I tillegg til at vi ikke hadde militær bakgrunn og var kvinner, var vi også unge i forhold til gjennomsnittsalderen. I OMLT-et kan det ha gjort intervjusituasjonen mer ufarlig for informantene. De fikk lov til å være eksperter på de temaene som det ble snakket om, noe som kan ha gjort at de opplevde det som lettere å ha en samtale med oss.

3.6 Metodiske begrensninger

Den empiriske studien som har dannet grunnlaget for rapporten, kan ha noen begrensninger for funnenes overføringsverdi til andre kontekster. Dette har sammenheng med OMLT-et som case og kontingentens sammensetning. Imidlertid kan prosesser rundt deling av kunnskap sees som relativt generelle. De begrenser seg verken til sektor eller fagfelt. Diskusjonene og analysene i rapporten vil dermed kunne være relevante for Forsvaret som helhet og for andre organisasjoner.

Flere av soldatene i et OMLT arbeider som mentorer. Det målrettede fokuset på læring kan ha lagt til rette for gode delings- og læringsprosesser innad i kontingenten. I tillegg kan det ha gitt soldatene et begrepsapparat i forhold til å beskrive slike prosesser. Denne bevisstheten kan være spesiell for et OMLT og kan begrense funnenes relevans i forhold til andre grupper i Forsvaret.

Fordi gruppen er liten, i underkant av 50 personer, kan det ha vært mindre utfordringer knyttet til det å dele erfaringer internt. I en mer sammensatt gruppe kan det være andre utfordringer.

Det at OMLT er en ad hoc organisasjon, gjør at strukturen kan ha hatt konsekvenser for delingsprosessene blant soldatene. Det gjør i tillegg at denne gruppen skiller seg noe fra ordinære avdelinger i Forsvaret. Blant annet kan det ha vært større utfordringer knyttet til å danne felles språk og forståelse. I dette OMLT-et var flere av offiserene hentet fra samme bataljon i Norge, noe som kan ha gjort at slike utfordringer ikke var like tydelige her. Det kan være relevant å ta hensyn til disse aspektene når en ser på mulig generaliserbarhet både til andre typer kontingenter og andre OMLT-er.

3.7 Analyse av empiri

I rapporten er ”grounded theory” blitt benyttet som analysetilnærming. Denne metodologien tar sikte på å generere ny teori som er grunnet i empiri og data. Innen *grounded theory* er det et poeng at kategoriene og kodene som kommer fra det innsamlede datamaterialet, ikke er definert av forskeren eller av forskningsfeltet på forhånd (Willig, 2008). Forskeren skal være åpen for de

temaene empirien tar opp og etterstrebe det å være kritisk til egen forutinntatthet. Empirien har vært i fokus gjennom vårt arbeid med rapporten og har vært utgangspunktet for arbeidet med utarbeiding av teori og analyse.

For å komme frem til sentrale temaer i datamaterialet, har vi benyttet oss av komparativ analyse. Komparativ analyse er sentralt innenfor kvalitativ metode og benyttes særlig innenfor casestudier og i *grounded theory* (Charmaz, 1990; Eisenhardt, 1989). Intervjuene har blitt sammenlignet med hverandre, for å se etter mønster og uoverensstemmelser. Empirien har også blitt sammenlignet med relevant teori og annen empiri. Dette gjelder både forskning fra militære kontekster og andre sammenhenger.

Selv om vårt utgangspunkt var å kartlegge erfaringsutveksling både før, under og etter oppdraget i Afghanistan, fikk vi flest historier og beskrivelser omkring utveksling av erfaringer fra perioden i Afghanistan. Dette kan ha sammenheng med intervjuenes løse struktur og det at vi etterstrebet å følge informantenes røde tråd. I tillegg var dette de erfaringene soldatene hadde friskt i minne. Av den grunn vil analysene som presenteres hovedsakelig være fra denne perioden.

For å gjøre analysene brukte vi dataprogrammet "nivo 9", som er et verktøy for analyser av tekstdata. Dataprogrammet fungerer som en tekstbase hvor intervjutranskripsjonene lagres, noe som gjør analysedelen ryddig og lettere å systematisere.

4 Teoretiske perspektiver på kunnskap og læring

Kunnskap og læring i en organisatorisk kontekst er sentrale begreper i denne rapporten. De fleste av oss har en intuitiv oppfatning av hva kunnskap og læring betyr. Teoretisk har begrepene vært opphav til utallige diskusjoner.

Enkelte hevder at individuell læring er en nødvendig forutsetning for læring på gruppe- og organisasjonsnivå, fordi organisasjonen er satt sammen av individer og det er de som utfører oppgavene i en organisasjon (Kim, 1993). Andre vektlegger læring mer i forhold til systemer, strukturer og prosedyrer i en organisasjon (Shrivastava, 1983). I denne rapporten vektlegges individets læringsprosess som en grunnleggende forutsetning for læring på systemnivå, og prosessen belyses ut i fra et erfaringslæringsperspektiv.

Synet på hva læring er kan grovt sett deles i to tradisjoner. Et vanlig syn på læring vektlegger individets kognitive prosesser. Dannelsen av mentale modeller og tankemønstre er sentralt her. Den andre tradisjonen vektlegger hvordan individet lærer gjennom å handle og samhandle med andre (Sfard, 1998). Gjennom å se på læring som noe som springer ut av erfaringer, er det mulig å se at det kan involvere både handling og tanke, samt hvordan disse elementene virker sammen.

På organisasjonsnivå har læring ofte blitt knyttet til endring, som finner sted etter at en tilegner seg erfaring (Levitt & March, 1988; Fiol & Lyles, 1985). Huber (1991) mener at læring i en organisasjon ikke nødvendigvis fører til synlig atferdsendring. Han definerer læring som

potensiell endring i atferd på bakgrunn av prosessering av informasjon. Det vil bli tatt utgangspunkt i denne læringsdefinisjonen videre i rapporten.

Videre vil vi legge frem noen teoretiske perspektiver knyttet til erfaringslæring og belyse hva en slik læringsprosess består i og hva den fører til. Når en organisasjon skal lære av erfaringer er kunnskapsdeling en viktig praksis, derfor vil vi belyse teori som omhandler dette. Gjennom å dele kunnskap er det mulig å lære av andres erfaringer, og kunnskap kan spres og gjøres tilgjengelig i organisasjonen. Vi vektlegger sosiale prosesser knyttet til kunnskapsdeling og læring. I forbindelse med dette er tillit og holdninger betydningsfullt, og derfor vil vi gjøre rede for disse begrepene. Mot slutten av kapittelet vil vi beskrive teori knyttet til formelle og uformelle arenaer for læring.

4.1 Erfaringslæring og kunnskap

I rapporten beskrives læring som noe som skjer ettersom et individ eller en organisasjon tilegner seg og bearbeider erfaringer. Individet tilegner seg erfaring gjennom samhandling med omgivelsene og kan lære av erfaringene gjennom å prosessere disse. I det følgende beskrives noen sentrale perspektiver på erfaringslæring.

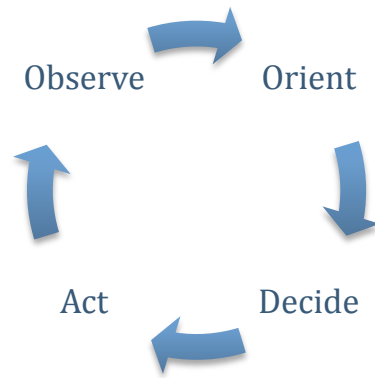
Dewey er en sentral teoretiker på læringsfeltet og er særlig kjent for å knytte læring og kunnskap sammen med erfaring (Dewey, 1966). Kjernen i hans teori er at mennesker erfarer kontinuerlig, og enhver handling eller samhandling med omgivelsene danner erfaringer som kan føre til læring. Dewey definerer læring som reorganisering og rekonstruering av erfaring gjennom refleksjon. Et individ erfarer ikke uavhengig av sine omgivelser, og i utgangspunktet er læring derfor en sosial prosess. Gjennom erfaring formes individet samtidig som det påvirker omgivelsene. Det er individet som lærer fordi det erfarer, reorganiserer og bearbeider erfaringen (Dewey, 1966; Elkjaer, 2000).

En erfaring oppstår når individet forstår forbindelsen mellom en handling og konsekvensen av den. Gjennom utforskning og tenkning kan en få innsikt i sammenhengen mellom de to elementene, og relatere en erfaring til andre erfaringer. Refleksjon er en metode for å utforske disse sammenhengene.

Når et individ utforsker og reflekterer kan erfaringene gjøres bevisste, og kan benyttes som ressurs for videre tenkning og refleksjon. I dette ligger det to viktige perspektiver. For det første innebærer det at selv om all samhandling med omgivelsene danner erfaringer, er det ikke alle erfaringer som blir bevisstgjort og fører til læring. For det andre kan andres erfaringer også benyttes som ressurs i videre refleksjon, om de formidles fra en person til en annen. Det å formidle sine erfaringer til andre kan også skape refleksjon hos den som deler fordi en utfordres til å tenke over det som fortelles. Dermed kan det å dele erfaringer skape refleksjon og læring både hos den som forteller og den som hører på. Kort oppsummert mener Dewey at å handle uten å reflektere har liten læringsmessig verdi. Alle situasjoner har imidlertid potensial for læring (Dewey, 1966; Elkjaer, 2004).

Dewey sitt perspektiv på læring har inspirert flere andre teoretikere. Kolb (1984) er en av dem som har arbeidet videre med erfaringslæringsbegrepet og definerer erfaringslæring som *”en prosess der kunnskap utvikles gjennom de erfaringene man tilegner seg. Kunnskap er et resultat av kombinasjonen av å tilegne seg og omforme erfaringer”* (Kolb, 1984, s. 41). Kunnskap er altså et sentralt begrep i forbindelse med å lære av erfaringer. Både Dewey og Kolb beskriver erfaringslæring på individnivå og i samhandling med omgivelsene.

I militære kontekster er erfaringslæring et velkjent begrep. Her er det særlig viktig å lære av erfaringer fra øvelser og operasjoner, fordi feil kan få fatale konsekvenser. Kristensen og Larsen (2010) påpeker at erfaringslæring kan sees som læring basert på historisk viten, som benyttes som utgangspunkt for å endre praksis. De illustrerer prosessen gjennom Boyd sin OODA-loop, se figur 4.1.



Figur 4.1 Boyds OODA-loop

Loopen består av fire stadier som er nødvendige for at en både skal tilegne seg og utnytte erfaringer. De fire stadiene er: observere (observe), orientere (orient), beslutte (decide) og handle (act). Stadiene bygger på hverandre og beskriver en kontinuerlig, syklisk prosess. Det første stadiet gjennomføres av individer som er involvert i en aktivitet, og innebærer å observere resultatet av en handling. Det neste stadiet er å orientere. Her analyseres årsaken til resultatet og sammenhenger kartlegges. Deretter kan en ta beslutninger på bakgrunn av analysen som er gjort før en ny handling gjennomføres. Denne handlingen får en effekt som igjen kan observeres, og stadiene gjentas.

OODA-loopen kan beskrive erfaringslæringsprosessen både på individ- og systemnivå. I større organisasjoner, som Forsvaret, er det sannsynlig at hvert av stadiene vil utføres av forskjellige team eller individer (Eaton, Redmayne & Thordsen, 2007). Imidlertid kan erfaringslæringsprosessen foregå parallelt både på individ- og systemnivå.

Både hos Dewey og i OODA-loopen beskrives erfaringslæring som det å ta utgangspunkt i en utført handling, som så danner grunnlaget for videre aktivitet. Det bygges et erfaringsgrunnlag som kan benyttes for å ta nye beslutninger, utføre nye handlinger og få nye erfaringer. Dette

erfaringsgrunnlaget kan gi kunnskap, dersom man reflekterer over aktiviteten man har vært involvert i.

4.2 Perspektiver på kunnskapsdeling

Det å dele kunnskap er et viktig virkemiddel for læring i en organisasjon, og for at et individ skal kunne lære av andre. Ofte betegnes deling og overføring av kunnskap nettopp som grunnleggende læringsprosesser i organisasjoner (Argote & Ingram, 2000; Argote & Miron-Spektor, i trykk).

I litteratur på kunnskapsdelingsfeltet har betegnelsene å *dele* og *overføre* kunnskap ofte blitt benyttet om hverandre. Kunnskapsdeling kan sees som en prosess der individets kunnskap deles i en form som kan nyttiggjøres av andre, og det innebærer en bevisst handling fra den som deler (Ipe, 2003). Kunnskapsoverføring betegner både deling av kunnskap og mottakerens tilegnelse og bruk av den. Det knyttes gjerne til forflytning av kunnskap mellom enheter i en organisasjon. Slike enheter kan være individer, deler av organisasjoner eller hele organisasjoner (Argote, McEvelly & Regans, 2003). Begrepene *dele* og *overføre* benyttes videre for å betegne bevisste prosesser rundt deling og tilegnelse av kunnskap både på individ- og systemnivå i en organisasjon.

Kunnskap kan deles og overføres på forskjellige måter. Det kan for eksempel skje gjennom å forflytte personell eller gjennom å skape gode, tekniske kommunikasjonsløsninger. Forskning har synliggjort at individer gjerne henvender seg til andre individer når de skal tilegne seg kunnskap, og at det er viktig å ta hensyn til sosiale prosesser når en ser på kunnskapsdeling i en organisasjon (Argote, Ingram, Levine, & Moreland, 2000; Cross, Parker, Prusak, & Borgatti, 2001).

Når kunnskap overføres fra en person til en annen kan det gjøre at den endrer form eller transformeres. Et individ som deler sin kunnskap med en annen, vil kunne anta at den har samme betydning for den som er mottaker. Forståelse er imidlertid basert på situasjon, kontekst og kultur. Av dette følger det at kunnskap gjerne vil ha forskjellig betydning for den som deler og den som mottar. Mottakers og senders bakgrunn og situasjonsforståelse vil bidra til at kunnskapen endrer betydning (Bechky, 2003). For å formidle kunnskap vil senderen bearbeide den og legge den frem på en måte som kan virke forståelig for mottakeren, samtidig vil mottakeren ta til seg det som blir sagt og bearbeide dette. Dermed skjer transformasjonen både gjennom sender og mottaker.

I forhold til kunnskapsoverføring innebærer dette at målet med overføringen ikke nødvendigvis må være at den som får kunnskap skal ta den til seg på samme måte som den ble formidlet, og forså den likt. Poenget med å overføre kunnskap og erfaringer kan heller sies å være å bidra til å lære av det andre har erfart gjennom selv å reflektere og bearbeide kunnskapen. Samtidig er det i militære kontekster ofte behov for at en forstår det som formidles helt presist, og så likt som mulig. Siden kunnskap ofte har forskjellig betydning for forskjellige mennesker kan dette være en utfordring.

4.3 Sentrale faktorer for kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling på arbeidsplassen har blitt sett på som en naturlig prosess, som finner sted automatisk. Forskning peker imidlertid på at selv under gode tilrettelagte omstendigheter, er kunnskapsdeling en kompleks prosess, som påvirkes av flere faktorer (Hendriks, 1999). Empirisk forskning har tydeliggjort særlig to viktige faktorer som virker inn på kunnskapsdelingen (Abrams, Cross, Lesser & Levin, 2003; De Vries, van den Hooff & de Ridder, 2006). Disse er *tillit* til de en deler kunnskap med og *holdninger* til deling.

Tillit kan defineres som villighet til å være sårbar overfor en annen, under omstendigheter som involverer en form for risiko (Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998). Det innebærer minst to parter, en som gir og en som får tillit. Tillit er noe en person har til andre, men det innebærer ikke nødvendigvis gjensidig tillit (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995).

Sentrale definisjoner

Holdninger: I denne konteksten handler holdninger om hvordan man forholder seg til det å dele av egen kunnskap og motta andres. Det kommer til uttrykk gjennom både positive og negative innstillinger til kunnskapsdeling. Begrepet kan forstås både på individ- og systemnivå.

Normer: Når begrepet normer benyttes i dette kapitlet, omhandler det uskrevne spilleregler for hva man kan dele og ikke i spesifikke kontekster. Normer kan for eksempel virke inn på hva som deles under en *after action review* (AAR).

Tillit: Når begrepet tillit benyttes i kapitlet henvises det til velviljebasert tillit. Det handler om at en kan stole på at andre vil en vel, og dermed ikke vil handle på en måte som gir negative konsekvenser for tillitsgiveren.

Evnebasert tillit: Evnebasert tillit innebærer at man stoler på andres kompetanse og evner. Det gir trygghet i forhold til at en kollega vet hva han snakker om, og at det er verdt å lytte til og lære av vedkommende.

Tillit kan her deles inn i to dimensjoner (Abrams et al., 2003). Tillit kan bestemmes av *velvilje*. Det vil si i hvilken grad tillitsgiver tror at tillitsmottaker vil utvise omsorg og handle til det beste for sine kollegaer. Tillit kan også bestemmes i forhold til *kompetanse*, som handler om at tillitsgiver tror at tillitsmottaker har tilstrekkelig kunnskap og at man kan stole på det kollegaen snakker om (Mayer et al., 1995). Tillit basert på velvilje gjør det mulig å gå i dybden og spørre en kollega uten redsel for svekket selvfølelse eller omtale. Tillit basert på kompetanse gir en person trygghet i forhold til at en kollega vet hva han eller hun snakker om, og at det er verdt å lytte og lære fra vedkommende (Abrams et al., 2003).

Slik tillit er beskrevet over kan det synes som at tillit er noe som eksisterer mellom individer. Imidlertid kan tillit også eksistere på systemnivå. Giddens (1991, 2007) påpeker at moderne systemer er avhengige av tillit. Tillit til systemer bygger på forpliktelse og kan legge til rette for trygghet. Det er et medium for interaksjon med mer abstrakte systemer i den moderne verden.

Andre betrakter tillit som et organiserende prinsipp, som gjennom dette bidrar til å strukturere interaksjonsmønstre i en organisasjon. I tillegg kan tillit virke mobiliserende gjennom å motivere aktører til å bidra mot kollektive mål. Forskerne synliggjør også at tillit kan overføres fra en felles tredjepart og slik ha betydning for tillit mellom individer. *"Trust in the third party serves as a proxy for trust in the unknown counterpart"* (McEvily, Perrone og Zaheer, 2003, s. 94). Systemisk tillit kan dermed legge til rette for tillit på individnivå i tillegg til å skape trygghet i forhold til systemer og være en tilrettelegger i organisasjonen.

Positive holdninger til det å dele kunnskap kan stimulere til kunnskapsdeling i en organisasjon. Det kan knyttes til vilje og iver til å dele. Vilje til å dele kunnskap med andre innebærer at et individ er forberedt på å gi andre gruppemedlemmer tilgang til den kunnskapen man innehar. Mens en iver til å dele handler mer om en positiv holdning til aktivt å dele sin kunnskap om et spesifikt emne, uavhengig om man har blitt oppfordret til å dele eller ikke.

Der vilje til å dele kan knyttes til gruppens interesse, handler iver til å dele kunnskap mer om et spesifikt tema. Andres atferd i delingssituasjonen betyr ikke nødvendigvis like mye for de individene som har en iver til å dele av kunnskap. Om andre medlemmer også vil dele sin kunnskap er ikke like relevant for dem (De Vries, van den Hooff & de Ridder, 2006). Begge elementene er viktige for kunnskapsdeling i organisasjonen.

Tillit og motivasjon kan ha innvirkning på kunnskapsdeling i en organisasjon uavhengig av hvor delingen skjer. I en organisasjon vil det til enhver tid finnes flere arenaer for deling av kunnskap og erfaringer. Organisasjonens medlemmer samhandler i situasjoner der spillereglene er bestemt av organisasjonen. I tillegg dannes det ofte mer uformelle arenaer for samhandling som ikke nødvendigvis er strukturert og styrt av organisasjonen. Begge arenaene kan ha betydning for individenes og organisasjonens læring.

4.4 Formelle arenaer – en organisatorisk læringsmekanisme

Et formelt læringssystem kan knyttes til det som er initiert fra organisasjonens side, noe som legger til rette for at individer skal kunne dele kunnskap i strukturerte og organiserte omgivelser (O'Toole & Talbot, 2011). Disse kan blant annet inkludere treningsprogrammer, strukturerte arbeidsgrupper og teknologibaserte systemer (Ipe, 2003). Popper og Lipshitz (1998) definerer organisatoriske læringsmekanismer som institusjonaliserte, strukturerte og prosedyremessige ordninger for å samle, analysere og bruke informasjon som er relevant for organisasjonen. Militære organisasjoner har enheter som fokuserer på erfaringer fra operasjoner. Enhetene søker å tilegne seg kunnskap fra kamperfaring og andre situasjoner gjennom formelle læringsstrukturer i organisasjonen (O'Toole & Talbot, 2011). I det norske Forsvaret eksisterer det flere formelle mekanismer som skal bidra til læring før, under og etter operasjoner og oppdrag. Gjennom

oppsetningsperioden trenes personellet og forberedes til å delta på operasjoner. I forbindelse med internasjonale oppdrag gjennomføres det gjerne en *hand-over take-over* (HOTO), der personellet kan lære av andre med lignende rolle. I tillegg er *after action review* (AAR) en vanlig prosedyre i forbindelse med å lære av erfaringer. Både for den norsk-ledede PRT-et og OMLT-et er dette vanlig praksis å gjennomføre etter utførte oppdrag (Eggereide, Rutledal og Hennem, 2010).

Flere forskere har fokusert spesielt på AAR når de har sett på formelle læringsmekanismer i militære kontekster. AAR kan defineres som en organisatorisk læringsprosedyre som gir individer mulighet til systematisk å analysere sin egen atferd, reflektere over observasjoner og evaluere handlinger – både det som har ført til suksess og feilhandlinger (Popper & Lipshitz, 1998). Ron, Popper & Lipshitz (2006) beskriver at en god måte å identifisere og rette opp i feil, er ved å benytte AAR og lignende prosedyrer som metode for læring. AAR fremmer læring ved å tvinge deltakere til å bli konfrontert med de feilhandlinger som oppstår. I følge Garvin (2000) krever AAR åpenhet og ærlighet, samt en vilje til å sette til side den tradisjonelle hierarkiske forsvarsstrukturen, slik at det er rom for å være uenig med sine overordnede.

4.5 Læring på uformelle arenaer

Uformelle arenaer for læring innebærer at kunnskapsdeling skjer uten at organisasjonen har gitt retningslinjer for samhandling og kommunikasjon. Arenaene er heller drevet gjennom uformelle normer, sosiale nettverk, personlige relasjoner og organisasjonskulturen (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Scott & Davis, 2007).

Sosiale praksisfellesskap er en måte å karakterisere uformelle læringsarenaer i organisasjoner. Slike fellesskap er selvorganiserende og kjennetegnes av tre hovedelementer: *domene*, *praksis* og *fellesskap* (Wenger, 2004). Sosiale praksisfellesskap er ikke bare en tilfeldig samling mennesker, de omhandler noe og noen.

Domenet er det kunnskapsområdet som bringer medlemmene sammen og representerer deres felles interesse. *Praksisen* som kjennetegner sosiale praksisfellesskap består av den felles kunnskapen, metodene, verktøyene og historiene som medlemmene utvikler sammen over tid. *Fellesskapet* består av de menneskene som interessen er relevant for. På bakgrunn av felles domene vil de samhandle, kommunisere og dele kunnskap. Dermed dannes relasjoner og grenser i forhold til andre sosiale praksisfellesskap. Relasjonene mellom medlemmene i fellesskapet er også det som gjør at de kan lære av hverandre.

For at et sosialt praksisfellesskap skal fungere som læringsarena er en avhengig av at medlemmene kjenner hverandre godt nok til å vite hvordan de skal samhandle på en produktiv måte. Det er også viktig at de har tillit til hverandre, både personlig og faglig (Wenger, 2000). Når relasjonene mellom medlemmene i et sosialt praksisfellesskap er preget av tillit er det større rom for å ta opp viktige utfordringer i organisasjonen.

Som uformell læringsarena er sosiale praksisfellesskap viktige i enhver organisasjon. De kan spenne over organisatoriske strukturer som avdelinger og team. Den uformelle strukturen er noe

av det som gjør at sosiale praksisfellesskap fungerer. Det danner rom for å dele erfaringer og kunnskap spontant og legger til rette for kreativitet. Det kan være utfordrende å danne og lede sosiale praksisfellesskap. Gjennom å bringe sammen kompetente mennesker og legge til rette for en infrastruktur der disse kan vokse, kan en organisasjon likevel legge til rette for dannelsen av slike fellesskap. Forskere har beskrevet at de kan bidra til problemløsning, overføring av beste praksiser, utvikling av faglig kompetanse og strategi (Wenger & Snyder, 2000).

5 Empiri, analyse og diskusjon

I denne delen forsøker vi å tydeliggjøre og drøfte sentrale faktorer som hemmer og fremmer deling av kunnskap på ulike arenaer. Vi vil legge frem analyser som baserer seg på empirien, og trekker på den teorien som er lagt fram i kapittel 4, for å belyse og drøfte denne.

Med bakgrunn i det empiriske materialet synes *holdninger, normer og tillit* å være betydningsfulle faktorer for kunnskapsdeling. Disse faktorene kom til uttrykk på forskjellige måter på ulike læringsarenaer i organisasjonen.

En bevisst holdning til kunnskapsdeling synes å fremme gode delingsprosesser, fordi man reflekterer rundt hva og hvordan man skal formidle kunnskap. Holdninger til at kunnskapsdeling er en naturlig og selvgående prosess i organisasjonen, synes å skape lav terskel for å innhente og tilegne seg kunnskap. En likegyldig holdning til å tilegne seg andres kunnskap, virker hemmende på kunnskapsdelingen.

Tillit synes å være en viktig faktor som fremmer åpenhet både på individ- og systemnivå og legger til rette for at mer kunnskap deles. Hvis det ikke eksisterer evnebasert tillit i en delingssituasjon, vil dette hemme delingsprosessen. Det kan også virke hemmende for spredning av kunnskap på systemnivå, dersom tilliten er basert på intern konfidensialitet.

For å tydeliggjøre arenaer for deling vil vi skille mellom formelle og uformelle arenaer. Dette kan fremstå som et nokså skjematisk og kunstig skille, og i praksis vil nok ikke disse skillene oppleves så stringente. Tydeliggjøringen av arenaene betyr ikke nødvendigvis at noen av disse er mer eller mindre betydningsfulle. De fremstilles adskilt for å kunne se på sammenhengen mellom dem og hvordan de kan komplettere hverandre. En slik inndeling kan også gi et mer helhetlig bilde av læringssystemene i Forsvaret.

5.1 Formelle arenaer for kunnskapsdeling

For å beskrive og analysere de formelle arenaene, har vi valgt å fokusere på oppsetningsperioden, HOTO og AAR. Ulike avdelinger vil imidlertid ha forskjellige praksiser i forhold til gjennomføring av for eksempel oppsetningsperioden før deployering eller AAR etter hvert gjennomførte oppdrag i Afghanistan. Det som belyses her i forhold til OMLT-et kan derfor ikke generaliseres til å være dekkende for praksiser til i Forsvaret.

5.2 Oppsetningsperioden – et grunnlag for relasjonsdannelse

Før en kontingent deployeres til Afghanistan, gjennomføres det en oppsetningsperiode på omtrent seks måneder. Personellet blir kurset på forskjellige nivåer, deltar på øvelser, får trening i ulike scenarier, samt det faget man skal mentorere. De trenes på grunnleggende enkeltmannsferdigheter, hvor treningen gjøres gjennom noe teori og mye praksis. I tillegg er det også fokus på samtrening innad i laget.

Under oppsetningsperioden bygges relasjoner og tillitsforhold utvikles. Dette var viktige elementer for samarbeid og den kunnskapsdelingen som fant sted under operasjonen i Afghanistan.

Det at OMLT-et er en sammensatt ad hoc organisasjon kan gjøre denne oppsetningsperioden særlig viktig. I utgangspunktet vil ikke offiserene i et OMLT nødvendigvis kjenne hverandre før oppsetning, da de gjerne kommer fra forskjellige avdelinger i Forsvaret. OMLT-et som ble benyttet som empirisk case i denne studien, var imidlertid i stor grad satt sammen av offiserer fra samme bataljon. Derfor kan det ha eksistert sterke relasjonsbånd mellom flere av dem allerede før oppsetning. Likevel var det også her hentet inn offiserer fra andre våpengrener, noe som kunne skapt utfordringer. Offiserene fortalte om et sterkt fokus på å inkludere disse i gruppen som helhet. En av offiserene fortalte om oppsetningsperioden slik:

”Vi trente sammen hele gjengen, fra sjef til vognfører. Det er her man bygger tillit og kameratskap, alle gjør de samme tingene. For eksempel bryting på matte med sjefen. Vi kan gi sjefen litt juling, og det er helt greit, så også han blir en av gutta. Vi kan prate med han uten at det er noen fare. Når vi kjører [på vogna i Afghanistan], prater vi ofte om samlivet hjemme.”

At relasjonsbygging og utvikling av tillit i OMLT-et ble vektlagt i en tidlig fase, kan ha vært fremmede for gode delingsprosesser i kontingenten. Tillit var et gjennomgående begrep når offiserene i OMLT-et beskrev relasjonene til andre i avdelingen. Dette ble fremstilt som essensielt for å kunne fungere sammen som et team. Det var viktig å ha tillit til andres evner, slik at en kunne stole på dem under et oppdrag. I tillegg var det viktig å kunne stole på at andre ville en vel.

Disse funnene sammenfaller med annen forskning som har synliggjort at tillit er en viktig faktor for å få til gode delingsprosesser (Cross et al., 2001). Å legge til rette for dannelsen av relasjonsnærhet og tillit under en oppsetningsperiode, kan dermed være betydningsfullt for kunnskapsdelingen underveis i en operasjon.

5.3 Hand-over take-over (HOTO)

Ved deployering til Afghanistan gjennomføres det en HOTO. Dette er en overlapp på 1–2 uker mellom ny kontingent og den kontingenten som skal avløses og avslutte sitt oppdrag. Formålet med HOTO er at man skal oppdatere forskjellene i forhold til den treningen som er gitt i Norge

mot de faktiske forholdene i Afghanistan. Vanligvis er det slik at hver soldat har HOTO med den som skal avløses fra sin stilling. Det innebærer ikke nødvendigvis at disse har samme grad eller militær fagbakgrunn. En vanlig praksis er at den som skal overta observerer den første uken og tar over ansvaret uken etter, med veiledning fra personen man har overtakelse for.

Under HOTO legges det til rette for at en skal kunne utveksle erfaringer og lære bort til de som skal overta. Det som synes å virke inn på kunnskapsdelingen er holdninger til hvordan man skal lære bort til andre og hvilke holdninger man blir møtt med i delingssituasjonen. I tillegg er evnebasert tillit i denne sammenhengen en viktig faktor for at man skal kunne være komfortabel med delingssituasjonen.

5.3.1 Holdninger til kunnskapsdeling under HOTO

Ulike holdninger til hvordan en skulle lære bort til andre og bli lært, synes både å hemme og fremme en god erfaringsoverføring under HOTO. En bevisst holdning og refleksjon rundt det å overføre kunnskap til andre, fremmer kvalitet i det som læres bort. På den annen side synes en likegyldig holdning til andres kunnskap å hemme delingsprosessen.

Det var tydelig at flere av offiserene i dette OMLT-et hadde reflektert rundt egen læringsprosess og hvordan de ville bruke egen lærdom til å videreformidle meningsfulle erfaringer. Flere understreket ansikt til ansikt kommunikasjon og muntlige samtaler som viktig for å formidle erfaringer. I tillegg ble det under intervjuene fortalt at det var viktig å skrive dagbok og notater for seg selv for ikke å glemme hvordan man selv hadde opplevd perioden i Afghanistan. En offiser uttrykte følgende:

”Vi har hatt mange samtaler med den neste OMLT-et og delt våre erfaringer med dem. Man kan skrive så mye som man vil, men i en sånn setting er det face to face som er viktig. Jeg har skrevet ned mye for meg selv, men man kommer langt med samtaler. Ofte når man skal ut har man mange spørsmål, og det å spørre mye er viktig for å komme i mål. Det er jo klart at det er ting som kan glippe i og med at en ikke tar spørsmålene formelt, men hodene er mer mottakelige for samtaler enn å lese en lang rapport på 150 sider.”

Muntlig overføring av erfaringer fremheves som viktig for å videreformidle sin kunnskap til andre. Det å være ansikt til ansikt gjør det enklere å dele andre type erfaringer fordi overføringen skjer personlig og i en samtale. Gjennom personlige samtaler har man anledning til å stille spørsmål, få tilgang til, og tilegne seg kunnskap som man ikke nødvendigvis får gjennom å lese rapporter.

”En ser det hele tiden i rapportene. Om en prøver å si noe usminket, ser en med en gang at det blir fjernet.”

De kulturelle normene og reglene legger på mange måter føringer for *hva* som tas med i rapporter og *hvordan* rapporter skrives. Muntlig overføringer synes derfor å være mer betydningsfullt og noe flere foretrekker, fordi en får tilgang til den usminkede versjonen og annen kunnskap.

Hvordan man ble møtt i selve delingssituasjonen var også noe som synes å virke inn på hvorvidt en opplevde en god eller dårlig overføring. Det kom tydelig fram at holdninger satte preg på kunnskapsoverføringen og kvaliteten i det som ble formidlet. "Nonsjalant" og "macho" overlapp ble trukket fram som en utfordring i forhold deling under HOTO. Delingssituasjonen opplevdes som lite meningsfull, fordi en ikke fikk de erfaringene som betydde noe. De erfaringene som betydde noe var i følge flere av informantene når de fikk beskrivelser av andres opplevelser og hvordan de hadde løst sin oppgave under oppdragene.

Hvilke holdninger man blir møtt med betraktes ikke nødvendigvis som årsaken til en dårlig erfaringsoverføring. Det ble også uttalt at det kunne være vanskelig å få en god og relevant overføring fra de offiserene som hadde mer erfaring og tok ting for gitt. Det kunne være ting som etter hvert hadde blitt en vane og som virket banalt og selvfølgelig. For mottakeren kan dette tolkes og oppleves som dårlige holdninger til å gi kunnskap, men for avsenderen kan det heller handle om at det er vanskelig å huske tilbake til hvordan man selv opplevde situasjonen som ny og uerfaren. Selv om omstendighetene og den konteksten soldatene opererer i oppleves som vanskelig i begynnelsen, kan en tenke seg at dette "normaliseres" ettersom man blir mer rutinert og erfaren i forhold til det man gjør.

Annen forskning beskriver lignende. Årsaken til at det kan være vanskelig for eksperter å sette seg inn i nybegynneres opplevelser, kan handle om deres manglende evne til å huske sine egne opplevelser som nybegynnere. Eksperter synes å stole på de erfaringene de har friskt i minne. Det kan være vanskelig å forestille seg det å være nybegynner og hvilken kunnskap som mangler (Hinds, 1999). I et OMLT kan mange være nybegynnere i forhold til oppdraget de skal løse, men de er gjerne erfarne offiserer. Slik kan det også være at erfaringer som kan virke selvfølgelig for avsenderen ikke kommuniseres for å unngå å virke belærende eller gi inntrykk av å undervurdere sine kollegaer.

Generelt var iveren etter å lære bort til andre og dele av sin kunnskap stor i OMLT-et. Imidlertid synes det å være vanskeligere å være i den rollen der en selv skulle bli opplært. Dette var nærmest som å ta et steg utenfor "komfortsonen". Det ble nevnt at en måtte ha kunnskap på mange områder for å være en god soldat og for å kunne bekle en tjenestestilling. Av den grunn kan det tenkes at det ikke var alle som var like komfortable med å være i den rollen der man selv lærer opp, og i noen situasjoner fremstå som en uvitende part. Dette synes å ha en sammenheng med at det ligger mye prestisje i å være faglig på høyden og den tilliten som utvises i en delingssituasjon.

5.3.2 Tillit under HOTO

Under HOTO viste tillit seg å fremme deling av kunnskap fordi det la til rette for å stille spørsmål og kunne vise sårbarhet. Samtidig kunne evnebasert tillit gjøre at en stolte mer på egne erfaringer enn andres, noe som var hemmende for delingsprosessen.

HOTO kan være en sårbar situasjon fordi man blir satt sammen med folk man ikke nødvendigvis har en relasjon til. Ut i fra det flere av offiserene beskrev, kan det tyde på at overføringen var vanskeligere når det var personer man ikke hadde en like nær relasjon til. En offiser med mindre erfaring uttrykte følgende:

”De som hadde vært nede før var trente, jeg kjente litt på det å skulle stille alle slags spørsmål. Jeg ville ikke at de skulle få et dårlig bilde av oss, vil jo ikke bli sett på som uvitende.”

Å ha den uvitende rollen i møte med en annen part, kan oppleves som ubehagelig, og en kan anta at det forsterkes når det er noen man ikke føler seg like trygg på og har tillit til. Det å skulle spørre om råd og stille spørsmål kan gjøre en person sårbar overfor en annen (Abrams et al., 2003).

Flere av informantene fortalte også om gode delingsprosesser under HOTO, uten at relasjonsnærhet synes å være betydning for en god erfaringsoverføring. Forskning har synliggjort at det ikke nødvendigvis er sterke relasjonsbånd som leder til effektiv og god kunnskapsdeling, men at det heller er tillit som er betydningsfullt i den sammenheng (Levin, Cross, Abrams & Lesser, 2002).

Offiserene fortalte også at det ikke var alle som var like læringsvillige, selv om de selv var motivert til å dele kunnskap. Flere av soldatene uttrykte frustrasjon ved at motparten ikke alltid viste interesse og var like mottakelige for å lære av andre. Dette medførte at en ikke fikk delt og videreformidlet erfaringer. En offiser fortalte dette om sin opplevelse under HOTO:

”Vi får ikke trent med samme utstyr hjemme som vi brukte ute. Vi får prøvd det, men ikke brukt og trent godt med det. Det er mye som må sies om utstyret når vi kommer ned. Noen vil ikke ta imot erfaringer fra andre, det var blant annet tilfelle nå. Han som tok over for laget vårt var ikke veldig interessert i våre erfaringer. Vedkommende hadde antageligvis vært ute i Afghanistan før og stolte på sine egne erfaringer fra tidligere. Du vil jo at det skal gå bra med dem, så du vil jo dele det du kan.”

Erfaringsdeling synes å være utfordrende når en blir møtt med motstand og når enkelte velger å basere seg på personlige erfaringer. Dette kan være fordi den som skal ta i mot erfaringer ikke har tillit til den andres kompetanse og derfor heller velger å stole på egen kunnskap. Dette kan ses i lys av annen forskning. Andrew og Delahydes (2000) studie pekte blant annet på at troverdighet og pålitelighet var av betydning for hvem man henvendte seg til for å få informasjon og fra hvem de ville akseptere innspill fra.

Å ha tillit en persons evner og kompetanse gjaldt ikke nødvendigvis bare individer, men kunne også være preget av systemisk tillit. En offiser fortalte følgende:

”Vi skulle bygge opp en tropp, og det var noe skepsis mot de som kom fra min våpengren. Vi måtte bevise litt, for andre gidder ikke å høre på oss. De har tunge miljøer og kampavdelinger i Hæren, derfor vet de best selv.”

Offiseren opplever her at han må bevise sin faglige dyktighet på bakgrunn av sin våpengren. Sitatet illustrerer at forutinntatthet og renommé knyttet til hvilken våpengren man tilhører, kan virke inn på hvorvidt tillit utvises når en utveksler erfaringer. Det kan tyde på at det eksisterer hierarkiske skiller i forhold kompetanse, og at avdelingstilhørighet kan være med på å skape dette skillet.

De empiriske eksemplene viser at HOTO er en arena som potensielt kan fungere godt selv om relasjonsbåndene ikke nødvendigvis er sterke. Det kan tyde på at tillit i delingssituasjonen er mer avgjørende enn å kjenne andre, både tillit til individer og tillit til systemet. Det som også synes å være av betydning er hvilke holdninger man blir møtt med, og hvorvidt den som skal dele sine erfaringer, er bevisst i forhold til det å være ny og uerfaren.

5.4 After action review – en grunnpilar for erfaringsutveksling

Et viktig fundament for erfaringsutveksling mellom offiserene er AAR. Offiserene beskrev AAR som en debrief der de først hadde en gjennomgang av taktiske og tekniske aspekter knyttet til oppdraget, og deretter en samtale rundt de emosjonelle aspektene. Det ble uttrykt at strukturen på en AAR kunne variere noe fra gang til gang, avhengig av hvilke hendelser som hadde oppstått under oppdraget og hvem som ledet det.

Under en AAR er det flere faktorer som virker inn på kunnskapsdelingen. Oppnåelse av felles situasjonsforståelse mellom offiserene i OMLT-et, fremmer refleksjon både på individ- og systemnivå. Rang og kulturelle normer synes å hemme hva som kommer til uttrykk på denne arenaen.

5.4.1 Felles situasjonsforståelse og refleksjon

I følge offiserene var det hensiktsmessig å gjennomføre en AAR for å skape en *felles situasjonsforståelse* og bilde av de ulike hendelsene etter utført oppdrag. En AAR fortonet seg vanligvis slik at det norske teamet hadde en gjennomgang av oppdraget og hvordan det ble løst. Dette ble blant annet gjort ved å fremstille situasjonene visuelt, for eksempel ved å tegne opp en skisse eller bruke kart. Det ble trukket fram at en slik gjennomgang var viktig fordi hver og en er svært opptatt av sin oppgave når man er i kamphandlinger.

En offiser beskrev følgende:

”Under debriefen går vi igjennom det vi har gjort steg for steg, slik at alle skal kunne få det samme situasjonsbilde. Vi tegner opp og diskuterer. Hensikten er å få

opp situasjonsforståelsen hos den enkelte, og det tekniske er veldig viktig for å få satt seg inn i helheten.”

Offiserene opererer under samme forhold og kan ha samme situasjonsbilde, men hvordan en oppfatter og forstår en situasjon, kan være ulik. Det å ha et felles bilde av en situasjon betyr derfor ikke nødvendigvis at en deler samme forståelse. Under AAR blir den enkelte oppfordret til å sette ord på det en har erfart og opplevd, noe som setter i gang tanke- og refleksjonsprosesser. Gjennom å bearbeide erfaringer og reflektere rundt disse, gjøres erfaringene mer bevisste. I denne prosessen utvikles kunnskap, og en lærer av det en har erfart.

Danielsen peker på at det å verbalisere egen situasjonsforståelse er essensielt for å kunne oppnå en felles situasjonsforståelse. *”Egen forståelse vil alltid være inntaket for å kunne forstå andres, og det danner en plattform for felles forståelse”* (Danielsen, 2008: 36).

I et team vil oppnåelse av en felles situasjonsforståelse være viktig for samhandling og kommunikasjon under operasjoner. AAR er en metodikk som kan bidra til å stimulere til dette. Ikke bare får en reflektert rundt egne erfaringer og opplevelser, men gjensidig utveksling av erfaringer gjør at en blir mer bevisst på *hva* og *hvordan* andre tenker. Samtidig lærer man å kjenne både egne og andres styrker og svakheter. Dette kan bidra til dannelsen av felles mentale modeller som vil være av betydning for samarbeid og beslutningstaking i operative team (Cannon-Bowers et al., 1993).

Studie av formelle arenaer kan gjenfinnes i annen forskning innen militære kontekster. En studie gjort i det australske forsvaret pekte på betydningen av organiserte arenaer for læring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. (O’Toole & Talbot, 2011). Ved å gjennomføre AAR kan en fange opp kunnskap og bidra til at kunnskapen blir synlig i organisasjonen. Samtidig er det også en arena som gjør at den enkelte får trening i hvordan en skal lære av erfaringer og reflektere rundt disse.

5.4.2 Takhøyde under AAR

Det er i *utgangspunktet* lov til å si det meste. Offiserene kjenner hverandres ”soner” i forhold til hva som er akseptabelt å dele. Det kan bety at det ikke nødvendigvis er alt man ønsker å dele i fellesskap, og at det er en felles forståelse og respekt for taushet.

“Her er det høy takhøyde og lov å si alt. Det kan virke sårende for en som er utenforstående, for vi kan si alt mulig. Vi definerer først det som faktisk har skjedd, så går alle hver til sitt. Noen pusser våpen og så videre, så møtes man igjen. Da tar vi en grundig gjennomgang, her er det lov å si alt, det er mentoren som leder. Men mentor kan også si til en annen at nå synes jeg du skal lede. Her er det innøvde lag, man kjenner hverandre veldig godt, og det er i utgangspunktet lov til å si det meste.”

Sitatet kan illustrere en form for *kollektiv taus kunnskap*. Moldjord (2007) beskriver dette som et uttrykk for de verdier og den kulturen som råder i arbeidsmiljøet, men som ikke artikuleres og uttales eksplisitt. Hva som er akseptabelt å dele under en AAR, kan dermed være forankret i kulturelle normer. Kulturen i arbeidsmiljøet kan på den ene side fremme åpenhet og ærlighet, men på den annen side kan den også være destruktiv og hemme kunnskapsdeling.

Selv om AAR generelt sett ble fremstilt som en arena der det var stor takhøyde, kom det også til uttrykk at de formelle arenaene ikke alltid var like gode for å få hele sannheten, samt historiene som gjorde det lettere for den enkelte å lære. En informant reflekterte generelt rundt formelle arenaer og uttrykte at disse kunne være vanskelige på grunn av militær rang.

“Det er ikke alltid de formelle foraene som er de beste, du får ikke ”ground truth” der. Det er de uformelle foraene, der du får narrative som er best for de unge. Folk er redd for at det skal komme kritikk, en er redd for at det som er utfordringer skal komme ut, derfor er de formelle foraene vanskelige. Ofte er det tatt beslutninger underveis som ikke er bare bra, man er redd for at dette skal komme ut.”

“En må finne noen fora der gutta på gulvet tør å si det de egentlig mener. Foraene vi har nå er ikke gode for å få informasjon. I en debrief merker man med en gang om det er en major som sitter der, da snakker gutta mindre.”

I den sammenheng trakk informanten fram spesialstyrkene som et praktksempel på noen som er gode på erfaringsdeling:

“Spesialstyrkene er flinkere til å dele erfaringer med det fokus å bli bedre. De deler både det som er bra og det som er dårlig for å finne ut: Hva kan vi lære? Det er viktig å sette fokus på læring, men det er moderert av uniformer og grad.”

Den hierarkiske rangordningen som eksisterer i Forsvaret synes å være med på å influere erfaringsdelingen og læringen som skjer under en AAR. Sitatene ovenfor illustrerer at soldater på et lavere gradsnivå kan ha større vanskeligheter med å være åpne om feil, fordi en er redd for at beslutninger som er tatt kan bli gjenstand for kritikk. Rang synes dermed å hemme hva som blir delt og kommer til uttrykk. Hvordan en AAR blir ledet kan derfor være virkningsfullt for de erfaringene som verbaliseres.

En kan anta at ledere på mange måter legger premisser i forhold til hvilke erfaringer og kunnskap som anses som nyttige og relevante. Dersom ledere går fram som et godt eksempel og viser at det er trygt å innrømme feil, vil trolig det ha en positiv effekt på andres atferd. Forskning har synliggjort at for eksempel trygge rammer og tillitsfull atmosfære øker viljen til å rapportere feil (Edmundson, 1996).

AAR synes å være en god plattform for læring og utvikling av kunnskap. Likevel vil det her være et spørsmål om hva som kommer til uttrykk og om det virkelig er takhøyde for å snakke om alt. De erfaringene som kan oppfattes som vanskelige å snakke om, tyder det på at deles mer på uformelle arenaer. På de uformelle arenaene er en ikke like bundet av hierarkiet og organisasjonsstrukturen, og spillereglene er friere i forhold til både samtaleemner og samhandling.

5.5 Uformelle arenaer

De uformelle arenaene beskrives og analyseres i henhold til det informantene selv beskrev. De betraktes som arenaer der det ikke nødvendigvis er dannet regler for samhandling og der delingen ikke er initiert av Forsvaret eller avdelingens ledelse.

Arenaene som beskrives kan minne om sosiale praksisfellesskap. De bygger på fellesskapsfølelse og delt interesse for arbeid innefor den militære profesjonen. I tillegg er kunnskapsdeling en viktig praksis her.

En uformell arena for kunnskapsdeling kan være så mangt, alt fra ringe en kamerat for å snakke om oppdraget, til løse samtaler rundt matbordet eller på vogna. Fordi en uformell arena kan eksistere overalt, er det ikke enkelt å definere nøyaktig hva eller hvor den er. Noen empiriske eksempler kan imidlertid bidra til å illustrere dette. En informant sa:

”Den uformelle praten går hele tiden. Men det blir mye prat i bilen på oppdrag, der har vi mye tid til å diskutere”.

Også rundt matbordet deles erfaringer:

”Jeg tror summen av de erfaringene som deles her overstiger den organiserte delingen av erfaringer. Det fungerer og er akseptabelt internt i forhold til overførsel av erfaringer. Denne OMLT-et består av en relativt voksen gjeng, og vi har en fagmilitær interesse. Vi tar med det vi tenker er vesentlig.”

Basert på intervjuene uttrykte informantene at det generelt ble delt mer og flere typer kunnskap på de uformelle arenaene enn de formelle. Dette kan betraktes som en konsekvens av at det i uformelle settinger ikke er bestemte rammer for hva samtalen skal dreie seg om. På de formelle arenaene er agendaen ofte satt i forbindelse med hva som skal gjennomgås. Offiserene uttrykte at det var behov for mer kunnskap enn de fikk gjennom formelle kanaler: *”Vi brukte folk fra den tidligere OMLT-et til å veilede oss. Sjefen fikk også noen rapporter vi kunne lese, men det holder egentlig ikke”.* En annen offiser fortalte at han snakket med yngre personell om testamentet før

deployering til Afghanistan. Han sa at bevissthet rundt pårørende hjemme var viktig for å kunne gjøre en god jobb. Selv hadde han savnet et fokus på dette, og derfor tok han eget initiativ til slike samtaler.

Synet på hva som anses som faglig relevant kan være annerledes på de uformelle arenaene. Her er det rom for å ta opp temaer som individene selv ser som nyttige, uavhengig av om dette er anerkjent på systemnivå. De uformelle arenaene kan være positive i forhold til en bred kunnskapsdeling og kan bidra til læring på områder som ikke naturlig tas opp på formelle arenaer. Årsaken til dette synes å være en naturlig holdning til kunnskapsdeling og offiserens tillitsfulle relasjoner.

5.5.1 "Jungeltelegrafene" – Holdninger til kunnskapsdeling

Den muntlige tradisjonen i Forsvaret kan skape ringvirkninger i forhold til holdninger til kunnskapsdelingen og delingskulturen på de uformelle arenaene. Offiserene i undersøkelsen beskrev deling av kunnskap utenfor de formelle arenaene som en naturlig prosess. Det var naturlig å snakke om det en var en del av, og å dele sine erfaringer med andre.

Den naturlige holdningen til deling synes å virke både hemmende og fremmende på kunnskapsdeling. Samtidig som det gjorde det enkelt å dele og få kunnskap, var det ikke alle som hadde et stort nettverk å benytte seg av i denne prosessen. Følgende sitat kan bidra til å illustrere holdningen til kunnskapsdeling på de uformelle arenaene:

"Vi er flinke til å snakke med hverandre i Forsvaret. Det er ikke nedfelt noen steder, men det er fordi vi kjenner hverandre, "jungeltelegrafene" osv. (...) De fleste forstår jo at man må snakke med andre, og man vil jo gjerne det. Det går jo gjennom bekjentskap også."

Sitatet over kan illustrere at det å henvende seg til andre for å tilegne seg kunnskap er en selvfølgelighet. I tillegg kan det synes som at det er innlysende at alle har et nettverk å benytte seg av for å dele og få kunnskap. En av offiserene uttrykte at Forsvaret var et sted der "alle kjenner alle".

Den selvfølgelige holdningen til det å dele kunnskap kan bidra til at de uformelle arenaene er selvorganiserende. Det forventes at en deler kunnskap med andre, og dette er noe de fleste gjør. Dermed kan kunnskapsdeling bli en naturlig del av det å samhandle og kan bidra til at delingsprosessen foregår mer eller mindre kontinuerlig på de uformelle arenaene. I tillegg kan det gjøre at barrieren for å henvende seg til andre for å få kunnskap blir relativt lave. Når dette er noe alle gjør, kan det være enklere å ta kontakt og initiativ til å dele.

Holdningene til kunnskapsdeling kan vitne om en stor vilje og iver til å dele sin kunnskap. Men på de uformelle arenaene var ikke dette nødvendigvis knyttet til forhåndsdefinerte tema. Offiserenes felles interesse synes å være mer bestemmende. De var opptatt av det de var med på, og det var dette samtalen dreide seg om.

Gjennom at kunnskapsdeling er en naturlig prosess, kan også terskelen for hva det er rom for å snakke om bli lavere. Det må ikke være noe spesielt for at en skal henvende seg til andre. Dermed legges det også til rette for at mer kan deles på de uformelle arenaene. Tema som i utgangspunktet kan virke trivielle og som er en del av hverdagspraten kan også bidra til læring. En selvfølgelig holdning til kunnskapsdeling kan dermed være positivt i forhold til kunnskapsdeling og læring på uformelle arenaer.

Mange av offiserene fortalte at de kontaktet bekjente i Forsvaret for å få kunnskap og tips fra andre med erfaring fra lignende oppdrag. På bakgrunn av sitatene over kan det se ut som organisasjonen ble oppfattet som et nettverk av bekjente. Dette ble særlig uttrykt av erfarne offiserer som hadde lang ansiennitet, og det kunne virke som at det sosiale nettverket var en naturlig arena for kunnskapsdeling for dem. Nettverket gjorde også at de hadde mange å henvende seg til for å få kunnskap. Disse offiserene kunne være trygge på at de hadde mulighet til å skaffe seg mer kunnskap enn de fikk gjennom formelle kanaler og rapporter, om de hadde behov for det.

Tidligere forskning har synliggjort at bekjentskaper kan gi tilgang på mer kunnskap fordi det knytter sammen grupper som vanligvis ikke ville hatt kontakt med hverandre. I den forbindelse er det også fremhevet at individer med få bekjente vil ha tilgang på mindre kunnskap (Granovetter, 1973).

For offiserer med kortere ansiennitet er nettverket i organisasjonen naturlig mindre, de har ikke like mange å henvende seg til og vil dermed ikke ha tilgang på like mye kunnskap. Når det i tillegg sees som selvfølgelig at en skal henvende seg til andre, kan det gjøre at det er utfordrende å skaffe seg den kunnskapen en har behov for. Dette kan bety at Forsvaret bør legge til rette for gode uformelle arenaer, slik at en ikke er like avhengig av nettverk for å få dekket behovet for en bred kunnskapsplattform.

Wenger (2000) påpeker at selv om sosiale praksisfellesskap bør være uformelle kan de ha godt av kultivering. På systemnivå kan det å identifisere potensielle praksisfellesskap og fremskaffe midler slik at de kan fungere, bidra til at de når sitt potensial som læringsmekanismer i organisasjonen.

5.5.2 Tillit fremmer åpenhet og læring

Når agendaen er åpen er det også rom for å ta opp flere forskjellige typer erfaringer. Likevel er det mye det kan være utfordrende å dele om det ikke eksisterer tillit. OMLT-et sitt fokus på å bygge tillitsfulle relasjoner under oppsetningsperioden synes å ha hatt en positiv effekt på kunnskapsdeling og læring på de uformelle arenaene.

Tilliten innad i OMLT-et la til rette for deling av mer personlige erfaringer, og at det var rom for å snakke om følelser. Offiserene uttrykte at dette ikke var noe en gjorde med hvem som helst, men at slike tema ble tatt opp med dem en kjente godt og hadde et nært forhold til. En av offiserene fortalte:

”Det er noen ting som er vanskelig å overføre til andre. Du kan fortelle hva som skjedde og hva dere gjorde, men usikkerheten og stemningen er vanskelig å formidle. Det deler vi med gutta, men ikke med utenforstående, det er for personlig å dele.”

Det er usikkert om ”gutta” her henviser til offiserens lag, eller til OMLT-et som helhet. Sitatet kan likevel illustrere at personlige erfaringer helst ble delt med andre en har sterke relasjonsbånd til og at det er enklere å være åpen med dem.

Åpenheten synes å bidra til at flere sider ved erfaringene deles. Gjennom å fortelle mer utfyllende erfaringer, kan det utvikles historier. Når slike kommuniseres kan det bidra til læring både hos formidleren og mottakeren. Mottakeren kan lære gjennom å reflektere over det en hører, men det å fortelle kan også bidra til refleksjon. I henhold til erfaringslæringsteori sies det at en som deler en fullstendig og utfyllende erfaring, selv utfordres til å reflektere over det som fortelles. Erfaringen må formuleres for å kunne kommuniseres. Dette krever at individet ser sin erfaring fra utsiden, og vurderer hvordan den kan fortelles for å gi mening til den som hører på (Dewey, 1966).

Det å fortelle åpent og utfyllende om egne erfaringer kan innebære at en blottlegger seg overfor en annen og bli sårbar. Tillit legger derfor til rette for at dette skal skje, noe som fremmer åpen deling og refleksjon.

De åpne samtalene som foregikk på de uformelle arenaene, kan også ha bidratt til å bygge videre på den tilliten som ble dannet under oppsetningsperioden. Tidligere forskning har synliggjort at det å fortelle historier kan være med på å skape relasjoner og tillit, fordi en gjennom historiefortelling kan kommunisere egen kompetanse og forpliktelse overfor noe (Sole & Wilson, 1999).

Prosessen med å bygge tillit kan bidra til å illustrere hvordan formelle og uformelle arenaer kan være dialektisk positive for hverandre. Relasjoner som dannes på de formelle arenaene, kan legge til rette for gode delingsprosesser uformelt. Disse kan bidra til å bygge videre på tillit og åpenhet innad i en kontingent, noe som igjen kan være positivt i forhold til åpenhet på de formelle arenaer.

5.5.3 Tillit og konfidensialitet

Tilliten mellom offiserene i OMLT-et gjorde også at de ikke trengte å bekymre seg for at det de delte ble tatt videre. En av offiserene fortalte dette:

”Vi har ingen hemninger med de som er her, og ingen ting av det vi snakker om blir sagt videre. Det er det som er grunnen til at det går så bra, fordi folk er så åpne, og vi støtter hverandre her. Jeg satt for eksempel på feltsengen min, og det kom en fyr inn som ville ta en prat. Da vet han at det som blir sagt bare blir mellom oss. Om dette hadde kommet opp i forhold til sjefen, hadde jeg backet han opp på det.”

Sitatet illustrerer at det som kommer opp i en uformell samtale mellom to ikke tas videre. Måten dette uttrykkes på kan skape et inntrykk av at dette var et generelt prinsipp offiserene hadde seg imellom.

Tidligere forskning peker på at konfidensialitet er en viktig faktor for at det skal utvikles tillit. Å bryte dette kan virke ødeleggende på en tillitsfull relasjon. Tillit til andres konfidensialitet ble beskrevet som særlig viktig i en situasjon der en rådfører seg med andre, fordi en da er mer avhengig av å kunne innrømme feil og ignoranse (Abrams, Cross, Lesser & Levin et al., 2003).

Den konfidensialiteten som eksisterte innad i OMLT-et, kan ha vært positiv for kunnskapsdelingen. Når en vet at det en forteller ikke tas videre, kan det være enklere å innrømme feil og spørre om råd. Dermed kan dette ha bidratt positivt til individets læring på de uformelle arenaene. Dersom feil og kritiske betraktninger ikke tas videre, begrenses læringen til individet. Organisasjonen får ikke anledning til å dra nytte av og lære av dette. Tillit som er knyttet til konfidensialitet, kan dermed bidra til at spredningen av kunnskap hemmes. Likevel kan en slik tillit være det som skal til for at et individ innrømmer feil og er åpen om kritiske holdninger.

Tidligere forskning har synliggjort at små feilhandlinger gjerne ikke tas opp formelt, men heller kommer frem i uformelle samtaler. Slik forblir de usynlige i organisasjonen, og det blir vanskelig å lære av dem. En av årsakene til dette antydes av enkelte forskere å være organisasjonens respons, der det fokuseres på individets feil, heller enn hva som kan læres (Snook, 2000). Det kan derfor være relevant å bygge tillit på systemnivå og legge til rette for en åpen delingskultur også utenfor de uformelle arenaene.

På bakgrunn av drøftingen over kan tillit sies å fremme åpen kunnskapsdeling på de uformelle arenaene. Sett i sammenheng med den åpne agendaen kan tillit bidra til at flere sider ved erfaringer legges frem og at personlige erfaringer deles. Selv om det fra formelt hold legges til rette for emosjonelle debriefinger, er det ikke alle som er komfortable med å drøfte personlige erfaringer i plenum. Slike erfaringer kan imidlertid være viktige å snakke om, både for å bedre læring og som mental lufting. På denne måten kan de uformelle arenaene komplettere de formelle.

6 Konklusjon og implikasjoner

Denne rapporten har presentert en analyse av mellommenneskelige prosesser knyttet til kunnskapsdeling i lys av følgende problemstilling:

”Hva hemmer og fremmer kunnskapsdeling på formelle og uformelle arenaer?”

Sentrale faktorer som synes å være spesielt viktig for deling på de ulike arenaene, var:

- tillit
- holdninger og normer

De to faktorene var gjennomgående i den empiriske analysen og synes både å hemme og fremme kunnskapsdelingen. Innvirkningen de to hadde var imidlertid ikke alltid selvstendig. Både organiseringen av arenaene samt den hierarkiske rangordningen viste seg også å være av betydning.

Struktureringen av de formelle arenaene fremmer deling av kunnskap og læring, og legger på mange måter premisser i forhold til hva som skal drøftes og tematiseres. Det gjør naturlig nok at det ikke er rom for å dele alt. Det kan tyde på at det er takhøyde og rom for å snakke om de fleste temaer på disse arenaene. Imidlertid synes den hierarkiske rangordningen som eksisterer i Forsvaret å hemme kunnskapsdelingen i noen grad. Utfordringen er trolig mangel på tillit når en skal dele erfaringer i plenum. Det synes å være utfordringer knyttet til evnebasert tillit, både i forhold til den enkelte og systemisk.

Kulturelle normer som eksisterer i miljøet virker også inn på hva som er akseptabelt å dele på de formelle arenaene. De vil kunne fremme åpen og ærlig deling, men de vil også kunne hemme og være destruktive for kunnskapsdelingen. Hvilke holdninger man blir møtt med i en delings-situasjon kan både fremme og hemme kunnskapsoverføring. En bevisst holdning til hvordan en skal overføre kunnskap, fremmer kvalitet i det som læres bort. Det bidrar samtidig til en positiv delingsprosess for de involverte. I tillegg vil gode holdninger til det å bli opplært og tilegne seg andres kunnskap, være med på å skape en dynamisk erfaringsutveksling og kontinuerlig læring.

På de uformelle arenaene synes tillitsforhold og relasjonsbånd å fremme mer åpenhet. Personlige erfaringer synes å bli delt i større grad og tillit i forhold til konfidensialitet synes å bidra til dette. Samtidig vil slike tillitsforhold kunne hemme spredning av kunnskap på systemnivå, fordi det som deles begrenses til individnivå.

Analysene peker på at uformelle arenaer for kunnskapsdeling, der nettverk og bekjentskap er viktige kanaler for deling, ofte blir sett på som en naturlig prosess. Dette bunner trolig i eget initiativ, samt den positive delingskulturen som eksisterer i Forsvaret. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at ikke alle har like lang ansiennitet i organisasjonen, og dermed et stort nettverk å benytte seg av i forbindelse med kunnskapsdeling.

6.1 Sammenhengen mellom arenaene

De ulike faktorene som virker inn på delingen på begge arenaene, synes å fremme ulike former for kunnskap. Det som ikke deles på det formelle planet, synes å bli delt mer uformelt. Den helhetlige kunnskapen får en derfor ikke bare ved å dele på en arena, men sammen vil disse kunne utfylle hverandre. For soldatene i OMLT-et var de formelle arenaene gode plattformer for utvikling av relasjoner. Tilliten, samholdet og kameratskapet som ble dannet der, hadde positive ringvirkninger for delingsprosesser på de uformelle arenaene.

Ved å tilrettelegge for begge arenaene kan en få et mer helhetlig læringssystem i Forsvaret. Den sosiale dimensjonen er betydningsfull for uformell deling, og det vil derfor være vesentlig å legge vekt på relasjonsdannelse.

6.2 Implikasjoner

Både praktisk og forskningsmessig, kan det være aktuelt for Forsvaret å se nærmere på teorier omkring sosialt praksisfellesskap, for å systematisere og skape en bevissthet rundt betydningen av uformelle arenaer. Fokus på sosiale praksisfellesskap kan være hensiktsmessig med tanke på å legge til rette for uformelle arenaer som organisatoriske læringssystem, samt å utvikle deres tilknytning til formelle arenaer.

Fokus på holdninger knyttet til kunnskapsdeling vil være viktig for å opprettholde den gode delingskulturen som eksisterer og bygge videre på den. Analysene tilsier at det kan være hensiktsmessig å gjøre undersøkelser knyttet til hvilken innvirkning holdninger har for kunnskapsdeling og kvaliteten i det som læres bort.

Litteratur

- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E., & Levin, D. Z. (2003). Nurturing Trust in Knowledge-Sharing Networks. *The Academy of Management Executive*, 17, 64–77.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 150–169. doi:10.1006/obhd.2000.2893
- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 1–8. doi:10.1006/obhd.2000.2883
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management science*, 49, 571–582. doi:10.1287/mnsc.49.4.571.14424
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (i trykk). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 1–39.
- Bechky, B. A., (2003). Transformation of Understanding on a Production Floor. *Organization Science*, 14, 312–330.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision-making. I J. N. Castellan (Red), *Individual and group decision making*. (221–246) Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.
- Charmaz, C. (1990). 'Discovering' Chronic illness: Using Grounded Theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161–1172.
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L., & Borgatti, S. P. (2001). Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30, 100–120.
- Danielsen, T. (2008). "Common sense is not that common". *Krysskulturelle kommunikasjonskoalisjoner – utfordringer i internasjonal krisehåndtering*. (FFI-rapport 2008/01728). Oslo: Forsvarets forskningsinstitutt.
- Danielsen, T., & Skaug, R. (2010). *Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon?*. (KS Fagrapport nr. 2/2010). Oslo: Krigsskolen.
- De Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining Knowledge Sharing The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research*, 33, 115–135. doi:10.1177/0093650205285366
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company / The Free Press.
- Eaton, J., Redmayne, J., & Thordsen, M. (2007). *Joint Analysis Handbook* (3. utg). Lisboa, Portugal: NATO, Joint Analysis and Lessons Learned Center.
- Edmondson, A. C. (1996). Learning from Mistakes is Easier Said Than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32, 5–28. doi:10.1177/0021886396321001

- Eggereide, B., Rutledal, F., & Hennem, A. C. (2010). *Lessons learned in the Norwegian Defence – Who learns what, and why?* Artikkel presentert på *System Analysis and Studies Panel Symposium: “Analytical Support to Defence Transformation”*. Sofia, Bulgaria. <http://www.rto.nato.int/Pubs/rdp.asp?RDP=RTO-MP-SAS-081>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14, 532–550.
- Elkjaer, B. (2000). The Continuity of Action and Thinking in Learning: Revisiting John Dewey. *Outlines: Critical Social Studies*, 2, 85–101.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning—the ‘third way’. *Management Learning*, 35, 419–434. doi:10.1177/1350507604048271
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803–813. doi:10.2307/258048
- Forsvarsdepartementet. (2007–2008). *St.prp. nr. 48 Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Forsvarsdepartementet (2011). *I tjeneste for Norge – Regjeringens handlingsplan for ivaretagelse av personell før, under og etter utenlandstjeneste*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work*. Massachusetts, Boston: Harvard Business School Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity – Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2007). The Consequences of Modernity [1990]. I C. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk (Red.), *Contemporary Social Theory* (2. utg., 243–259). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal Of Sociology*, 78, 1360–1380. doi:10.1086/225469
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge and Process Management*, 6, 91–100. doi:10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M
- Hennem, A. C., Rørvik, M., Dahl, B. R., & Rutledal, F. (2008). *Erfaringslæring i Forsvaret*. (FFI-rapport 2008/02327). Oslo, Norge: Forsvarets forskningsinstitutt. (Unntatt offentlighet)
- Hinds, P. J. (1999). The curse of expertise: The effects of expertise and debiasing methods on prediction of novice performance. *Journal of Experimental Psychology*, 5, 205–221. doi:10.1037/1076-898X.5.2.205
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88–115. doi:10.1287/orsc.2.1.88

- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2, 337–359. doi:10.1177/1534484303257985
- Kim, D. H. (1998). The link between individual and organizational learning. *The strategic management of intellectual capital*, 41–63. doi:10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3
- Kiær, M. G., (2011). *Betydningen av kunnskapsdeling for læring – En kvalitativ studie av kunnskapsdeling og læring i en militær kontekst*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kristensen, K. S., & Larsen, E. S. (2010). At lære for at vinde. Om militær erfaringsudnyttelse i internasjonale operationer. København, Danmark: Dansk Institut for Militære Studier.
- Kristiansen, S. (2009). *Militære erfaringer i bruk*. (KS Fagrapport nr. 1/2009). Oslo: Krigsskolen.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Ad notam Gyldendal.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk Forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim, Norge: Tapir Akademisk Forlag.
- Levin, D. Z., Cross, R., Abrams, L. C., & Lesser, E. L. (2002). *Trust and knowled sharing: A critical combination*. Somers, NY: IBM Institute for Knowledge-Based Organizations, IBM Global Services.
- Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14, 319–340. doi:10.1146/annurev.soc.14.1.319
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709–734. doi:10.2307/258792
- McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organizing principle. *Organization Science*, 14, 91–103. doi:10.1287/orsc.14.1.91.12814
- Moldjord, C. (2007). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg (Red), *Liv og lære i operative miljøer «Tøffe menn gråter!»* (446–466). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Mørk, I. C., (2011). *Mellommenneskelige relasjoners innvirkning på læring i en organisatorisk kontekst, "Vi lærer av hverandres erfaringer"*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23, 242–266. doi:10.2307/259373

- Norske styrker i Afghanistan. (n.d.). *Forsvaret.no* Hentet 20. juli, 2011, fra <http://forsvaret.no/om-forsvaret/fakta-om-forsvaret/forsvaret-i-utlandet/Sider/afghanistan.aspx>
- O'Toole, P., & Talbot, S. (2011). Fighting for Knowledge: Developing Learning Systems in the Australian Army. *Armed Forces & Society*, 37, 42–67. doi:10.1177/0095327X10379731
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning Mechanisms – A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 161–179.
- Riksrevisjonen (2007-2008). *Riksrevisjonens undersøkelse av Forsvarets forutsetninger for deltakelse i operasjoner i utlandet*. (Dokument nr. 3:3 (2007–2008)). Oslo: Riksrevisjonen.
- Ron, N., Popper, M., & Lipshitz, R. (2006). How Organizations Learn: Post-flight Reviews in an F-16 Fighter Squadron. *Organization Studies*, 28, 1069–1089.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393–404.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and Organizing – Rational, Natural and Open Systems Perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27, 4–13. doi:10.3102/0013189X027002004
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20, 7–28.
- Snook, S. A. (2000). *Friendly Fire – The accidental shootdown of U.S. black hawks over northern Iraq*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225–246.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68, 1–8.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139–146.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Maidenhead, England: Open University Press.

Appendix A Intervjuguide

1. I Afghanistan (underveis)

- Kan du fortelle om en vanlig dag i OMLT i Afghanistan?
 - Hva er din rolle i OMLT-en?
- Hvordan forbereder du og laget ditt dere før dere skal ut på oppdrag?
- Kan du fortelle / komme med et eksempel på hvordan dette gjøres?
 - Hva slags type informasjon får dere før dere skal ut?
 - Hvordan har dette fungert?
 - Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til informasjon?
 - Hvordan har informasjonen påvirket deg og patruljen din?

- Hva skjer når dere kommer tilbake etter å ha vært ute i felten?
 - Har dere noen form for debrief, AAR eller oppsummering?
 - Kan du fortelle om en debrief?

- Hvis ja:
 - Hva går dere evt. gjennom her?
 - Kan du beskrive hvordan dette foregår, kanskje komme med et eksempel? (retning på kommunikasjon, hva tas opp, hvordan)
 - Hvorfor bruker dere disse rutineene til rapportering, noen spesiell grunn?
 - Blir det lagt vekt på spesielle ting under denne rapporteringen? (positive negative erfaringer)
 - Er det visse ting som må rapporteres? Hva og hvorfor?
 - Hvordan rapporteres slike ting? (Konkrete handlinger eller refleksjoner også)
- Får rapportene deres noen konsekvenser?
 - Om noe ikke har gått som de skal, hva skjer da?
 - Om noe har fungert veldig godt, hva skjer da?
 - Kan du komme med et eksempel i forhold til dette?

- Kan du fortelle om en typisk middagssamtale?
 - Hvem snakker du med?
 - Hva snakker dere om? Hvorfor kommer dette opp i disse samtalene?
 - Snakker dere mye sammen om det dere opplever?
 - Hadde disse temaene vært relevante i en rapporteringssituasjon?

- Har du skrevet ned noe av det du har opplevd, for deg selv?
 - Kunne du tenke deg å fortelle litt om hva du har skrevet?

2. Forberedelser (før avreise):

- Kan du fortelle om opptreningen før du dro?
 - Hvem trente du sammen med?
 - Hvorfor trente du sammen med disse?
 - Var det fokus på spesielle ting under treningen?
 - Hva var målet med treningen?

- Kan du fortelle litt om en konkret øvelse dere hadde?
 - Fortell om et konkret case eller scenario?
 - Hvordan jobbet dere, hvordan foregikk treningen?

- Hva slags informasjon fikk du på forhånd om oppdraget i Afghanistan?
 - Hvor kom denne informasjonen fra?
 - Hva synes du om denne informasjonen?

- Snakket du med andre som hadde vært på et lignende oppdrag tidligere? (i Afghanistan eller tilsvarende)
- Hvis ja:
 - Hva snakket dere om?
 - Hvordan kom dere i kontakt?
 - Hvordan var kontakten?(mail, face to face, trening)
 - Hva fikk du ut av disse samtalene?

- Hvis nei:
 - Kunne du tenke deg det?
 - Hva tror du kunne kommet ut av en slik samtale?

- Hvilke forhold har du til erfaringsrapporter?
 - Leste du noen rapporter om tidligere erfaringer før du dro?
 - Hvor fikk du evt. tak i disse?

- Hadde du noen tanker om hvordan oppdraget som en del av OMLT kom til å være
 - Hadde du noen samtaler med andre som også skulle reise i forhold til hvordan det kom til å bli? Hvem og hvorfor?
 - Hva snakket dere om i forhold til dette?
 - Hvorfor var det dette som kom opp?
 - Hva tenkte du om din egen rolle i oppdraget?
 - Tenkte du noe rundt hvorfor dere skulle gjennomføre oppdraget før du dro? (målet med oppdraget)
 - Vet du om andre har gjort seg noen tanker om dette?

3. Etterkant (avsluttet oppdrag)

- Hvem tror du kan ha nytte av de erfaringene du gjorde deg?
 - Hvorfor?
- Hvor tror du erfaringene kan brukes?
 - Hvorfor?
- Hvis du ser tilbake på tiden i Afghanistan og perioden før du dro på oppdrag: ville du gjort noe annerledes?
 - Hvorfor?

Appendix B Informert samtykkeskriv

Informasjonsskriv masterprosjekt

Vi er to masterstudenter i organisasjonspsykologi ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Vi skal skrive masteroppgave i samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI), og tema for oppgaven vil være erfaringslæring i Forsvaret. Vi ønsker å undersøke hva som skal til for at erfaringslæring skal finne sted, og se nærmere på hvilke faktorer som kan hemme og fremme erfaringslæringsprosessen.

Vi ønsker å benytte oss av de opplysningene som samles inn under intervjuene som gjennomføres i forbindelse med (*tittel debrief*) Vi er også involverte i datainnsamlingen til (*tittel debrief*) og vil delta på flere av intervjuene. I forkant av intervjuet vil vi rette en forespørsel til deg om å la oss bruke opplysningene i vårt masterprosjekt. Vi vil presisere at det er frivillig å gjøre disse opplysningene tilgjengelige for oss til bruk i vårt masterprosjekt.

Samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Det vil kun være de som er ansvarlige for (*tittel debrief*) som har tilgang til opplysningene om hvem som deltar i studien. Opplysninger om hvilke data som benyttes videre i prosjektet (FFI rapport og masteroppgave), vil kun være kjent for oss.

Spørsmålene som vil være interessant for oss vil dreie seg om personlige erfaringer og hvordan disse deles, hvordan man jobber med erfaringer, og hvordan de erfaringene man gjør seg kan brukes videre i Forsvaret. I tillegg til masterprosjektet, vil det bli utarbeidet en rapport om erfaringslæring i samarbeid med FFI.

Foruten intervjusituasjonen kan det være interessant for oss å ta notater og observere det som skjer i løpet av dagene her. I forbindelse med observasjon vil vi i utgangspunktet ikke registrere opplysninger som kan knyttes til deg som enkeltperson. Dersom dette likevel skulle bli aktuelt vil vi be deg om å samtykke til det i forkant.

Som masterstudenter har vi taushetsplikt og all data behandles konfidensielt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil imidlertid være mulig for en intern personidentifisering av OMLT kollegaer, men det vil ikke være mulig for eventuelle eksterne lesere å identifisere deg som enkeltperson. Opplysningene anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder på masterprosjektet er Anne Iversen ved NTNU: Anne.Iversen@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Ingrid Mørk og Margareta Kiær