

MILITÆRE STUDIER

FORSVARETS STABSSKOLE

6  
2016



# Evne til læring? Erfaringshåndtering i Afghanistan

Inga Nesheim

## Forsvarets stabsskole (FSTS)

Akershus festning, bygning 10, Postboks 1550 Sentrum, 0015 Oslo, Norge

Forsvarets stabsskole er en del av Forsvarets høyskole (FHS). Som faglig uavhengig høyskole utøver FHS sin virksomhet i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, pedagogiske og etiske prinsipper (jf. Lov om universiteter og høyskoler § 1 – 5).

**Sjef Forsvarets stabsskole:** Flaggkommandør Jan Østensen Berglund

Militære studier er en militærfaglig tidsskriftserie innenfor Forsvarets stabsskoles ulike fagområder. Alle synspunkter, vurderinger og konklusjoner som fremkommer i denne publikasjonen står for forfatterens egen regning. Hel eller delvis gjengivelse av innholdet kan bare skje med forfatterens samtykke.

**Ansvarlig redaktør:** Orlogskaptein Thomas Slensvik

**Medredaktør:** Yngvild Sørbye

## Norwegian Defence Command and Staff College

Akershus festning, bygning 10, Postboks 1550 Sentrum, 0015 Oslo, Norway

The Norwegian Defence Command and Staff College is part of the Norwegian Defence University College (FHS). As an independent university college, FHS conducts its professional activities in accordance with recognized scientific, pedagogical and ethical principles (pursuant to the Act pertaining to Universities and University Colleges, section 1 – 5).

**Chief Norwegian Defence Command and Staff College:** Commodore Jan Østensen Berglund

Militære studier is an independent military journal attached to the Norwegian Defence Command and Staff College's broad portfolio of professional interests. All views, assessments and conclusions which appear in this publication are the author's own. The author's permission is required for any reproduction, wholly or in part, of the contents.

**Editor-in-chief:** Commander Thomas Slensvik

**Co-editor:** Yngvild Sørbye

# **Evne til læring?**

## Erfaringshåndtering i Afghanistan

Inga Nesheim

**Utgiver**

Forsvarets stabsskole/FHS

**Redaksjon**

Orlogskaptein Thomas Slensvik (ansv.)

Yngvild Sørbye

**Grafisk design**

commandogroup.no

**ISSN**

1894-2547

**Tekst**

Opprinnelig versjon trykt som masteroppgave ved Institutt for statsvitenskap, UiO, våren 2016.

**Forsidebilde**

En ødelagt norsk stormpanservogn av typen CV9030N. Panservognen fra Telemark bataljon traff en veibombe i Ghormach-distriktet i januar 2010. Én norsk soldat ble drept og to skadet i angrepet.

**Foto**

Forsvaret

**Trykk**

07 Media – 07.no

**Henvendelser om skriftserien kan rettes til**

Forsvarets stabsskole/Forsvarets høgscole  
post.fhs@mil.no

## Forfatteren

Inga Nesheim er statsviter fra UiO med fordypning i internasjonal politikk, spesielt sikkerhets- og forsvarspolitik. Nesheim skrev sin masteroppgave som del av prosjektet *Kunnskapsbank Afghanistan* ved Forsvarets høyskole. Hun har jobbet som vitenskapelig assistent for Afghanistanutvalget og ved UD's operative senter. Nesheim har studert utenrikspolitikk ved American University i Washington, D.C. og vært praktikant ved Norges ambassade samme sted. Fra 2017 arbeider hun i Justis- og beredskapsdepartementet.

## Summary

For the Norwegian Armed Forces, participation in international operations has long been important. Norway's NATO mission in Afghanistan (2001 – 2014) was the country's most extensive military engagement since the Second World War. For more than seven years, Norway had lead responsibility for ISAF's Provincial Reconstruction Team in Meymaneh, Faryab province. This mission was an important experience particularly for the Norwegian Army, allowing it to gain extensive practice in warfare. But what were the lessons learned?

To understand how the Army processed its experiences, organizational theory is used. From an instrumental perspective, the Army's patterns of learning are determined by formal structures, whereas from an institutional perspective, they are affected by informal norms, traditions, values, cultural rules, and conventions.

Key findings suggest that the Norwegian Army's learning ability in Faryab had significant shortcomings. These shortcomings can be explained both by structural and cultural factors in the Army organization. The weaknesses in experience-based learning and knowledge-sharing might result from an absence of interest in learning, unclear assignment of tasks and responsibilities, as well as a limited ability to analyze itself. There might be a lack of openness when it comes to sharing experiences and criticism in writing, an absence of a genuine learning culture as well as clear roles and responsibilities for learning. However, the two theories are not mutually exclusive, as neither of them is sufficient for understanding the Norwegian Army's learning ability alone.

**Keywords:** Norwegian Army, Afghanistan, Faryab, ISAF, PRT Meymaneh, lessons learned, learning culture, knowledge-sharing, organizational theory, experience, military organizations

## **Innhold**

Forfatteren	5
Summary	5
Redaktørens forord	9

### **Kapittel 1 Læring under lupen** **11**

Problemstilling og presiseringer	13
Hvorfor undersøke Hærens læringsevne?	15
Læring og erfaringslæring	17
Hva er læring i organisasjoner?	18
Hva er læringsevne?	19
Forskningsstatus	21
Disposisjon	23

### **Kapittel 2 Organisasjonsteoriske verktøy** **24**

Det instrumentelle perspektivet	26
Det institusjonelle perspektivet	29
Metode og forskningsdesign [ev. styrker og svakheter]	32
Data og kildegrunnlag	33
Indikatorer for organisasjonsstruktur	35
Indikatorer for organisasjonskultur	36

### **Kapittel 3 Hærens læring i Afghanistan** **38**

Det norske PRT-bidraget i Faryab	39
Operativ erfaringshåndtering i Forsvaret	42
Formell erfaringslæring i Faryab	45
Uformell erfaringslæring i Faryab	47

<b>Kapittel 4 Analyse</b>	<b>51</b>
Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab?	51
Bedre til å krige – og det var alt?	54
Hvordan kan svakhetene forklares?	61
Instrumentelt perspektiv (organisasjonsstruktur)	62
Arbeidsdeling, roller og ansvar	64
Mål og interesser	71
Kapasitet	79
Institusjonelt perspektiv (organisasjonskultur)	82
Grad av åpenhet	85
Læringskultur	92
<b>Kapittel 5 Hva har vi lært?</b>	<b>97</b>
Hovedfunn	98
Konklusjoner	101
Etterord	106
<b>Forkortelser</b>	<b>108</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>109</b>
<b>Informanter</b>	<b>114</b>
<b>Intervjuguide</b>	<b>115</b>

*At vi ikke har vært så flinke til å ivareta lærdommene fra Afghanistan på øvre hold i Hæren? Sant nok, men det går tilbake til hensikten med å være der. Var det så viktig å få orden i Ghormach da? Den daværende PRT-sjefen løste oppdraget han fikk, det gikk fint, vi er ute av Faryab. Det kostet oss ti mann og en del millioner, men vi var med, og vi er blitt bedre, og alle var enige om at det var en bra tur. Det høres kynisk ut, men det er litt der.*

Ivar Knotten, sjef PRT Meymaneh 2008/2009



## Redaktørens forord

*Det som skiller oss fra apene er evnen til å akkumulere kunnskap.* En god venn og kollega minner meg ofte på dette. Han er filosof og opptatt av at gode ideer forblir tanker og innfall, om enn aldri så inspirerte, med mindre man skriver dem ned. Derfor må menneskene produsere tekster for at vi skal bli klokere. Men tekstene må også brukes. Stadig ser jeg gode ideer som er nedfelt i publikasjoner, men det hjelper fint lite dersom ingen leser dem. Dermed blir dét som skiller oss fra apene, evnen til *både* skrive ned gode ideer og å lese dem — og deretter omsette lærdommen i praksis. Slik blir vi litt flinkere og klokere for hver generasjon.

*For alt vi har og alt vi er.* I tråd med Forsvarets slagord skulle man tro at dess viktigere noe var, dess bedre ble man til å akkumulere kunnskap. Forsvaret av landet er viktig. Vi soldater sverger at vi vil kjempe for det, om vi så må ofre livet. Likevel sender nasjonen soldater i kamp der læringen hovedsakelig foregår fra munn til øre. Læringen er altså summen av hva man kunne før man dro, pluss personlige erfaringer, minus det man har glemte, minus det man ikke klarte å formidle. Det sies at det fortsatt finnes stammesamfunn som baserer seg på muntlige overleveringer fra generasjon til generasjon. At dette fortsatt er tilfelle i Forsvaret i 2016 er oppsiktsvekkende.

Mange vil si at det er lite å lære av vårt engasjement i Afghanistan. Det er lite relevant for Forsvaret ut over ferdighetene til den enkelte soldat. Det er sikkert en sannhet i det. Når læring ikke er institusjonalisert, men opp til den enkelte, blir det vanskelig å lære, eller forkaste lærdom som irrelevant. Hvorfor står vi ikke oppstilt på skytterrekker som under Napoleonskrigene? Fordi vi ikke ville overlevd lenge med moderne våpen. Dette lærte vi ettertrykkelig under første verdenskrig. Millioner av soldater ble slaktet ned der de stormet mot moderne maskingeværer. Hvordan forandret det måten vi kriget på? De militære lærte; taktikk og strategier ble utviklet, og nye våpen ble tilpasset for å være best mulig rustet til krigen.

Det hjelper fint lite hvor mange soldater og hvor dyrt utstyr vi har dersom vi ikke vet hvordan dette brukes effektivt. For å kunne gjøre dette, er vi avhengig av en lærende organisasjon som evner å omsette læringen også ut over enkeltmannsferdigheter. Å dømme av årets siste bidrag til *Militære studier* ser det ut til at vi har sviktet, også når det gjaldt som mest.

Thomas Slensvik

*Ansvarlig redaktør/orlogskaptein*

Forsvarets stabsskole/Forsvarets høgskole



# Kapittel 1

## Læring under lupen

Siden 1947 har Norge deltatt i internasjonale militære operasjoner i stort omfang. Gjennom snart 70 år har over 100 000 norske soldater vært utstasjonert i over 40 land (Leraand 2012, s. 163). Internasjonale operasjoner har blitt en stadig viktigere del av Forsvarets arbeid, og særlig de siste 20 årene har de norske militære styrkene fått et globalt virkeområde. Den norske deltakelsen i Afghanistan står i en særstilling og er det mest omfattende engasjementet Forsvaret har hatt etter andre verdenskrig. Norge har sendt styrkebidrag til Afghanistan i over 13 år, fra 2001/2002 og frem til 2014. Omtrent 9000 norske soldater har deltatt, ti personer har mistet livet, og flere hundre har fått alvorlige skader (Heier 2015, s. 163; Østerud 2013, s. 64).

I mer enn syv år (2005–2012) var Faryab-provinsen i Nord-Afghanistan Norges hovedinnsatsområde. Her hadde Norge lederansvar for Provincial Reconstruction Team i provinshovedstaden Meymaneh<sup>1</sup>. PRT Meymaneh ble det største, lengste og tyngste norske bidraget i Afghanistan (Henriksen 2013, s. 76). Oppdraget fikk betydelige konsekvenser for hele det norske forsvaret, og det fikk særlig stor betydning for Hæren<sup>2</sup>.

I februar 2004 holdt daværende forsvarsminister Kristin Krohn Devold en tale ved Luftkrigsskolen hvor hun fremhevet behovet for militær transformasjon

<sup>1</sup> Byen er kjent som både Maymana, Meymaneh eller Maimâna, etter henholdsvis usbekisk, pashtunsk og persisk stavemåte. Meymaneh er den hyppigst foretrukne internasjonale formen.

<sup>2</sup> Avdelingene i stabiliseringsstyrken var primært satt opp av Hæren (Gjerde 2012, s. 314.)

og endringskompetanse. Hun pekte på nødvendigheten av et relevant forsvar med kapabiliteter og kompetanse til å håndtere fremtidens trusselbilde, både ute og hjemme (Devold 2004). Ministeren la vekt på at erfaringer fra internasjonale operasjoner i større grad skulle danne grunnlaget for fremtidige doktriner og operasjonskonsepter, slik at Forsvaret kunne stå bedre rustet mot nye trusler. Dette ville i sin tur kreve en økt vektlegging av erfaringshåndtering<sup>3</sup> og læring. Forsvaret skulle kunne vise til både «lessons identified», en erkjennelse av konkrete lærdommer, og «lessons learned», altså en etter-evaluering av dem (ibid.). Implisitt i Devolds tale lå en politisk forventning til at det norske forsvarret skulle evne å tilpasse seg ulike operasjoner i ulike deler av verden, fra Finnmarksvidda via Faryab til Fallujah. En slik fleksibilitet krever evne til å lære av erfaringer.

De siste årene har flere instanser påpekt at Forsvaret bør forbedre sin evne til å sikre at erfaringer fra operasjoner utnyttes på best mulig måte. Stortinget og Forsvarsdepartementet har gitt eksplisitt uttrykk for at Forsvaret trenger en kunnskapsstrategi som skal styrke sektoren som en lærende organisasjon. Behovet for å lære av erfaringer løftes også frem i Riksrevisjonens undersøkelse av Forsvaret fra 2007 – 2008. Her kommer det frem at Forsvaret ikke har noen systematikk for å ta vare på erfaringer fra internasjonale operasjoner, verken i Hæren eller i Forsvaret som helhet (Riksrevisjonen 2007, s. 12 – 13). Også St.prp. nr. 48 (2007 – 2008) omtaler behovet for å lære av erfaringer. Gjeldende langtidsplan for forsvarssektoren lanserte i sin tur kompetanse som et «langiktig strategisk utviklingstema» og en hovedprioritering for regjeringen (Prop. 73 S (2011 – 2012)). Videre har den såkalte Kompetansemeldingen tatt opp behovet for å sikre god erfaring og kunnskapsdeling, ettersom endringer i våre sikkerhetspolitiske omgivelser øker behovet for et fleksibelt forsvar (Meld. St. 14 (2012 – 2013)). Kompetansemeldingen understreker at det er avgjørende kontinuerlig å videreutvikle forsvarssektoren som en lærende organisasjon (ibid.). Det er med andre ord klare politiske forventninger til at Forsvaret skal lære av sine suksesser og av sine feil.

Vinteren 2014 avsluttet NATO oppdraget til International Security Assistance Force<sup>4</sup> i Afghanistan, og det norske PRT-engasjementet ble avsluttet. Som

<sup>3</sup> Begrepet erfaringshåndtering brukes i denne oppgaven hovedsakelig i sammenheng med læring. Begrepet er en sentral del av erfaringslæringsprosesser og beskriver hvordan erfaringer blir håndtert og brukt.

<sup>4</sup> Det norske PRT-bidraget var en del av NATOs ISAF-operasjon i Afghanistan.

vedtatt i Stortinget oppnevnte Regjeringen et utvalg som skulle evaluere og trekke lærdommer av Norges innsats i Afghanistan (Regjeringen 2014). Parallelt med Afghanistanutvalgets arbeid, som ble overlevert i juni 2016, har denne studien undersøkt mer inngående hvordan Hæren har tatt vare på erfaringer og lærdommer fra mer enn syv år med omfattende deltakelse i Faryab. Norske styrker hadde aldri før vært bedre trent og utrustet enn før dette engasjementet, men til tross for klar militær overlegenhet har Norge og ISAF hatt problemer med å nå sine mål i Faryab (Alme 2015). Det er liten tvil om at Hæren og Forsvaret har fått viktige erfaringer i Faryab, men hva har man egentlig lært? Og hvordan er disse lærdommene håndtert og brukt?

## Problemstilling og presiseringer

Denne studien undersøker Hærens evne til å lære av sine erfaringer i Faryab, herunder hvordan graden av læringsevne kan forklares. Problemstillingen som søkes belyst er følgende:

*Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab, og hvordan kan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen forklares?*

Problemstillingen er todelt. Første del tar for seg Hærens læringsevne i Faryab, mens andre del undersøker hva som kan forklare denne læringsevnen. Studiens case avgrenses til det norske hovedinnsatsområdet i Faryab i Nord-Afghanistan mellom 2005 og 2012, herunder Brigade Nord<sup>5</sup> i den norske Hæren. Alle andre enheter utenfor Hæren som også har bidratt til PRTen, slik som enheter fra Kystjegerkommandoen og Etterretningstjenesten, vil holdes utenfor.

Undersøkelsen vil ta hensyn til alle relevante nivåer i organisasjonen, med unntak av politisk nivå. Videre vil studien ha en overordnet tilnærming til læring i organisasjonen under ett. Det er en utfordring at det er vanskelig å

<sup>5</sup> Brigade Nord er Hærens største og viktigste kampavdeling, bestående av ni bataljoner og et militærpolitikompani (Forsvaret u.å.).

trekke et konkret skille mellom læring på taktisk-stridsteknisk og strategisk nivå. Ideelt skulle undersøkelsen ha tatt for seg læring på de ulike nivåene hver for seg, men dette har vist seg å være vanskelig i praksis. Følgelig har det vært nødvendig å se på læring i Hæren under ett. Dette er gjort ved å trekke inn elementer fra tilnærming til læring på alle nivåer i organisasjonen.

For å kunne svare på første del av problemstillingen vil analysen se innsamlede data i lys av studiens forståelse av organisatorisk læring og læringsevne. Deretter vil andre del av problemstillingen analyseres i lys av to organisasjonsteoretiske perspektiver. Hensikten er å undersøke om henholdsvis instrumentelle og institusjonelle faktorer kan forklare Hærens evne til å lære av sine erfaringer i Faryab. I forlengelsen av problemstillingen spør studien derfor: Hvordan påvirker formelle trekk ved organisasjonsstrukturen Hærens evne til å samle, bearbeide, analysere og lære av erfaringer? Hvilken rolle spiller klar kommandokjede, organisasjonsstruktur og hierarki? Påvirker den interne, uformelle organisasjonskulturen de muligheter individene har til å dele sine erfaringer og ta opp vanskelige temaer?

Studien anvender en teoredrevet enkeltcasestudie som forskningsdesign. Hva som er relevant for analysen avgjøres av de teoretiske perspektivene, som presenteres i kapittel 2. For å kunne gjennomføre en empirisk analyse av hva som kan forklare Hærens læringsevne i Faryab, baserer studien seg på primærdata fra semi-strukturerte intervjuer med nøkkelinformanter i Hæren og Forsvaret. I tillegg brukes skriftlige sekundærdata i form av rapporter og dokumenter fra Forsvaret og Forsvarsdepartementet, foruten annen forskning på feltet. Både i empirikapitlet (kapittel 3) og i analysens første del (kapittel 4) lener studien seg på tilleggsinformasjon fra Torunn L. Haalands undersøkelser (Haaland 2011; 2016). Dette skyldes blant annet mangelen på dekkende akademiske kilder om detaljerte utviklingsforløp i den «norske» provinsen Faryab. Videre er mye av Forsvarets informasjon om militære operasjoner gradert, og dermed har det ikke vært tilgjengelig for denne studien. Samlet gir kildetilfanget likevel grunnlag for en spisset undersøkelse av studiens problemstilling.

## Hvorfor undersøke Hærens læringsevne?

I løpet av de siste tiårene har interessen for læring i organisasjoner økt i omfang. Læring og erfaringshåndtering har utviklet seg til å bli et av de mest sentrale temaer i organisasjonslitteraturen. Viktige årsaker til denne interessen er økte krav til tilpasning til mer komplekse og turbulente omgivelser, en økende erkjennelse av at læring er en forutsetning for planlagt endring, og behov for effektivisering (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 352 – 353).

Denne studien undersøker hvordan Hæren har håndtert læring i møte med nye erfaringer i PRTen. Oppdraget i Faryab er det lengste og tyngste norske oppdraget i Afghanistan. I så måte er det en god case, med stor gyldighet for Hærens læringsevne generelt.

Det faktum at utenlandsoperasjoner er blitt en stadig viktigere oppgave for Forsvaret, skyldes blant annet at internasjonale operasjoner ble et hovedanliggende for NATO utover på 1990- og 2000-tallet (Heier 2014). Etter omfattende og langvarige NATO-opdrag i krigene i Irak og Afghanistan har det imidlertid vokst frem en skepsis blant alliansens medlemsland til å engasjere seg i nye og potensielt langvarige operasjoner langt borte. Det er derfor ikke sikkert at denne internasjonale dreiningen vil fortsette (ibid.). Men selv om fremtiden er usikker, er det sannsynligvis viktig for Forsvaret å sørge for at erfaringer og lærdommer fra slike operasjoner blir ivaretatt. Dette kan begrunnes i minst tre forhold.

For det første legger Forsvarets gjeldende fellesoperative doktriner vekt på at Forsvaret må være forberedt på å gjennomføre oppdrag innenfor hele spekteret av internasjonale operasjoner – det være seg fredsbevarende operasjoner, fredsopprettende operasjoner eller nye typer operasjoner (Forsvaret 2014a, s. 30).

For det andre har mer enn ti år med krigføring i Afghanistan gitt Hæren en unik operativ erfaring. Selv majoriteten av norske yrkesmilitære hadde ingen reell, langvarig erfaring med krig i det daglige før de kom til Afghanistan (Knotten, 2011, s. 59). I dag finnes det knapt en hæravdeling som ikke har vært involvert i den norske deltakelsen i Afghanistan. En kontinuerlig forbedring av Hærens ytelse, som forutsetter at Hæren lærer av sine erfaringer, er

grunnleggende for å styrke Hærens operative evne på lang sikt, og da kan man ikke se bort fra lærdommene i Faryab.

For det tredje er det viktig å studere læringsmekanismer og erfaringshåndtering i Hæren fordi organisasjonens evne til å tilpasse seg omgivelsene på en planlagt og bevisst måte betinger at den klarer å fange opp og analysere endringer i omgivelsene. Bare slik kan en organisasjon tilpasse struktur, mål og strategier (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 352). Læring betyr også at organisasjoner bygger opp en kunnskapsbase som kan brukes til utvikling og endring. En forutsetning for å møte sikkerhetspolitiske utfordringer er for eksempel at organisasjonen er i stand til å lære av erfaringene fra operasjoner. Det betyr at organisasjonen kontinuerlig må måle og vurdere hva den oppnår, hva som mestres godt, hva som gjøres feil og hva som må endres for å bli bedre (ibid.). Alt dette stiller høye krav til Forsvaret.

Å studere læring i organisasjoner innebærer å søke å forstå organisasjonens iboende dynamikk, med andre ord undersøke hvordan en organisasjon justeres og forhåpentligvis forbedres (ibid.). Å gå Hæren nærmere etter i sømmene når det gjelder evnen til å lære å forvalte krigserfaringer er spesielt viktig, ikke minst fordi det militære maktmidlet er det mest drastiske instrumentet i den politiske verktøykassen – et instrument som har vidtrekkende og svært alvorlige konsekvenser. Forsvarets legitimitet bygger på forventningene om en troverdig forsvarsevne gjennom en forsvarlig forvaltning av offentlige ressurser, herunder at Forsvaret bevisst arbeider for å lære av sine feil og av sine suksesser, og at forsvarsorganisasjonene klarer å fylle sin samfunnsrolle på en effektiv og etisk forsvarlig måte. Forsvaret står i så måte i en særstilling. Det er bokstavelig talt livsviktig å lære – både for soldatene og for sivile i området de skal operere i. Unødvendig risiko eller feil kan koste liv og få store, uopprettelige konsekvenser.

For å kunne undersøke studiens problemstilling trengs enda noen presiseringer. I det følgende klargjøres hva som menes med læring og erfaringslæring, samt forskjellen på individuell læring og læring i organisasjoner. Deretter forklares begrepet læringsevne.



## Læring og erfaringslæring

Begrepet *læring* er vanskelig å definere, avgrense, måle og anvende empirisk (Levy 1994, s. 280) fordi ordet brukes bredt og kan ha ulike oppfatninger knyttet til seg (Illeris 2000). Selv om det finnes mange definisjoner av begrepet læring, kan det hevdes at all læring er knyttet til tilegnelse av ny kunnskap, og at dette leder til faktisk eller mulig endring av atferd (Lai 2013, s. 118; Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 535). Ifølge Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsvik har de fleste definisjonene av læring derfor to komponenter til felles – kunnskap og handling (ibid.). En alminnelig forståelse er at læring er knyttet til en prosess som fører til atferdsendring eller potensiell atferdsendring. Læring sørger ikke nødvendigvis for en gitt atferd, men atferd, eller endret atferd, kan være en effekt av organisasjonens læringsevne (Lai 2013, s. 118).

Organisatorisk læring innebærer at *individer i organisasjonen* lærer og tilegner seg kunnskap, og at organisasjonen handler på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet. At individer lærer, er derfor en forutsetning for at organisasjoner lærer (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 355). Læringsprosesser starter gjerne med at individer opplever noe eller erfarer noe og reflekterer over hva det betyr (Kolb 2000; Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 355–356). Sentralt i litteraturen om læring i organisasjoner står Chris Argyris' ideer om *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring* (Argyris, 1990, s. 95–96).

Enkelkretslæring vil si læring der man i hovedsak justerer eksisterende prosedyrer og rutiner ved at man retter opp erfarte avvik og feil: *Hvordan kan vi gjøre ting bedre?* Dersom medlemmene av organisasjonen stiller mer grunnleggende spørsmål om grunnpremissene for arbeidet man gjør, er man over på dobbelkretslæring: *Hvorfor gjør vi det på denne måten?* (ibid.; Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 360). Dobbelkretslæring innebærer potensielle endringer i grunnleggende antakelser om atferd og måloppnåelse.

Begrepene enkelkretslæring og dobbelkretslæring tar utgangspunkt i en observasjon eller en erfaring som tilsier at noe ikke fungerer optimalt. Denne type læring er basert på erfaringer og kan knyttes til ideen om erfaringslæring. Psykologen David A. Kolb hevder blant annet at all vesentlig læring er erfaringsbasert (Moon 1999, s. 20; Illeris 2000, s. 47). Teorien gir et holistisk perspektiv på læring og kombinerer individets egne erfaringer, persepsjoner, tankevirksomhet og atferd (Kolb 2000, s. 48). Det handler med andre ord om

læring gjennom erfaringer med endret eller forbedret handling som følge (Moon 1999, s. 20). Erfaringene er utgangspunktet for refleksjon som videre bearbeides og skaper nye begreper som integrerer erfaringene i generaliseringer. Disse brukes til å ta nye og bedre avgjørelser for å løse problemer. Refleksjonen danner nye forutsetninger for endret atferd gjennom forbedret handling, og det kan igjen skape nye erfaringer og endret atferd (Kolb et al. 2001, s. 228; Kolb 2000, s. 57). Ifølge Paul Moxnes, spesialist på organisasjonspsykologi, er det mest utfordrende leddet i erfaringslæringsprosessen at man gjerne generaliserer fra enkelttilfeller til generelle prinsipper (Moxnes 2000). Derfor er det viktig at arbeidsplasser som satser på erfaringslæring gir deltakerne tid og anledning til å diskutere sine erfaringer. For at erfaringslæring skal være effektivt, må det utvikles prosedyrer i organisasjonen (ibid., s. 55). Dette bringer oss fra individ til organisasjonsnivå.

## Hva er læring i organisasjoner?

I 1990 introduserte organisasjonsteoretikeren Peter Senge begrepet «den lærende organisasjon». Ifølge Senge må organisasjoner fremme enkeltindividenes evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen for å lykkes med utvikling og tilpasning til omgivelsene sine. Systemtenkning, altså det å tenke på helheten i organisasjonen slik at enkeltmedlemmene ser sitt arbeid og sin rolle i en større sammenheng, er en av de viktigste forutsetninger for organisasjonslæring (Senge 1990, s. 10 – 11). En slik helhetlig systemtenkning innebærer en bevisst, overordnet læringsstrategi for organisasjonen der individene jobber for å se sammenhenger mellom eget arbeid og situasjonen organisasjonen befinner seg i (ibid.; Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 368).

Ideen om en lærende organisasjon er knyttet til ideen om «organisatorisk kunnskap». Denne kunnskapen er noe mer enn summen av den samlede kunnskapen alle enkeltindividene i organisasjonen disponerer (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 362). At individer i en organisasjon lærer noe, er ikke tilstrekkelig for at organisatorisk endring kan skje (Nagl 2005, s. 6).

Alle organisasjoner lærer, bevisst eller ubevisst, og det er en grunnleggende betingelse for deres eksistens. En forutsetning for at en organisasjon lærer er at flere individer i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler på bakgrunn av den nye kunnskapen som er tilegnet. Det er altså et nødvendig kriterium at det skjer individuell læring, men dette er ikke tilstrekkelig for at organisasjonen skal lære (Moxnes 2000, s. 57).

Hvordan kan så overføring av ny kunnskap og nye lærdommer fra enkeltindivider til organisasjonen finne sted? Jacobsen og Thorsvik legger vekt på at læringsprosessene omfatter alle aktiviteter som bidrar til overføring av nye erfaringer og ny kunnskap. Kommunikasjon og kunnskapsoverføring blir derfor sentrale betingelser. Organisatorisk læring avhenger av at individene i organisasjonen gjør kollektiv kunnskap om til kollektiv atferd. En grunnleggende forutsetning for at dette skal skje er at organisasjonen klarer å avdekke og formulere såkalt «taus kunnskap» som individer har fått gjennom egne erfaringer, for deretter å gjøre den tilgjengelig for resten av organisasjonen. Den tause kunnskapen blir eksplisitt ved at den nedfelles skriftlig og settes i system gjennom strukturer, rutiner og prosedyrer (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 362).

En lærende organisasjon trenger altså systemer som gjør taus kunnskap tilgjengelig for resten av organisasjonen ved at eksplisitt kunnskap tas i bruk og blir gjort til kollektiv læring (ibid., s. 363 – 364). I motsetning til individuell læring vil organisasjonslæring per definisjon sette formelle spor i organisasjonen (Moxnes 2000, s. 59 – 60). Formelle spor kan være retningslinjer, ansvarsdeling, prinsipper og regler for endring og tilpasning, noe som gir nye utgangspunkt for forbedret handling eller endret atferd (ibid.).

## Hva er læringsevne?

Litteraturen som tar for seg hvordan organisasjoner lærer av erfaringer, tar ofte utgangspunkt i at organisasjoner utvikler seg og endrer rutiner, retningslinjer, prosedyrer og lignende gjennom en syklisk prosess (Kim 1998; Jacobsen og Thorsvik 2013; Nagl 2005; Downie 1998). Den organisatoriske

læringsprosessen begynner gjerne med erkjennelse av mangler eller feil gjennom nye erfaringer og observasjoner. Disse må så arbeides med, ofte gjennom et rapporterings- og evalueringssystem. Her blir erfaringer til lærdommer ved at de analyseres og tas opp i organisasjonen for at de kan føre til endringer og forbedringer (Nagl 2005, s. 6). Statsviteren Jack S. Levy understreker at denne prosessen bare fører til organisatorisk læring dersom den inkluderer individuell kognitiv endring, og kun hvis individenes slutninger fra erfaringer forankres i organisasjonsminnet og i prosedyrer (Levy 1994, s. 288).

Organisatorisk læring innebærer altså en flertrinnsprosess der møtet med nye erfaringer fører til identifiserte behov for endring ('lessons identified'), som igjen fører til tiltak for å endre prosedyrer i organisasjonen, som så leder til en endring i organisasjonsatferd ('lessons learned'), som videre leder til ytterligere nye erfaringer relatert til organisasjonens ytelse eller atferd (ibid.). Alt dette bidrar igjen til den samlede kunnskapen som organisasjonen innehar og handler etter.

Læringsprosessen kan stagnere eller blokkeres på alle trinnene i prosessen (ibid.). Individene i organisasjonen kan unnlate å identifisere feil eller mangler i ytelse i møtet med nye erfaringer, eller de kan unnlate å forsøke å institusjonalisere nye identifiserte lærdommer. De kan forsøke, men mislykkes, eller de kan få til organisatorisk endring (endring i regelverk eller rutiner) uten at det fører til endring i organisasjonsatferd (ibid.). Med mindre kunnskap institusjonaliseres, vil den ikke forbli i organisasjonen, og et bytte av personell eller ansatte kan umiddelbart føre til at ny kunnskap glemmes (ibid., s. 289).

Denne studien tar utgangspunkt i militæranalytikeren Richard Downies definisjon av læring og læringsevne. I likhet med Levy, Kolb, Moxnes og Jacobsen/Thorsvik legger Downie vekt på prosess, men han fokuserer på organisasjonsnivå snarere enn på individnivå (Downie, 1998). Denne studien vil styrke definisjonen ved å trekke inn vekst eller økning i organisasjonens kunnskapsbase, altså den kunnskapen organisasjonen har og handler etter, og som blir utgangspunktet for nye erfaringer. For at organisasjonen skal lære, må nye erfaringer bidra til ny kunnskap i alle relevante deler av organisasjonen, slik at de nye erfaringene blir en del av organisasjonens kunnskapsbase, som igjen blir en del av organisasjonens utgangspunkt for videre handling. Læring defineres i denne studien derfor slik:

*Læring er en prosess hvor en organisasjon bruker ny kunnskap eller nye forståelser tilegnet gjennom erfaringer til å tilpasse eller endre normer, prosedyrer, retningslinjer og doktriner for å endre atferd, bidra til vekst i organisasjonens kunnskapsbase, og oppnå kontinuerlig forbedring.*

Denne definisjonen er mer restriktiv enn de nevnte definisjonene av begrepet læring. For eksempel hevder Downie at organisatoriske endringer må tilfredsstille spesifikke kriterier (endringer i institusjonelle normer, doktriner og prosedyrer) for å kvalifisere som organisatorisk læring. Endringer må med andre ord være et resultat av en prosess med intensjon om å forbedre organisasjonens ytelse (jf. den sykliske læringsprosessen). Samtidig er ikke definisjonen så restriktiv at den ekskluderer potensielt interessante fenomener relatert til organisatorisk endring (Downie 1998, s. 22).

Basert på definisjonen over kan studiens forståelse av begrepet *læringsevne* brytes ned til fire elementer. Organisasjonens læringsevne er god dersom:

- a) *erfaringer fører til ny kunnskap eller forståelse, som videre fører til*
- b) *tilpasninger i normer, doktriner<sup>6</sup> og prosedyrer,*
- c) *vekst i organisasjonens generelle kunnskapsbase som utgangspunkt for handling, som igjen tilrettelegger for å*
- d) *endre atferd og søke kontinuerlig forbedring.*

## Forskningsstatus

Parallelt med den økende interessen for å studere læring i organisasjoner har det de senere årene, særlig internasjonalt, også skjedd en vekst i interessen for læring og erfaringshåndtering i militære organisasjoner, selv om feltet

<sup>6</sup> Ordet doktrine kommer fra latin og betyr *læresetning*. En doktrine representerer ofte en institusjonalisering av bestemte tankeretninger eller ideer (Bjerga 2011, s. 165). Selv om en doktrine er et tegn på endring eller utvikling, er ikke doktrineendring den eneste måten militære organisasjoner kan demonstrere læring på (Nagl 2005, s. 7). Læring illustreres også i militære «Lessons learned»-rapporter som fanger opp informasjon fra en pågående operasjon (ibid.).

fortsatt er relativt smalt (Nagl 2005, s. 6; Levy 1994; Haaland 2016). Blant annet har flere amerikanske og britiske studier undersøkt hvordan militære organisasjoner klarer å lære og tilpasse seg nye utfordringer, ikke minst for å unngå å utkjempes den siste krigen om igjen («fight the last war»). Disse studiene er opptatt av hvordan erfaringer og nye lærdommer fra operasjoner kan fanges opp, spres og institusjonaliseres i de militære organisasjonene. Håpet er å unngå at den nye kunnskapen forblir i enkelte enheter og dermed går tapt når disse enhetene oppløses eller når enkeltindivider forlater organisasjonen (Haaland 2016, s. 5).

Det siste tiåret har vi fått en serie viktige forskningsbidrag om hvordan de militære organisasjonene har hatt betydning for tilpasning og læring i langvarige koalisjonsoperasjoner som i Afghanistan og Irak (ibid.). Blant annet har Robert Foley og medforfattere undersøkt de store endringene i 'lessons learned'-prosedyrer som er blitt gjennomført i den amerikanske og den britiske hæren. I begge tilfeller førte store utfordringer og negative resultater i de respektive landenes operasjoner i Irak og Afghanistan til et press om endringer og forbedringer (Foley et al. 2011). Videre har Sergio Cantignani undersøkt organisatorisk læring i den britiske hæren under Helmand-operasjonen i Sør-Afghanistan (Cantignani 2014). Et annet betydelig bidrag til studiet av militære organisasjoner er John A. Nagls undersøkelse av den britiske og den amerikanske hærens evne til å tilpasse seg utfordringer i operasjonsområdet og lære av erfaringer med opprørsbekjempelse i henholdsvis Malaya, Vietnam og Irak. Nagl konkluderer med at den britiske hæren hadde større suksess med å tilpasse seg og gjennomføre vellykket opprørsbekjempelse (COIN) enn den amerikanske hæren hadde, fordi den britiske hæren i større grad hadde utviklet seg til å bli en lærende organisasjon (Nagl 2005).

Disse studiene handler om stormakter med helt andre militære apparater, tradisjoner og forutsetninger enn småstaten Norge. Få har til nå studert det samme emnet i en norsk kontekst. Det er derfor sparsomt med studier av praktisk erfaringslæring i norske militære operasjoner. Likevel finnes det enkelte bidrag om erfaringslæring i Forsvarets organisasjoner, hvorav noen er direkte knyttet til operativ deltakelse. Statsviteren Torunn Laugen Haaland har undersøkt hvilke erfaringer og lærdommer som har vært sentrale for de norske styrkene i PRT-bidraget i Nord-Afghanistan (Haaland 2016). Oberstløytnant Tormod Heier har sett på hva som fremmer og hemmer Forsvarets læringsevne når soldater sendes ut i internasjonale operasjoner

(Heier 2015). Oberstløytnant og sjef SME ved Forsvarets høyskole, Harald H. Mathisen, har sett på betydningen av de operative erfaringene Forsvaret har gjort seg de siste 15–20 årene i internasjonale operasjoner, og viser hvordan disse erfaringene har styrket Forsvarets operative evne og kompetanse (Mathisen 2015). Major Kari Ann Sløveren har undersøkt erfaringslæring i Luftforsvarets krisehåndtering etter ulykken med Hercules-flyet i Kebnekaise i mars 2012 (Sløveren 2014). Forskerne Geir Isaksen, Lars S. Kristiansen og Steffen Møller har sammenlignet det danske og det norske forsvarers erfaringsdatabaser (Isaksen, Kristiansen og Møller 2012). Statsviteren Malin Svinndal har undersøkt hva som fremmer og hemmer kompetanseoverføring i Hæren i Faryab (Svinndal 2015).

Denne studien trekker på alle disse bidragene når den tar mål av seg til å undersøke Hærens læringsevne i Faryab. Samtidig bidrar den til forskningssamtalen ved å undersøke hvilke faktorer som kan forklare Hærens læringsevne i bred forstand. Dette betyr at den undersøker både toppstyrte, formelle føringer for læring og uformelle, sosiale og kulturelle føringer i organisasjonen.

## Disposisjon

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske rammeverk. Deretter drøftes studiens metode, forskningsdesign og forskningsprosessen. Til slutt tar kapitlet for seg operasjonalisering av de to teoretiske perspektivene i form av valgte indikatorer. I kapittel 3 gjennomgås studiens empiriske case. Først vil det norske PRT-bidraget i Faryab presenteres. Deretter vil Forsvarets og Hærens formelle og uformelle system for erfaringshåndtering og læring gjøres rede for. I det omfattende kapittel 4, som danner tyngdepunktet i studien, analyseres problemstillingen. Analysekapitlet er delt i to: Første del av analysen undersøker Hærens læringsevne i Faryab, mens andre del undersøker hva som kan forklare eventuelle svakheter ved læringsevnen. Studiens hovedfunn blir oppsummert og diskutert i kapittel 5.

# Kapittel 2

## Organisasjonsteoretiske verktøy

*(...) there is great potential in closer interaction between the fields of organization studies and military organizations (Augier et al. 2014).*

Siktemålet med denne studien er å undersøke Hærens læringsevne i Faryab og dernest hva som kan forklare eventuelle svakheter ved denne læringsevnen. Studien anvender to organisasjonsteoretiske perspektiver, henholdsvis det *instrumentelle* perspektivet (*organisasjonsstruktur*) og det *institusjonelle* perspektivet (*organisasjonskultur*), i tråd med Tom Christensen og medforfatteres begrepsapparat for organisasjonsteori i offentlig sektor (Christensen et al. 2009). Dette brukes til å analysere den innsamlede empirien i studiens analytiske kapittel.

De organisasjonsteoretiske perspektivene representerer ulike tilnærminger til analyse av offentlig sektor og er ikke direkte tilpasset militære organisasjoner. Likevel har både studier av organisasjoner og militære organisasjoner overlappende intellektuelle røtter (Augier et al. 2014, s. 1418), noe som gjør det interessant å kombinere de to. Militære problemstillinger er også organisatoriske problemstillinger.



Christensen og medforfattere anvender tre perspektiver for å forstå hvordan offentlige formelle organisasjoner fungerer i praksis: Ett instrumentelt perspektiv, som inkluderer en hierarkisk variant og en forhandlingsvariant, og to institusjonelle perspektiver, nemlig kulturperspektivet og myteperspektivet<sup>7</sup>. Denne studien vil kun anvende det instrumentelle perspektivet og kulturperspektivet (altså bare det ene av de institusjonelle perspektivene). Ved hjelp av disse to perspektivene kan studien belyse hvordan en formell, toppstyrt organisasjonsstruktur og en uformell organisasjonskultur legger føringer «nedenfra og opp» på Hærens evne til å ta vare på, analysere og bruke sine erfaringer – med andre ord hvordan organisasjonsstruktur og organisasjonskultur virker på læring. Sentralt i denne tilnærmingen står relasjonen mellom individ og organisasjon: Det er samspillet mellom individuelle faktorer og organisasjonsforhold som skal analyseres (Christensen et al. 2009, s. 11).

I det *instrumentelle* perspektivet er organisasjoner et rasjonelt verktøy som står til disposisjon for lederne, og den formelle organisasjonsstrukturen legger begrensninger på individenes egne handlingsmuligheter (ibid., s. 14). Instrumentaliteten kommer til uttrykk ved at organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av logiske og rasjonelle mål/middel-vurderinger som blir styrende for organisasjonsmedlemmenes handlemåter (ibid., s. 33). Ifølge *kulturperspektivet* vil imidlertid også organisasjonskultur, tradisjoner og organisasjonens omgivelser påvirke hvordan organisasjonen handler og lærer. Videre vil organisasjonene utvikle egne institusjonelle regler, verdier og normer over tid. Dette gjør at institusjonelle elementer i organisasjonene også kan ha en selvstendig innflytelse på beslutninger, og at de ikke uten videre automatisk tilpasser seg ulike og skiftende styringssignaler fra ledelsen i organisasjonen (ibid., s. 14). Kulturperspektivet fokuserer på verdier og normer som har etablert seg i organisasjonen over tid. Dette innebærer blant annet at organisasjonsmedlemmene lærer ut fra erfaringer om hva som har fungert godt i fortiden (ibid., s. 75).

Det komplekse og mangeartede ved organisasjoner innebærer at de perspektivene forskeren velger å bruke, påvirker oppfatningen av den

<sup>7</sup> Myteperspektivet fremhever at organisasjoner søker legitimitet i omgivelsene ved å tilpasse seg rådende oppfatninger og verdier i omverdenen (Christensen et al. 2009, s. 23). Det vil ikke inkluderes i denne oppgaven.

organisatoriske virkeligheten som blir studert. Å fokusere på bestemte aspekter av organisasjonen vil nødvendigvis innebære at andre aspekter blir sett bort fra, og potensielt interessante aspekter kan gå tapt. Til gjengjeld gir fokuset mulighet til å gå i dybden på de forutsetningene som ønskes nærmere undersøkt. De to organisasjonsteoretiske perspektivene som er valgt, peker hver for seg på ulike trekk som kan ha påvirket Hærens læringsevne. Samtidig er perspektivene også komplementære: De utfyller og påvirker hverandre, noe som vil bli utdypet i analysen og konklusjonen.

## Det instrumentelle perspektivet

*An organizational structure is a normative structure composed of rules and roles specifying, more or less clearly, who is expected to do what and how. Thus, the structure defines the interest and goals to be pursued and the concerns to be emphasized (Scott 1989, sitert i Egeberg 2004, s. 201).*

I det instrumentelle perspektivet forstås organisasjoner som et instrument eller verktøy som står til disposisjon for lederne, slik at de kan oppnå ett eller flere mål (Christensen et al. 2009, s. 33). Slike formelle offentlige organisasjoner skal utføre oppgaver på vegne av samfunnet. Det grunnleggende oppdraget til forsvarssektoren er å forsvare Norge og sikre norsk suverenitet og territoriell integritet. Forsvaret og Hæren er i så måte et rasjonelt redskap for å nå fastlagte mål. Det er snakk om en byråkratisk organisasjonsform med sterke innsalg av hierarki, arbeidsdeling og rutiner (ibid., s. 34). Den formelle organisasjonsstrukturen leder organisasjonsatferden i ønsket retning ved å klargjøre rettigheter og plikter (Egeberg 1984, s. 26). Med andre ord består organisasjonsstrukturen av rolleforventninger og regler for hvem som bør eller skal gjøre hva, og hvordan det bør eller skal gjøres.

Den formelle organisasjonsstrukturen styrer også organisasjonsatferden gjennom å spesifisere hva deltakerne skal gjøre og hvordan de skal handle. Den sier med andre ord noe om hva som skal oppfattes som viktige problemer

og gode løsninger for organisasjonen (ibid., s. 27). Den formelle strukturen blir dermed et filter for prioriteringer og løsningsalternativer (ibid.). Ifølge Christensen og medforfattere handler aktørene i dette perspektivet etter en konsekvenslogikk (Christensen et al. 2009, s. 13). Det betyr at lederne har klare målsettinger og velger på bakgrunn av en struktur som skal legge til rette for at målene nås. Rasjonaliteten ligger i den formelle organisasjonsstrukturen. Dette legger begrensninger på den enkeltes handlingsrom og gir mulighet for å iverksette bestemte mål (ibid.; Egeberg 1984, s. 27).

Organisasjonsmedlemmenes mulighet for rasjonell kalkulasjon er formet av forventningene som er knyttet til atferden i den rollen aktørene har. Personellet tilpasser seg dermed en bestemt type atferd (ibid.). Personellet vurderer tilgjengelige alternativer ut fra de konsekvensene det har i forhold til målene som er fastsatt, og foretar viljestyrte valg mellom alternativene (Christensen et al. 2009, s. 34).

I en byråkratisk organisasjonsform med sterke innslag av hierarki, arbeidsdeling og rutiner er hierarkiet gjerne knyttet til et karrieresystem der medlemmene ønsker å stige i gradene (ibid., s. 37). Selv om den formelle organisasjonsstrukturen ikke uten videre sier noe om den faktiske lærings- eller tilpasningsevnen, vil den legge føringer for hvordan organisasjonen løser sine oppgaver. Disse føringene kommer blant annet til uttrykk gjennom hvilke mål og problemstillinger som regnes som aktuelle, og hvilke handlingsalternativer som vurderes (ibid., s. 47). Denne instrumentaliteten kan som nevnt også komme til uttrykk ved at organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av mål/middel-vurderinger, og at den i neste omgang virker bestemmende for medlemmenes handlemåte. Lederne har i teorien klare mål med full oversikt over alternativene og konsekvensene disse har i forhold til målene, og læring vil dermed finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. De handler *formålsrasjonelt* gjennom viljestyrte valg og velger det alternativet som gir størst måloppnåelse (ibid., s. 36).

Beskrivelsen over er en idealmodell. I den praktiske hverdagen er den ikke særlig realistisk, spesielt ikke i komplekse organisasjoner som må ta mange ulike hensyn. Herbert A. Simon har formulert dette som *begrenset rasjonalitet* (Simon 1997, s. 88). Uttrykket innebærer at menneskelig atferd er *tilsiktet rasjonell*: Individene har ikke tilstrekkelig intellektuell kapasitet og informasjonstilgang til å kunne ta fullstendig rasjonelle valg med full

kjennskap til alle alternativer og konsekvenser, og dette skaper begrensninger for individets rasjonalitet (Simon 1997, s. 88, Egeberg 1984, s. 27, Christensen et al. 2009, s. 36).

Organisasjonsmedlemmene i formelle organisasjoner handler innen bestemte strukturelle rammer, men har ufullstendig kjennskap til alle alternativer og konsekvenser (Christensen et al. 2009, s. 36). Derfor vil begrepet begrenset rasjonalitet være mer beskrivende for organisasjonens formålsrasjonelle handlinger, da organisasjonens mål ofte kan fremstå som uklare, og problemene den står overfor er komplekse. Dette betyr at organisasjonen i realiteten sjelden har full oversikt over alternativer og konsekvenser. Organisasjonen må derfor ta beslutninger etter hvor tilfredsstillende ulike alternativer og løsninger fremstår (Christensen et al. 2009, s. 36). Av den grunn blir også målsettingene mer komplekse og sammensatte, og analysen av organisasjonsmedlemmenes handlingsalternativer og handlingsalternativenes konsekvenser blir mer utfordrende (Egeberg 1984, s. 28).

Ifølge det instrumentelle perspektivet vil ulike former for arbeidsdeling også legge begrensninger på individuelle beslutningsmuligheter i organisasjoner. Selv om organisasjonsstrukturen legger begrensninger på den enkeltes handlingsvalg, skaper den også mulighet for organisasjonen til å realisere bestemte mål. Rasjonaliteten på organisasjonsnivå kan altså styrkes gjennom strukturelle trekk (Christensen et al. 2009, s. 42 – 43). En formell struktur er et uttrykk for at forholdet mellom rollene i en organisasjon og prinsippene som styrer atferd fremstår som eksplisitt og synlig (Egeberg 1997, s. 29).

Formelle normer har en sentral plass i det instrumentelle perspektivet. Disse normene spesifiserer fremgangsmåter, prosedyrer, ansvar, rettigheter og plikter som tillegges ulike enheter og stillinger (Christensen et al. 2009, s. 37). De formelle normene for hva som skal gjøres eksisterer uavhengig av personene i organisasjonen som fyller bestemte stillinger, og de er gjerne nedfelt i organisasjonskart og regelverk (ibid.). Hierarkiet i en slik organisasjonsform innebærer en over- og underordning mellom ulike vertikale nivåer i organisasjonen. En overordnet har rett til å kommandere og instruere de som er underordnet. Arbeidsdelingen medfører at organisasjonens oppgaver blir inndelt i ulike enheter og knyttet til konkrete posisjoner. Et hovedkjennetegn ved en slik organisasjonsform er nettopp en stor grad av

arbeidsdeling. I tillegg er organisasjonsformen preget av at det er mange rutiner, regler og prosedyrer for hvem som skal gjøre hva, og hvordan (ibid.).

Christensen og medforfattere skiller mellom en *hierarkisk variant* og en *forhandlingsvariant* av det instrumentelle perspektivet. I den hierarkiske varianten blir organisasjonen betraktet som enhetlig. Lederskap utøves av aktører i hierarkisk høye posisjoner, og disse bruker organisasjonsstrukturen systematisk for å fremme kollektive mål (ibid., s. 123). I forhandlingsvarianten av det instrumentelle perspektivet betraktes organisasjonen som sammensatt av ulike underenheter og posisjoner som kan ha delvis motstridende mål, interesser og kunnskaper. Ingen aktører kan alene oppnå sine mål og ivareta sine interesser, og utfallet vil være påvirket av forhandlinger og kompromisser mellom flere aktører (ibid., s. 34).

Forhandling og kompromisser er også trekk som kan beskrive Forsvarets organisasjoner. Likevel kjennetegnes Forsvaret og Forsvarets organisasjoner, som nevnt, av en tydelig hierarkisk struktur. Denne studien benytter kun den hierarkiske varianten, ettersom Forsvaret passer godt inn i en hierarkisk strukturmodell med en tydelig formell kommandokjede og et klart hierarki. Studien kan likevel ikke avvise at forhandlingsvarianten vil ha forklaringskraft, ettersom Forsvaret er inndelt i underorganisasjoner og enheter som kan tenkes å ha delvis motstridende mål og interesser. For å utforske det strukturelle perspektivet tilstrekkelig grundig velger studien likevel å begrense fokuset til den varianten som synes å ha størst forklaringskraft. I en mer omfattende undersøkelse hadde det vært interessant å se på begge disse variantene, da Forsvarets organisasjoner har trekk fra begge.

## Det institusjonelle perspektivet

*Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene (Bang 1999, s. 3).*

Kulturperspektivet (eller det institusjonelle perspektivet) problematiserer antakelsene i det instrumentelle perspektivet, og fremhever i stedet de begrensninger og muligheter som ligger i etablerte kulturer og tradisjoner i organisasjonen (Christensen et al. 2009, s. 23). Mens det instrumentelle perspektivet forbindes med den formelle organisasjonsstrukturen og de formelle normene i en organisasjon, knyttes kulturperspektivet til de uformelle normene og verdiene som vokser frem i organisasjoner over tid, og som får betydning for organisasjonens arbeid (Christensen et al. 2009, s. 52). For å si det med sosiologen Philip Selznick: «The important point about organizations is that, though they are tools, each nevertheless has a life of its own» (Selznick 1984, s. 10).

Ifølge det kulturelle perspektivet tilhører og opererer organisasjonsmedlemmene i en bestemt sosialt konstruert virkelighet. Denne sosialt konstruerte virkeligheten, som medlemmene automatisk orienterer sine opplevelser og aktiviteter ut fra, er organisasjonskulturen (Hatch 2001, s. 261). Organisasjoner kan dermed også betraktes som kulturbærende miljøer, det vil si sosiale enheter som inneholder et sett av felles virkelighetsoppfatninger for hvordan handlinger organiseres (Bang 1999, s. 17). Uformelle normer er nedfelt i etablerte tradisjoner og organisasjonskulturer som organisasjonsmedlemmene tilegner seg gjennom erfaring og daglig virke i organisasjonen (Christensen et al. 2009, s. 26). Organisasjonskulturen representerer i så måte en etablert, vedvarende forståelse av de sentrale oppgavene til organisasjonen og av de menneskelige relasjonene i organisasjonen (Nagl 2005, s. 5). Organisasjonskulturen er noe de ansatte sosialiseres inn i og noe organisasjonsmedlemmene er sammen om: det er felles grunnantakelser, forståelser, normer, verdier og kunnskaper (Christensen et al. 2009, s. 53, Hatch 2001, s. 230). I dette bildet kan Hærens organisasjonskultur betraktes som Hærens personlighet (Stroup 1996, s. 45).

*Verdier* er sosiale prinsipper, mål og normer som definerer hva medlemmene i en organisasjon er opptatt av. Verdiene danner også basis for å vurdere hva som er rett og galt (Hatch 2001, s. 239). Gjennom organisasjonskulturen dannes en moralsk ramme for hva som er passende atferd. Det skapes også betingelser for gjensidig tillit og felles verdier i organisasjonen (Christensen et al. 2009, s. 54).

*Normer* er tett knyttet til verdier. De er uskrevede regler som gjør at medlemmene i en organisasjonskultur vet hva som forventes av dem i forskjellige

situasjoner. Et eksempel på sosiale normer kan dreie seg om når man bør informere en overordnet om potensielle problemer eller utfordringer. Ut fra denne logikken om hva som er passende atferd vil det utvikle seg systematiske kulturelle holdninger og handlinger hos aktørene (ibid., s. 55). Slike kulturelle faktorer som tradisjoner, etablerte regler og sosialt definerte konvensjoner legger føringer for de beslutningene som tas, og dette gjør at organisasjonsstrukturen ikke nødvendigvis vil kunne strekke til når vi skal forstå hele bildet (ibid., s. 22).

I denne forståelsen er organisasjoner verdibærende institusjoner med egne distinkte identiteter og oppfatninger om hva som er relevante problemer og gode løsninger. De operative avdelingene kan utvikle egne interesser eller egne forståelser av hvordan de best kan løse sine oppgaver, og det vil kunne vokse frem uformelle kjøreregler (Heier 2015, s. 167). Slike kjøreregler kan for eksempel handle om hvilke erfaringer det er verdt å bruke tid på og dra lærdom av, eller hvordan konkrete erfaringer blir bearbeidet og brukt i organisasjonen. Basert på denne logikken vil man ikke nødvendigvis handle ut fra en grundig avveining av instrumentelle for- og motargumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlinger. Derimot kan individer gjøre det som oppfattes som rimelig eller akseptabelt, og dette representerer en felles forståelse av passende atferd som blir tillært gjennom sosialisering i organisasjonen (Christensen et al. 2009, s. 54; March og Olsen 1989, s. 22). Organisasjonsmedlemmene handler i samsvar med det som har vist seg å fungere godt i lignende situasjoner tidligere (Christensen et al. 2009, s. 55). Ifølge March og Olsen vil individene i organisasjonen ofte følge disse spillereglene heller enn rasjonell konsekvensberegning.

Ut fra denne logikken vil det altså danne seg systematiske, kulturelle holdninger og handlinger hos medlemmene i en organisasjon (ibid., s. 56). Aktørene vil ikke nødvendigvis handle rasjonelt ut fra en avveining av instrumentelle for- og motargumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlinger, som i det instrumentelle perspektivet. Aktørene følger heller regler eller prosedyrer som de anser passende for den gitte situasjonen de er i (ibid., s. 54). Personellet i Hæren vil for eksempel kunne tilegne seg en klar forståelse av hva som er viktig å lære og hvilke erfaringer som er viktig å ta videre. Aktørene har et kulturelt fundament som rettesnor for sine handlinger. Logikken om hva som er passende atferd innebærer derfor fordeler ved at komplekse handlingsvalg i uoversiktlige

situasjoner kan møtes av standardiserte, nesten intuitive handlemåter (ibid., s. 56). Gjennom en slik prosess hvor det vokser frem uformelle normer og verdier kan en organisasjon utvikle institusjonelle trekk, og man kan snakke om *institusjonaliserte organisasjoner* (ibid., s. 52).

Institusjonaliseringen er et naturlig produkt av sosiale behov og påtrykk (Selznick 1997, s. 19). Det er en prosess som skjer over tid og avspeiler organisasjonens egen historie, menneskene som har vært en del av den, verdiene den har og måten den har tilpasset seg sine omgivelser på. Samtidig som denne institusjonaliseringen gir organisasjonen egne kvaliteter, gjør den også organisasjonen mer kompleks og mindre smidig overfor nye strukturelle krav (Christensen et al. 2009, s. 53). De formelle forskriftene stemmer ikke nødvendigvis alltid helt overens med det medlemmene foretar seg eller det som foregår blant individene i organisasjonen. Individene i et sosialt og kollegialt samspill tilpasser seg sitt daglige virke ut over de grensene som er satt for de rollene eller oppgavene de er tildelt (Selznick 1997, s. 20). Dette kan gjøre at organisasjonen klarer å løse oppgaver bedre og utvikler et sterkere sosialt fellesskap (Christensen et al. 2009, s. 52). Slike sterke institusjonelle trekk i organisasjoner kan ha både positive og negative sider, akkurat som sterke byråkratiske organisasjonsformer vil ha gode og dårlige kvaliteter. Det er ikke nødvendigvis noe som er spesielt godt eller spesielt dårlig ved de institusjonelle trekkene. Det er hva de fylles med og brukes til som er av betydning (ibid., s. 71).

## Metode og forskningsdesign

Denne studien undersøker Hærens læringsevne i Faryab og hva som kan forklare eventuelle svakheter ved denne læringsevnen. Dette gjøres ved å tolke innsamlede data i lys av to organisasjonsteoretiske perspektiver. Studien er derfor en teoretisk fortolkende casestudie, der casen *den norske PRTens læringsevne i PRT-bidraget i Faryab* er valgt fordi Faryab var det norske hovedinnsatsområdet i Afghanistan, som representerer det mest omfattende norske militære engasjementet etter andre verdenskrig. Det er derfor en god test på Hærens læringsevne.



Studiens forskningsdesign er teoridrevet, noe som innebærer at teorien avgjør hvilke deler av casen som er relevante å undersøke. Det at studien er en enkeltcasestudie, gjør det mulig å gå i dybden og undersøke kausale sammenhenger (Gerring 2007, s. 48 – 49). På den annen side er det vanskeligere å generalisere til andre caser, og det kan være lett å overdrive betydningen av enkelte årsaker som fører frem til et bestemt utfall (Andersen 1997, s. 92).

I denne studien er casen *Hærens læringsevne i PRTen* valgt fordi den antas å være representativ for Hærens læringsevne generelt. I et felt som organisatorisk læring og erfaringshåndtering vil imidlertid Hæren også være påvirket av mekanismer i hele forsvarsorganisasjonen, spesielt fra toppnivået i Forsvaret og føringer fra forsvarsledelsen. Slutningene vil derfor også kunne reflektere noe om Forsvarets læringsevne. Likevel har fokuset for studien vært Hærens læringsevne – derav valget av en case som kan være representativt for Hærens læringsevne generelt. Samtidig er casen forenklet ved at det kun er elementene fra Hæren i PRT-bidraget som inkluderes. Dette har vært nødvendig for å kunne gå i dybden og forstå mekanismer og årsakssammenhenger. Alt dette gir det studien god ytre validitet. Mekanismene som påvirker læring i Hæren i PRT-bidraget vil kunne si noe mer om forhold som eksisterer på tvers av sakstiltfeller, og dermed noe om Hærens læringsevne generelt (Gerring 2007, s. 85). Samtidig er undersøkelsen tid- og kontekstspesifikk, og det gjør det vanskelig å trekke absolutte slutninger for et større univers av tilfeller.

## Data og kildegrunnlag

En åpenbar utfordring i undersøkelsen av militære organisasjoner, og av militære operasjoner som relativt nylig er gjennomført, er tilgang til informasjon og kildemateriale. Mange av kildene til erfaringer fra internasjonale operasjoner er graderte. Spesielt er det en utfordring for undersøkelsen at erfaringsrapportene fra PRT-bidraget i Faryab, og Forsvarets erfaringshåndteringssystem *Ferdaball*<sup>8</sup>, ikke har vært mulig å bruke i undersøkelsen. Disse hadde kunnet etablere fakta uten nødvendigvis å være gjenstand for fortolkning og kunne gitt et

<sup>8</sup> Forsvarets ERfaringsDataBase Lessons Learned.

godt grunnlag i innhenting av primærdata i utspørringen av informanter, blant annet ved å knytte spørsmål og temaer til konkrete fakta og hendelser (Andersen 2006, s. 294). I tillegg kunne de tilbudt verdifull informasjon til undersøkelsen i seg selv.

Fordi potensielt viktig og relevant informasjon er gradert, og derfor er utilgjengelig, er det selvsagt mulig at viktige elementer ikke er blitt inkludert i undersøkelsen. Dette kan svekke studiens reliabilitet<sup>9</sup> (Ringdal 2013, s. 97). Studien forsøker imidlertid å redusere slike svakheter ved bruk av kildetriangulering.<sup>10</sup> Undersøkelsen baserer seg på primærdata fra intervjuer med informanter fra Hæren og Forsvaret som har førstehåndserfaring fra det norske stabiliseringsoppdraget i Afghanistan og fra arbeidet med erfaringshåndtering. I tillegg til disse primærkildene brukes skriftlige sekundærdata i form av annen forskning på feltet. Et sentralt forskningsbidrag er Torunn Haalands artikkel om lærdommer fra PRTen i Faryab i årene 2007–2012, basert på erfaringsrapporter og på feltarbeid fra PRTen (Haaland 2016). Dette kompenserer for mangel på tilgjengelige kilder. I tillegg brukes rapporter og andre offisielle kilder fra Forsvaret. Annen litteratur om det norske Afghanistan-bidraget er også en del av studiens datamateriale.

For å undersøke Hærens læringsevne i Faryab, og hva som kan forklare læringsevnen, har datainnsamlingen bestått av kvalitative, semi-strukturerte dybdeintervjuer av sentrale informanter, såkalte nøkkelinformanter (Andersen 2006, s. 279–281). Deres subjektive opplevelser gir også viktig innsikt til å kunne forstå og forklare hendelser og prosesser som informantene inngår i (ibid.). Intervjuene brukes derfor som kilde både til empiri og til vurderinger av blant annet Hærens kultur. Utvalget av informanter består av militære offiserer av ulik grad – både informanter som har vært direkte involvert i PRT-bidraget og informanter som arbeider med erfaringshåndtering og læring i Hæren og i Forsvaret. I tillegg til dette har studien en informant som, i

<sup>9</sup> Reliabilitet dreier seg om etterprøvbarehet, om dataenes troverdighet og pålitelighet, og handler om hvorvidt gjentatte målinger med samme fremgangsmåte gir samme resultat (Ringdal 2001, s. 166). For å styrke studiens reliabilitet og validitet har intervjuobjektene kunnet lese transkripsjonen med mulighet for å legge til eller korrigere informasjon som har kommet frem. For en grundigere diskusjon om styrker og svakheter ved denne studien, se Nesheim 2016a, s. 89–91.

<sup>10</sup> Kildetriangulering kan begrense faren for å trekke slutninger basert på subjektivitet, ved at informasjonen i studien blir støttet av flere kilder. Risikoen for subjektivitet svekkes også av at informantene, med unntak av én, er navngitt.

tillegg til sin erfaring fra andre deler av det norske Afghanistan-bidraget og Forsvaret, kan bidra med akademisk og teoretisk innsikt gjennom sin rolle som militær rådgiver i sekretariatet til Afghanistanutvalget.

Utvalget av informanter er gjort strategisk. Det kan også sies å være representativt, idet informantene har ulike gradsnivåer i Hæren og Forsvaret, og flere har vært i Afghanistan gjennom store deler av perioden for stabiliseringsoppdraget. Hovedvekten av informantene har erfaring fra Faryab i perioden 2008 til 2012. Dette gjør at studien mangler informanter fra de første årene av det norske PRT-bidraget, 2005 – 2008, noe som kan representere et problem fordi viktige endringer ble gjort i de første årene. Det er altså en mulig svakhet at studien ikke har et større antall PRT-sjefer og troppssjefer eller kompanisjefer som informanter fra hele tidsperioden det norske stabiliseringsoppdraget pågikk. Flere av informantene har imidlertid fulgt Afghanistan-bidraget tett gjennom andre stillinger i Hæren både i forkant og etterkant av egen stasjonering i Faryab, og de kjenner derfor godt til utviklingen av oppdraget. Videre er utvalget av informanter godt fordi det spenner fra lavt til høyt nivå i kommandokjeden, og fordi studien også har hatt behov for informanter som arbeider overordnet med erfaringshåndtering og læring i Hæren og Forsvaret. Samlet sett har utvalget god representativitet, og risikoen for å utelukke relevant informasjon reduseres.

## Indikatorer for organisasjonsstruktur

De to organisasjonsteoretiske perspektivene som ble presentert i begynnelsen av dette kapitlet gir ulike forklaringer på hvorfor organisasjoner og organisasjonsmedlemmer handler som de gjør. Hvordan kan de teoretiske perspektivene brukes for å forklare Hærens læringsevne?

I *strukturperspektivet* oppfattes organisasjoner som redskaper eller instrumenter rettet mot å oppnå visse mål. Organisasjonene og organisasjonens medlemmer handler dermed formålsrasjonelt, slik at resultatene av handlingene blir som ønsket. Så hvordan kan organisasjonsstruktur måles? Basert på redegjørelsen i det foregående vil organisasjonsstruktur her defineres som måten en

organisasjon er bygd opp på, med andre ord en formell struktur som består av regler, prosedyrer og definerte roller som klargjør hvem som skal gjøre hva og hvordan. På bakgrunn av dette er indikatorene for organisasjonsstruktur utledet til:

- *Klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring*
- *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring*
- *Kapasitet – tid og ressurser*

## Indikatorer for organisasjonskultur

*I kulturperspektivet* forklares organisasjonsatferd ut fra de begrensninger og muligheter som ligger i en sosialt konstruert virkelighet i organisasjonen. Som vist kan organisasjonskultur defineres som felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre (Bang 1999, s. 3). Ifølge Christensen og medforfattere vil kulturelle elementer som tradisjoner, etablerte regler og sosialt definerte konvensjoner legge føringer for de beslutningene som tas (Christensen et al. 2009, s. 22).

Organisasjonskulturen kan betraktes som Hærens personlighet. Kulturen i Hæren vil reflektere Hærens verdier, normer og uskrevne regler (Stroup 1996, s. 45). I de kollegiale nettverkene og praksisfelleskapene vil det utvikles felles normer, verdier og oppfatninger om hva som er passende atferd, også når det gjelder atferd knyttet til læring og erfaringshåndtering. Legger så de etablerte tradisjonene, verdiene og normene og sosialt definerte konvensjonene i Hæren til rette for organisatorisk læring?

I sin vurdering av organisasjonskultur baserer denne studien seg på informantenes opplevelser og utsagn om Hærens kultur. Fordi studiens metode baserer seg på informantintervjuer, måles organisasjonskultur ut fra informantenes utsagn. Dette gjøres på bakgrunn av svar fra respondentene på spørsmål knyttet til Hærens kultur, blant annet på deres oppfatninger om åpenhet i organisasjonen – altså organisasjonsmedlemmenes muligheter

til fritt å dele erfaringer og fremsette kritikk (se vedlegg 2). På bakgrunn av dette er indikatorene for organisasjonskultur utledet til:

- *Rom for å utveksle erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier*
- *Læringskultur*

I analysekapitlet (kapittel 4) vil de fem indikatorene brukes til å tolke den innsamlede empirien, som presenteres i neste kapittel.

# Kapittel 3

## Hærens læring i Afghanistan

Formålet med denne studien er å undersøke Hærens læringsevne i det norske PRT-bidraget i Faryab, samt hva som kan forklare eventuelle svakheter ved læringsevnen. Analysen benytter seg av organisasjonsteori. Ettersom casestudien er teoridrevet, bestemmer de teoretiske perspektivene hvilken empirisk informasjon som er relevant. Dette empirikapitlet vil ta for seg Hærens erfaringslæringsystem, både de formelle føringene og strukturene og de uformelle læringsmekanismene. Av den grunn struktureres kapitlet i to deler som tar for seg henholdsvis

a) formelle (instrumentelle) strukturer som inngår som en del av Forsvarets toppstyrte og formelle læringsprosesser (ovenfra og ned), og

b) uformelle (institusjonelle) prosesser og mekanismer knyttet til Hærens læringsprosesser som foregår i de kollegiale praksisfellesskapene (nedenfra og opp).

Aller først vil bakgrunnen for og utviklingen av det norske PRT-bidraget i Faryab skisseres.

## Det norske PRT-bidraget i Faryab

ISAFs operasjonskonsept i Afghanistan tilstrebet en såkalt helhetlig tilnærming. Målet var å etablere varig fred og stabilitet ved å involvere både politiske, militære og sivile elementer (Gjerde 2012, s. 313.). Da Taliban ble fjernet fra makten i Afghanistan, dominerte lokale krigsherrer det afghanske samfunnet, og USA og de allierte styrkene måtte forholde seg til at sikkerhetssituasjonen i landet hadde kollapset og måtte gjenoppbygges (Vaagland 2008, s. 3). Under ISAF ble det derfor etablert regionale kommandoer med underliggende *Provincial Reconstruction Teams*, som ble delt mellom nasjoner som påtok seg lederansvar (Gjerde 2012, s. 313). PRT-styrkenes formelle rolle i Afghanistan var å støtte opp under den afghanske sentralkraftens autoritet, forbedre sikkerheten og bidra til gjenoppbyggingsarbeidet (Suhrke 2011, s. 106–108). Likevel var det ingen fastsatte krav til hvordan PRTene skulle organiseres (Gjerde 2012, s. 313).

I 2005 overtok Norge lederansvaret for stabiliseringsstyrken i den forholdsvis rolige Faryab-provinsen nordvest i Afghanistan, en styrke som var underlagt ISAFs Regional Command North (Suhrke 2011, s. 112). Norge valgte en PRT-modell med militær ledelse. I perioden 2006 til 2010 hadde Norge til enhver tid omtrent 500 soldater til stede i Faryab (Halsne 2013, s. 95). Den norske PRTen kan karakteriseres som en ad hoc-organisasjon, som i hovedsak var bygd opp av bataljoner fra den norske Hæren (Eggereide et al. 2010, s. 8). To sentrale enheter i PRTen var *Intelligence, Surveillance, Target Acquisition and Reconnaissance* (ISTAR), samt *Task Unit* (TU), som var PRTens manøverbataljon. ISTAR-elementet i PRTen var i hovedsak basert på det norske Jegerkompaniet/ISTAR fra Hæren, mens de norske manøverbataljonene (Telemark bataljon, Panserbataljonen og 2. bataljon) skiftet på ansvaret for å fylle PRTens TU (ibid.). Kontingentene var ute i operasjonsområdet i seks måneder før rotasjon, og omtrent hele PRTen roterte på samme tid.

Det norske PRT-bidraget ble i stor grad utformet av den enkelte PRT-sjef, i dialog med tidligere PRT-sjefer, FOH, FD og UD. Det overordnede oppdraget var gitt av NATO og ISAF, men den enkelte PRT-sjef hadde stort spillerom i utformingen av sitt oppdrag (Høiback 2015; Huse 2015). Alle kontingentene fikk derfor litt ulik form, både med tanke på norske nasjonale målsettinger og

ISAFs oppdrag i sin helhet. Et eksempel er dreiningen mot COIN-doktrinen<sup>11</sup> og økt samarbeid med afghanske sikkerhetsstyrker i 2009. I praksis hadde de ulike landene som deltok i ISAF ulike tilnærminger alle sine styrker og begrensninger. Utformingen av de enkelte PRTene ble dermed en kombinasjon av hva hvert enkelt land bestemte og hva ISAF bestemte. Den norske PRTen hadde i praksis stor frihet til å løse oppdraget på sin måte. Bortsett fra noen overordnede målsettinger og ambisjoner i ISAF ble det ikke gitt sterke føringer fra Regionkommando Nord (Gjerde 2015).

Torunn Haaland skisserer tre faser i det norske PRT-bidraget. Innledningsvis ble Faryab ansett som en forholdsvis fredelig provins, og de norske styrkene brukte den første tiden på relativt udramatisk patruljering (Haaland 2016; Suhrke 2011, s. 109). Freden ble imidlertid brutt da PRT-leiren ble angrepet i 2006. Årene 2007–2009 ble karakterisert av stadig utfordrende stridsoperasjoner i opprørskontrollerte områder. Blant annet ble de norske styrkene tungt involvert i Ghormach<sup>12</sup>, et nabadistrikt hvor opprørere hadde fått operere relativt fritt under radaren til ISAF (Suhrke 2011, s. 117) og Ghormach syntes å være opphavet til den økende volden i Faryab-provinsen (Staveland 2013).

Mellom 2007 og 2009 drev de norske PRT-styrkene flere storskalaoperasjoner inn i Ghormach i et forsøk på å kneble opprøret (Suhrke 2011, s. 117–118). Blant disse var *Operasjon Harekate Yolo II* i november 2007, hvor hensikten var å redusere opprørernes handlingsrom og klargjøre området for utvikling og gjenoppbygging (Haaland 2016, s. 9).

Harekate Yolo II var den første skarpe stridskontakten de norske styrkene i Faryab hadde (ibid.). Operasjonen ble først ansett som en relativ suksess. Området ble ryddet for opprørere, styrkene trakk seg tilbake, og gjenoppbyggings- og nødhjelpsarbeidet kunne settes inn. Snart kom imidlertid opprørerne tilbake,

<sup>11</sup> COIN-doktrinen innebærer at militærmakten er ett av flere maktmidler underlagt en overordnet politisk hensikt hvor ambisjonen er å få bukt med de underliggende årsakene til opprøret. COIN vektlegger betydningen av å isolere opprørerne fra lokalbefolkningen. Offensive operasjoner mot opprørere gjennomføres parallelt med tillitsbygging i befolkningen (Anderssen 2014, s. 18 og 54). COIN-doktrinen har ikke vært gitt samme fokus i Norge som hos mange av de andre allierte (Gjerde 2012, s. 317). Den norske modellen innebar blant annet et tydelig skille mellom de sivile og de militære innsatsenhetene i operasjonsområdet (Halsne 2013, s. 99). Norge ga likevel offisielt sin tilslutning til ISAFs Afghanistan-strategi, noe som innebar at opprørsbekjempelse var den metoden som ble benyttet (Anderssen 2014, s. 55).

<sup>12</sup> Ghormach staves også Ghowrmäch, Garmak og ifølge diverse andre varianter.



og suksessen ble kortvarig. ISAF planla derfor en ny offensiv (Suhrke 2011, s. 18). *Operasjon Karez* ble iverksatt ikke lenge etter Harekate Yolo II, i mai 2008 (ibid.). I tillegg ble det gjennomført nok en storskalaoperasjon i Ghormach samme år (Haaland 2016, s. 13). Den generelle sikkerhetssituasjonen ble likevel gradvis verre i Faryab. Tendensen var at så snart de militære styrkene trakk seg tilbake fra et område, vendte opprørerne tilbake (Suhrke 2011, s. 118 – 119; Haaland 2016, s. 10).

Den andre fasen, fra 2009 til 2010, var i mindre grad preget av storskalaoperasjoner. I stedet fikk man et økt fokus på såkalt helhetlig tilnærming (Haaland 2016, s. 5). Dette betydde at beskyttelse av sivilbefolkningen og utdanning og trening av afghanske sikkerhetsstyrker sto øverst på agendaen (Gade 2013, s. 36). I tråd med dette publiserte Norge en Faryab-strategi som fokuserte på afghansk eierskap og ledelse (Halsne 2013, s. 94; Utenriksdepartementet et al. 2009). Den norske Faryab-strategien la også opp til, og videreførte, en særegen nasjonal tilnærming med klart skille mellom sivil og militær innsats (Halsne 2013, s. 99). Nye COIN-retningslinjer fra ISAF var hovedårsaken til dette skiftet.

Parallelt med økt fokus på samarbeid og trening av afghanske sikkerhetsstyrker fortsatte skarpe operasjoner mot opprørskontrollerte områder, men i mindre omfang enn før. Kinetiske operasjoner var likevel fremdeles en sentral del av PRTens arbeid (Haaland 2016, s. 6). Den voldelige utviklingen i provinsen fortsatte, og Faryab ble et mer utrygt sted. 2010 ble et vanskelig år for de norske styrkene. I løpet av første halvår av 2010 ble styrkene angrepet nesten hver dag (Suhrke 2011, s. 124). Også opprørsaktiviteten utenfor de tradisjonelle opprørsdominerte områdene i provinsen økte dette året (ANSO 2010, s. 9). Før utgangen av 2010 trakk de norske styrkene seg ut av Ghormach-provinsen (Haaland 2016, s. 16).

Den tredje og siste fasen, 2011 – 2012, var preget av forberedelser til uttrekningen fra Faryab (ibid., s. 6). Våren 2012 ble det rapportert at opprørsaktivitet gjorde Faryab til den mest urolige provinsen i den nordlige regionen (ANSO 2012, s. 6). Koalisjonens militære utvidelser og inngrep for å fjerne opprørere hadde ført til motreaksjoner fra opprørerne (Suhrke 2011, s. 124). I 2012 startet avviklingen av den norske PRTen og forberedelsene til å la afghanske myndigheter ta over sikkerhetsansvaret i provinsen (Regjeringen 2012b). Høsten 2012 avsluttet de norske styrkene oppdraget i Faryab, syv år

etter at Norge tok ledelsen i provinsen, og ansvaret ble formelt overført til afghanerne (Ege 2012).

## Operativ erfaringshåndtering i Forsvaret

I det følgende vil Hærens formelle system for erfaringshåndtering og læring i Faryab presenteres. Hærens system for erfaringslæring inngår i Forsvarets system for erfaringslæring. Aller først vil vi derfor skissere det overordnede erfaringshåndteringsregimet i Forsvaret, før vi går inn på Hærens formelle og uformelle system for erfaringslæring i PRT-bidraget.

*Å lære av egne og andres erfaringer er en nødvendig tilnærming i Forsvaret. Det forutsetter også systemer for å samle erfaringer som grunnlag for læring (Forsvaret 2014b, s. 1).*

Som ledd i Kristin Krohn Devolds krav om «militær transformasjon» ble Senter for militære erfaringer (SME) opprettet i 2005. Det konkrete formålet var at Forsvaret skulle ta bedre vare på erfaringer fra internasjonale operasjoner (Devold 2004). En viktig årsak til dette var erkjennelsen av at erfaringer fra internasjonale operasjoner gjerne gikk tapt fordi man til stadighet måtte «finne opp kruttet på nytt» når styrkene skulle ut i nye operasjoner (Waagan 2015).

Forsvarets høyskole har hatt utøvende fagansvar for det overordnede systemet for erfaringshåndtering, og skal ha ansvar for koordinering og ledelse av operative lærdommer i Forsvaret. SME, som utøver fagansvaret, har fra starten vært underlagt FHS<sup>13</sup> (Eggereide et al. 2010). FHS er derfor gitt det etatsmessige ansvaret for operativ erfaringshåndtering, mens operasjonsavdelingen i Forsvarsstaben (FST/O) er fagmyndighet<sup>14</sup> for den

<sup>13</sup> SME ble fra 1. oktober 2015 flyttet til FOH i Bodø og heter nå SOE (Seksjon for operativ erfaringshåndtering).

<sup>14</sup> Det innebærer ansvar og myndighet til å fastsette krav og angi faglige rammer for hele Forsvaret. Det innebærer også å foreta kontroll og gi pålegg ved avvik (Forsvaret 2014b, s. 7).

operative erfaringshåndteringen, på vegne av Forsvarssjefen. Det betyr at det også er hos Forsvarsstaben (i motsetning til SME og Forsvarets høyskole) at myndigheten over erfaringshåndtering og læring ligger. Forsvarsstaben har av den grunn det overordnede ansvaret for at lærdommer fra Forsvarets operative virksomhet blir gjort tilgjengelig for beslutningsprosesser på strategisk nivå (Forsvaret 2013).

SME har ikke kunnet legge føringer for erfaringsarbeidet eller pålegge et visst system eller visse rutiner for læring i de ulike forsvarsgrenene, men har bare kunnet rådgi hvordan man praktisk kunne gjennomføre en metodisk tilnærming til erfaringshåndtering og bistå ved spesifikke operasjoner eller øvelser (Mathisen 2015). Konkret innebærer dette at SME ikke har vært direkte involvert i arbeidet med å samle inn og bearbeide rapporterte erfaringer fra Hæren i Afghanistan eller andre operasjoner, men at SME har bidratt i en støttefunksjon for Hærens våpenskole.

Forsvarets operative hovedkvarter (FOH) skal være knutepunktet mellom avdelinger i operativ innsats og avdelinger med utdannings-, oppsettings- og styrkeprodusentansvar. FOH er derfor sentralt for erfaringshåndtering fra operativ virksomhet, ettersom operasjoner blir planlagt, ledet og koordinert fra hovedkvarteret. Sjefene i de ulike forsvarsgrenene har vært ansvarlige for egen erfaringshåndtering (Eggereide et al. 2010, s. 8; Forsvaret 2013). De har hatt ansvar for å utvikle rutiner for «systematisk og metodisk innhenting av erfaringer fra operasjoner», ansvar for å analysere innsamlede erfaringer og trekke lærdommer av dem, og ansvar for å videreformidle kunnskapen i undervisning, trening og øving og implementere ny praksis i egen virksomhet (Forsvaret 2013; Forsvaret 2014b, s. 11).

Erfaringslæringssystemet i Forsvaret er sentrert rundt Forsvarets programvare for håndtering av erfaringer, kalt *Ferdaball*. De ulike styrkeprodusentene, som Hæren, er selv ansvarlige for å følge opp rapporteringsrutiner som databasen legger til rette for (Forsvaret 2014b, s. 25). Hensikten med *Ferdaball* er å innhente og dele erfaringer. Erfaringsrapporter skal lagres i databasen og hentes ut og brukes slik at databasen videre skal kunne tilrettelegge for erfaringslæring i alle avdelinger (ibid.). Forsvarsdepartementet har ansvar for å etablere og kartlegge overordnede rammer for det erfaringsbaserte arbeidet, og dels for å føre tilsyn med Forsvarets erfaringsarbeid. I tillegg

har også FD ansvar for at lærdommer fra Forsvarets innsatsområder inngår som del av grunnlaget i forsvarsplanleggingen (Forsvaret 2013).

Forsvarets operative erfaringslæringsregime er formelt bygd opp etter NATOs modell for operativ erfaringslæring. Det er basert på et skriv fra Forsvarsstaben, *System for operativ erfaringshåndtering i Forsvaret* (Forsvaret 2013). Dokumentet kartlegger myndighet og ansvar for arbeidet med erfaringshåndtering, gir prinsipielle beskrivelser, skal bidra til klare ansvarlinjer, og er en formalisering fra tidligere føringer fra Forsvarssjefen som i varierende grad var blitt fulgt opp (Mathisen 2015).

Dokumentet klargjør også hva erfaringshåndteringen i Forsvaret praktisk skal innebære, i tillegg til å gi ansvarlinjer og tydeliggjøre roller i arbeidet med erfaringslæring. Det gir prinsipielle beskrivelser av erfaringslæring og innrapportering av erfaringer fra operasjoner, samt analysebehov (Forsvaret 2013). Blant annet gjøres det klart at erfaringslæringsprosessene skal ivaretas innenfor 'linjen' og være en integrert del av Forsvarets eksisterende struktur og prosesser. Videre skal erfaringslæring være en kontinuerlig prosess som skal vektlegges i all operativ aktivitet, og lærdommen av de erfaringer som blir fanget opp, må omsettes slik at «Forsvaret fortløpende utvikler seg og forbedrer den operative evnen» (Forsvaret 2013, s. 5).

Erfaringshåndtering og læring blir også tatt opp i flere andre forsvarsdokumenter. Samtlige slår fast at erfaringshåndtering skal gjelde for all aktivitet i forsvarssektoren, at lærdommene skal systematiseres for å sikre kunnskapsoverføring, og at det må etableres en kultur som sikrer at erfaringer deles (Forsvaret 2014b, s. 14–15). Det faktiske ansvaret for å utvikle rutiner og systemer for erfaringslæring ligger som nevnt hos styrkeprodusentene, som Hæren. Der ligger også ansvaret for å analysere innsamlede erfaringer og å trekke lærdommer av disse, for å kunne omsette lærdommene til doktriner, reglementer, nye bestemmelser, prosedyrer og instruksjoner (Forsvaret 2013, s. 7; Forsvaret 2014b, s. 14–15). Det vil si at enhver generalinspektør har et selvstendig ansvar for å utvikle egen forsvarsgren, samle erfaringer og lære av disse (Mathisen 2015).

Erfaringshåndtering i Hæren skal ivaretas av Seksjon for militære erfaringer (ME) ved Hærens våpenskole. Det er ved HVS at erfaringsarbeidet knyttet til PRT-bidraget i Afghanistan i stor grad har foregått. Ved HVS er det to

stabsoffiserer som primært skal jobbe med erfaringslæring i Hæren. Skolen har i tillegg en kjernegruppe for militære erfaringer (Forsvaret 2014b, s. 20).

## Formell erfaringslæring i Faryab

En sentral del av erfaringshåndteringsarbeidet i PRTen i Faryab har vært to faste erfaringsrapporter fra hver kontingents periode, i tillegg til såkalte mellomlandinger, eller etterlandinger, når en kontingent har vært på vei tilbake til Norge (Forsvaret 2014b, s. 20; Køhl 2015). Mellomlandingene kom på plass etter at Forsvaret hadde vært et par år<sup>15</sup> i Faryab. På mellomlandingene møtte representanter fra HVS den hjemkommende kontingenten for å debriefe dem (ibid.). Det ble gjennomført både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer av alle som hadde vært ute, hovedsakelig for å finne ut av hva som hadde vært bra og hva som måtte forbedres (Køhl 2015).

På mellomlandingene var målsettingen primært å identifisere detaljene i erfaringer som var beskrevet i de faste rapportene, men også få frem erfaringer som eventuelt ikke var tatt med i rapportene (ibid.). Rapportene ble så sendt til FOH og til HVS, som vurderte eventuelle saker som ble utledet i såkalte tiltakslistene. For Hærens del ble disse saksbehandlet ved HVS (ibid.; Forsvaret 2014b, s. 20).

Det var rapportene og mellomlandingene HVS tok utgangspunkt i under erfaringsarbeidet fra PRTen (Køhl 2015). Det som endte hos våpenskolen var ofte observasjoner som kjernegruppen ved HVS forsøkte å gjøre noe med. At en observasjon blir til 'lessons learned', betyr således at den er bearbeidet i organisasjonen og har ført til en erkjennelse som gjerne kommer ut i form av en endring i et reglement eller prosedyre (ibid.).

Erfaringsrapportene som ble sendt hjem fra PRTen ble også lagret i Ferdaball. Hensikten var at alle rapportene skulle kunne brukes som en erfaringsdatabase

<sup>15</sup> Ingen har kunnet si nøyaktig hvilket år mellomlandingene kom på plass, men det var ikke rutine for det helt i starten av oppdraget.

for de kontingentene som forberedte seg på utreise (Mathisen 2015). De nye kontingentene skulle basere sin oppsettsperiode og trening på rapportene fra tidligere kontingenter (Køhl 2015). I tillegg hadde foregående kontingent etter hvert vært med på trening og opplæring av den neste kontingenten som skulle ut, der tidligere PRT-sjef fungerte som mentor for neste PRT-sjef, og tidligere kompanisjef mentorerte neste kompanisjef. I praksis innebar det at både erfaringsrapportene og mentoreringen av kontingentene kom et halvår til ett år på etterskudd (ibid.). Fra informantintervjuene virker det også som om mentorering av neste kontingent ikke var fastlagt prosedyre fra starten, men noe som ble en rutine etter noen år i Faryab (Knotten 2015).

I tillegg til opp trening og mentorering i oppsettsfasen ble overføring av de ferskeste erfaringene gjort i korte *'hand over/take over'*-perioder, som representerte avløsningen av en kontingent i overtakelsen av neste i Faryab (Knotten 2015; Eggereide et al. 2010, s. 9). I løpet av én kontingents periode i Faryab ble det også gjennomført interne evalueringsprosesser i hver avdeling, i tillegg til erfaringslæringsprosesser for hele PRTen under ett. Etter hvert oppdrag har avdelingene gjennomført såkalte *After Action Review*-prosesser etter modell fra det amerikanske forsvaret, hvor erfaringer fra oppdraget har blitt delt og diskutert (Eggereide et al. 2010, s. 9; Huse 2015). Hensikten var at de formaliserte prosedyrene skulle lage en slags «loop» fra de som var ute tilbake til styrkene hjemme, som deretter skulle kunne lære av de nye erfaringene å inkorporere disse i trening og forberedelser til utreise (Haaland 2011, s. 79). Dette er skissert i *System for operativ erfaringshåndtering*. Som vist tidligere var verken opp trening eller erfaringsrapporter ferskvare, men rapportene og kontingentene som ble brukt i overlapping og opp trening av neste kontingent var alltid minimum et halvår på etterskudd. Det har vært en utfordring at hele PRTen ble rotert samtidig, slik at overføring av det aktuelle situasjonsbildet for PRTen måtte skje i løpet av den korte *'hand over/take over'*-perioden.

## Uformell erfaringslæring i Faryab

Parallelt med de formaliserte prosedyrene for erfaringslæring foregikk det også uformelle læringsprosesser i de kollegiale nettverkene og i praksisfellesskapene i PRTen, mellom soldatene som arbeidet sammen i lag og tropper, og mellom de som var sammen om oppdraget i PRTen og i hjemmeavdelingene.

Disse uformelle prosedyrene, som ikke er pålagt eller styrt fra ledelsen i Hæren eller Forsvaret eller satt i system, skjer gjerne gjennom muntlig interaksjon i praksisfellesskapene. Denne forskjellen markerer en institusjonalisert (formell) kontra ikke-institusjonalisert (uformell) læring. Gjennom informantintervjuene i denne studien kommer det frem at erfaringshåndtering og erfaringslæring i utstrakt grad skjer gjennom uformelle kanaler og uformelle læringsystemer. Individene som deltar, tolker og gir mening til sine erfaringer og deler operasjonell kunnskap gjennom sosial interaksjon. Gjennom uformell erfaringslæring og erfaringsoverføring bearbeides og videreformidles erfaringer i de kollegiale nettverkene i en operasjon. Erfaringene blir så tatt med hjem, og personalet som har vært ute fortsetter å dele erfaringene med nye kolleger (Haaland 2011, s. 80). Etter Hærens omfattende deltakelse i Afghanistan finner man knapt en kompanisjef som ikke selv har fått erfaringer fra Afghanistan (Omsted 2015).

Den uformelle erfaringslæringen skjer automatisk. Den har vært en sentral del av erfaringsoverføringen og læringen i Hæren og i PRTen blant annet fordi «det ligger i ryggmargen på oss», som flere informanter uttrykker det. Alle som deltar i operasjoner med et element av risiko, driver kontinuerlig erfaringshåndtering hvor det rutinemessig diskuteres hva som fungerte bra og hva som ikke fungerte, spesielt etter et konkret oppdrag (ibid.; troppssjef S 2015). Man deler erfaringene sine i et praksisfellesskap både fordi man er avhengig av det og fordi man blir naturlig motivert for det: Dersom man ikke deler erfaringene med kollegaer i en operasjon, kan man «risikere å bli drept eller skadet» (Bonnievie-Svendsen 2015).

Et viktig element ved de uformelle erfaringslæringsprosessene i PRTen som samtlige av informantene trekker frem, er Hærens størrelse. Hæren er en relativt liten organisasjon, og muntlig informasjon om nye erfaringer og ny kunnskap flyter lett rundt i organisasjonen gjennom praksisfellesskapene, kollegiale nettverk og sosial interaksjon, altså utenom de formelle kanalene:

Dette at Hæren er så liten er en styrke i en del sammenhenger. Nettopp fordi folk kjenner hverandre, flyter mye informasjon rundt utenom de offisielle og formelle kanalene. I den amerikanske hæren derimot, for å gjøre erfaringer tilgjengelig for alle, så kan man ikke basere det på at man møtes og spiser pizza (Diesen 2015).

Fordi de ansatte i Hæren og de som deltok i PRTen stort sett kjente hverandre eller hadde kjennskap til hverandre, kunne aktørene ta direkte kontakt for å dele av sine erfaringer (Knotten 2015). Hæren er ikke større enn at «når en kompanisjef får vite at han skal på et sånt oppdrag, så vet han hvem som har vært i den funksjonen tidligere, og han kan ha direkte dialog der» (Omsted 2015).

Skillet mellom de formaliserte prosedyrene og de uformelle læringsmekanisme er ikke distinkt i ett og alt. Uformelle og formelle kanaler for erfaringsoverføring og læring kan være overlappende. I tillegg til fastlagte, formaliserte rapporteringer og mentorering fra tidligere kontingenter, foregikk det altså parallelt mye uformell erfaringsoverføring mellom kontingentene, basert på vennskap eller bekjenskaper mellom personalet. Disse var også viktige for den uformelle erfaringslæringen. PRT-sjef Ivar Knotten illustrerer dette:

Det vi fant ut var at det var litt seint [mentorering av kontingenter lå ett år på etterskudd] da kameraten min skulle ut, så han ønsket at når jeg kom hjem igjen, så hadde jeg med meg en fire – fem stykker, og så hadde vi en direkte erfaringsoverføring en hel dag, fordi han ønsket det sånn, men da han begynte å nærme seg utreise til Faryab så var det selvsagt også en sånn «ett år før-fyr» som var med på mentorering (Knotten).

Denne tilnærmingen ble praktisert av flere informanter:



Jeg var ikke med på mentorering eller trening av en ny kontingent som skulle ut, ikke sånn at det var satt av tid i hvert fall. Jeg snakket med venner av meg som skulle ut, og vi diskuterte ting og oppdaterte hverandre på den måten, men det var mer på fritiden, i en annen setting. Det var ikke satt i system (troppssjef S 2015).

Men også mye av erfaringsoverføringen som foregikk i de formaliserte prosedyrene, blant annet i såkalte *After Action Reviews* eller debriefinger etter operasjoner, var viktige for den uformelle erfaringsdelingen og læringen. Fastlagt prosedyre har vært gjennomføring av såkalte debriefinger etter endt oppdrag, eller som oppsummeringer på slutten av uka (Omsted 2015; Huse 2015; Knotten 2015). Herfra ble det generert skriftlige rapporter som ble sendt hjem (Huse 2015). Internt på disse samlingene ble det satt av god tid til å gjennomgå operasjonene for å diskutere måloppnåelse, både av rent operative hensyn og for å bearbeide opplevelser og erfaringer og trekke lærdommer av disse (Omsted 2015). En vel så sentral del av disse formaliserte debriefingene har derfor vært uformell erfaringsdeling og læring. Debriefingene har fungert som viktige arenaer for erfaringsdeling (Omsted 2015; Huse 2015; troppssjef S 2015; Nygård 2015). Det ble likevel ikke nødvendigvis skrevet ned i en formalisert rapport som ble tatt videre, men dreide seg i hovedsak om muntlig gjennomgang av det man hadde vært gjennom.

Den formaliserte rapporteringen ble sammenfattet oppover i organisasjonen, når hvert nivå i PRTen var ferdige med sin debrief, som ble avdelingens formelle 'After Action Review' (Nygård 2015). Eksempelvis har et geværslag en debrief, hvorpå lagfører til slutt setter sammen en skriftlig del. Så snakker man sammen på troppsnivå og sammenfatter det hele, og til sist blir sluttproduktet sydd sammen til et kompaniprodukt hvor man tar med det som er kommet fra alle underavdelinger (ibid.). Den endelige skriftlige rapporten var det formelle erfaringsarbeidet etter slike debriefinger, men i delrapportene prioriteres og filtreres det oppover for de ulike nivåene, også fordi det er ulike erfaringer man jakter på (Nygård 2015; Huse 2015). Parallelt skjer det også mye uformell erfaringsoverføring og læring gjennom de muntlige erfaringsutvekslingene i debriefingen (Nygård 2015; troppssjef S 2015).

Flere av informantene trekker også frem at når man er ute i en operasjonsperiode som i PRT, skapes det også andre sentrale uformelle arenaer. Her kan man prate om erfaringer og reflektere rundt disse i sosiale og kollegiale fellesskap.

# Kapittel 4

## Analyse

I forrige kapittel så vi at erfaringslæring i Hæren forekommer på to måter. Den ene baserer seg på formaliserte prosedyrer og systemer, pålagt og styrt fra øverste nivå i kommandokjeden i Hæren og Forsvaret. Den andre måten læring skjer på, er gjennom erfaringsutveksling i form av uformelle prosedyrer i kollegiale praksisfellesskap og nettverk. Ved hjelp av dette organisasjonsteoretiske skillet mellom instrumentell struktur og institusjonell kultur skal vi nærme oss studiens problemstilling:

*Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab, og hvordan kan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen forklares?*

Ettersom problemstillingen er todelt, vil analysen først undersøke Hærens læringsevne i Faryab. Andre del av analysen vil ta for seg problemstillingens siste del, nemlig hvordan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen kan forklares gitt de to organisasjonsteoretiske perspektivene.

### **Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab?**

Læringsevne operasjonaliseres ut fra hvorvidt organisasjonen klarer å bruke nye erfaringer til å skape ny kunnskap, som beskrevet i kapittel 1. Ny kunnskap fører til generell vekst i organisasjonens kunnskapsbase, noe som igjen

legger grunnlag for endringer og tilpasninger i prosedyrer, retningslinjer og doktriner. På den måten kan militære organisasjoner endre atferd og tilpasse seg sine omgivelser for å søke kontinuerlig forbedring.

Første del av analysen baserer seg blant annet på Torunn Haalands gjennomgang av erfaringsrapportene fra PRT-bidraget (Haaland 2011; 2016). Dette kombineres med andre akademiske kilder, i tillegg til informantenes refleksjoner, tolkninger og observasjoner. Haaland finner at Forsvaret gjennomførte vesentlige endringer i løpet av oppdraget i Faryab i et forsøk på å lære av sine erfaringer for å forbedre og tilpasse styrkebidraget (ibid.). Høsten 2007 gjennomførte de norske styrkene den første operasjonen i Ghormach, Harekate Yolo II<sup>16</sup>. Som tidligere beskrevet var formålet med operasjonen å rydde området for opprørere, å styrke de afghanske myndighetenes kontroll, og å legge til rette for nødhjelp og utviklingsarbeid (Suhrke 2011, s. 118). Harekate Yolo II var den første omfattende stridserfaringen de norske styrkene fikk i Faryab, og ifølge Haaland ble erfaringene fra operasjonen nøye evaluert. Erfaringsrapportene konkluderte med at de norske styrkene ikke hadde vært godt nok forberedt på denne type operasjon. Det ble derfor fokusert på tiltak og endringer som skulle forbedre de norske styrkenes evne til å beseire opprørere.

Mange av de feilgrepene som ble poengtert i erfaringsrapportene, ble fulgt opp og forsøkt rettet de neste årene (Haaland 2016, s. 9). Etter Harekate Yolo II vendte imidlertid opprørerne snart tilbake, og Operasjon Karez ble derfor iverksatt ikke lenge etter. Operasjon Karez gikk bedre, men nok en gang ble suksessen kortvarig, og planene om permanent kontroll over området mislyktes (Suhrke 2011, s. 118). Da opprørerne returnerte til disse områdene, ble sikkerheten igjen så dårlig at mye av den påtenkte etterfølgende sivile innsatsen ikke kunne settes inn (Halsne 2013, s. 105).

Hensikten med de tunge militære operasjonene hadde vært nettopp å berede grunnen for et omfattende sivilt oppfølgingsapparat som skulle sørge for gjenoppbygging og stabilitet i etterkant, men da opprørerne returnerte så raskt, ble det svært utfordrende å drive humanitært og politisk arbeid. Ifølge

<sup>16</sup> Haaland ser på de store utviklingstrekkene i PRT-bidraget. Av den grunn begynner gjennomgangen med den skarpe stridskontakten de norske styrkene i Faryab hadde i 2007, to år etter at Norge tok det militære ansvaret i provinsen (Haaland 2016).

oberstløytnant Harald Høiback, militær rådgiver for Afghanistanutvalget, var de norske styrkene imidlertid klar over at oppfølgingsapparatet ikke ville komme etter allerede før de satte i gang de militære operasjonene (Høiback 2015). I etterkant av Karez fokuserte erfaringsrapportene på at treningen i forkant hadde møtt kravene til operasjonen (Haaland 2016, s. 20).

Etter Karez hadde styrkene lært hvor utfordrende storskalaoperasjonene var uten muligheten til å kunne holde området i etterkant. Ett år etter Karez gjennomførte de norske styrkene, og den afghanske hæren, en siste storskalaoperasjon i Ghormach, kalt *Tuftan*. Som et resultat av stridserfaringene fra de foregående operasjonene ble denne operasjonen mer effektivt gjennomført enn de første, men sikkerhetssituasjonen i Ghormach og Faryab forble den samme (Haaland 2016, s. 13). I etterkant av operasjon *Tuftan*, da evnen til å holde området kollapset som forventet, var styrkene likevel fornøyde med utfallet av treningen de og den afghanske hæren hadde fått (ibid.).

I løpet av de påfølgende årene gikk ISAF og Forsvaret bort fra denne typen storskalaoperasjoner, men samtidig ble kampene i Faryab og Ghormach intensivert. I Faryab var sikkerhetssituasjonen blitt forverret, noe som enten tydet på at opprørerne hadde blitt hardt presset av offensivene i Ghormach og derfor beveget seg inn i Faryab, eller at opprørerne var blitt sterkere (Suhrke 2011, s. 118). Styrkene gjorde nå en innsats for å operasjonalisere den såkalte «helhetlige tilnærmingen», og de la mer langsiktige planer som involverte både sivile og militære aktører (Halsne 2013; Haaland 2016, s. 18 – 19).

En av grunnene til dette skiftet var nye COIN-retningslinjer fra ISAF i 2009, som beskrevet i forrige kapittel. Økt samarbeid med de afghanske sikkerhetsstyrkene ble vektlagt i de norske erfaringsrapportene. PRT-sjefen som var ansvarlig for Karez-operasjonen var mentor for en ny PRT-sjef året etter, og han var da tydelig på at slike storskalaoperasjoner ikke var hensiktsmessige. Den nye PRT-sjefen hadde derfor hovedfokus på å forbedre kvaliteten på de afghanske sikkerhetsstyrkene, noe han også anbefalte å følge opp i sin avsluttende rapport fra oppdraget (Haaland 2016, s. 15). PRT-sjef høsten 2009, oberst Ivar Omsted, kommenterer dette slik: «Det var et ganske kraftig veiskille rundt vår kontingent, hvor man fikk til et mye sterkere fokus på kapasitetsbygging og partnering» (Omsted 2015). Økt samarbeid førte likevel ikke til mindre fokus på kinetiske operasjoner, og 2010 markerte en topp i intensiteten i

kampene mellom PRT-styrkene og afghanske opprørsstyrker (Haaland 2016; Omsted 2015).

Selv om den norske PRTen vant enhver konfrontasjon med opprørsstyrker, endret opprørerne hurtig taktikk og klarte på en effektiv måte å kommunisere at de var til stede (ibid.). Afghanske sikkerhetsstyrker så heller ikke den samme nødvendigheten av å «holde et område». Lokale styresmakter hadde gjerne en egen agenda og skiftende prioriteringer, og de norske myndighetene var tydelige på å opprettholde et strengt skille mellom sivile og militære virkemidler. Alle disse faktorene måtte PRT-sjefene ta hensyn til (Daltveit 2014, s. 162 – 163). Det norske bidraget var ikke innrettet for en slik helhetlig tilnærming som COIN-doktrinen krevde (Halsne 2013, s. 106; Andersen 2014; Henriksen 2013, s. 82). I 2011 og 2012, den siste perioden de norske styrkene var i Faryab, gikk man bort fra målet om fullt koordinert sivil-militær innsats, og man gikk bort fra målet om å få en avgjørende seier over opprørsstyrkene (Haaland 2016, s. 18 – 19).

## Bedre til å krige – og det var alt?

På bakgrunn av erfaringsrapportene fra Afghanistan konkluderer Haaland med at læring og tilpasning fant sted, men at læringsprosessen i stor grad var fokusert på nødvendige praktiske tiltak for å forbedre stridsferdigheter. Erfaringene og lærdommene som ble skrevet ned, var i hovedsak konsentrert om hvordan man kunne forbedre styrkenes mobilitet, slagkraft, evne til overlevelse, behov for mer eller annet utstyr og personell, og mindre fokusert på hvordan man kunne lykkes med selve oppdraget (ibid., s. 4). PRT-sjef Ivar Omsted bekrefter dette:

Når man leser erfaringsrapportene i ettertid, ser man at de er veldig fokusert på evnen til å krige. Det var en hel haug med forslag der som vi ga både underveis og i redeploieringen som jeg vet ble implementert i påfølgende kontingenter (Omsted 2015).

Også oberst Eystein Bonnevie-Svendsen, nestkommanderende i Forsvarssjefens internrevisjon, gir uttrykk for at fokus lå mer på stridsferdigheter enn på overordnede målsettinger: «Jeg har ikke sett eller hørt noe om at lærdommer knyttet til måloppnåelse blir rapportert i noen særlig grad» (Bonnevie-Svendsen 2015). Det samme påpeker oberstløytnant Harald Høiback:

Å lære praktiske ting, det er vi flinke på, men at vi klarer å tilpasse oss en motstander, klarer å tilpasse oss en uklar strategi, det er en læringsprosess som jeg tror vi er mye dårligere på. Jeg tror vi har gode rutiner for det praktiske, men når vi ser læring i forhold til hvordan situasjonen utvikler seg i Faryab knyttet til den overordnede utviklingen – hvordan opprørerne agerer, hvordan sivilbefolkningen agerer, hvordan den amerikanske strategien endrer seg – der har vi nesten ikke sensorer ute i det hele tatt (Høiback 2015).

Høibacks vurdering styrker antakelsen om at spørsmål og refleksjon rundt oppdragets overordnede målsettinger ikke har vært fremtredende for Hæren i PRT-bidraget. Omtrent samtlige av informantene trekker frem strids erfaringene som den viktigste læringen Hæren har fått i Faryab. Som Ivar Omsted uttrykker det:

Det er ikke noen tvil om at disse kontingentene fikk belyst viktigheten av et godt håndverk på lavt nivå. På stridsteknisk nivå, enkeltmann, lag, tropp – at vi rett og slett er blitt mye bedre til å krige. Det er det ikke noen tvil om, det er den store erfaringen (Omsted 2015).

En annen PRT-sjef, oberst Lars M. Huse, sier at «det Hæren har erfart mest, og lært mest, er betydningen av soldatferdigheter» (Huse 2015). Brigader Ivar Knotten – også han PRT-sjef – er enig i dette: «Skikkelig stridstrening kan aldri undervurderes. Det er den viktigste lærdommen. Når man har mindre styrker, må man være innmari god» (Knotten 2015). Troppssjef S sier det slik:

Noen av de viktigste erfaringene vi har fra Afghanistan er at man har hatt skarpe operasjoner som man ikke har hatt erfaring med på veldig lenge, kanskje ikke siden andre verdenskrig, på samme måte (troppssjef S 2015).

Hovedinntrykket fra informantene er at de i stor grad er tilfredse med PRT-styrkenes læringsevne. Alle vektlegger viktigheten av stridstrening, at styrkene var godt forberedt på situasjonene de møtte, og at de klarte å tilpasse seg den eskalerende volden på bakken. Dette kan tilsi at fokuset på læring var begrenset til militærtaktisk, stridsteknisk læring. Styrkene kjente operasjonsmiljøet godt, og de opplevde at det var i overensstemmelse med det de hadde trent på før utreise:

Jeg kan ikke erindre at vi konkluderte med at dette burde vi vært mer forberedt på, bortsett fra at man opplevde at situasjonen ble tøffere sånn at det ikke var mulig å operere i lagsforband i enkelte områder (Omsted 2015).

Informantenes utsagn betyr likevel ikke at Hæren ikke reflekterte over hvorvidt de gjorde de riktige tingene sett i forhold til måloppnåelse for oppdraget som helhet (Haaland 2016). Erfaringer ble til lærdommer, og som vi har sett, fant tilpasning sted. Samtidig er det et faktum at lærdommer vedrørende måloppnåelse for oppdraget som helhet, både på operasjonelt og strategisk nivå, sjelden ble skrevet ned i erfaringsrapporter. Det er altså tydelig at Hæren har fått erfaringer med skarpe stridsoperasjoner og tilpasset bidraget sitt deretter. Erfaringene er blitt pløyd tilbake i Hæren, som har respondert og gjort endringer for å forbedre det stridstekniske, taktiske og praktiske, det vil si endringer i organisering, utstyr og personell. Stabssjef i Hæren, brigader Ingrid M. Gjerde, som var nasjonal kontingentsjef (NCC) i Afghanistan, kommenterer dette slik: «Det ble gjort mye tilpasning underveis, og fra 2006 ble det gjort betydelige justeringer, både i hvordan styrken var satt sammen og av materiell» (Gjerde 2015). Også major Aksel Køhl fra HVS påpeker at erfaringslæringen ute i kontingentene fungerte bra på dette nivået, i det taktiske og stridstekniske, og at dette ble justert i hele perioden (Køhl 2015). Han understreker videre at det var forskjell mellom



skiftende kontingenter og avdelinger som hadde samme sammensetning ute i operasjonen som hjemme, som for eksempel den profesjonelle styrken i Telemark bataljon:

Svakheten er å få spredt lærdommene ut i Hæren, det er den største utfordringen. Internt i bataljonene fungerer erfaringshåndteringen, da man lærer av hverandre. Utfordringen er å få spredt disse erfaringene til andre bataljoner. Per i dag har vi ikke ett system som ivaretar dette (ibid.).

Kommentarene over vitner om at tilnærmingen til erfaringshåndtering og læring var ulik i de ulike bataljonene og derfor fremsto fragmentert. Utsagnene viser også at det ikke finnes ett sentralt system som ivaretar erfaringer. Hæren støtter seg på at de ulike avdelingene lærer i sine praksisfelleskap, uten å sørge for at erfaringene og lærdommene tilfaller Hæren som helhet. Dette indikerer at Hæren ikke har hatt de beste forutsetningene for å skape en god læringsevne.

En annen utfordring som Køhl løfter frem er at HVS og FOH behandler historie i erfaringsrapportene. For eksempel kommer den avsluttende rapporten fra kontingent 1 tidligst til opplæring til kontingent 3, slik at man alltid ligger minimum et halvår på etterskudd i overlapping mellom kontingentene. Det er ingen formalisert rapporteringskjede som ivaretar at erfaringer hurtig kommer tilbake til Norge (ibid.). Denne forsinkelsen kan ha gått ut over læringsevnen. Parallelt er det likevel mye som kan ha blitt fanget opp i andre kanaler som ikke nødvendigvis var en del av de formelle, skriftlige prosedyrene.

I det daglige er det lett å tenke seg at utfordringene med å nå ut over det praktiske (som endringer og justeringer av utstyr og materiell) kan gjøre det vanskelig å iverksette en overordnet bearbeiding og analyse av erfaringene. Dette poenget påpekes av kontingentsjef Gjerde:

Hæren har veldig mye godt faktagrunnlag som er systematisk samlet inn, bedre nå enn i tidligere operasjoner. Men hvordan såkalte 'lessons identified' blir til 'lessons learned', hvordan skape endringer ut over det umiddelbare taktiske, stridstekniske, og hvordan bruke disse er en større utfordring. Det opplever jeg brukes i for liten grad (Gjerde 2015).

Gjerdets utsagn illustrerer nettopp de utfordringene Hæren har hatt med å samle erfaringene sine strategisk og systematisk, og videre gjøre disse om til kollektive lærdommer som kan komme til nytte i operasjonen ut over de umiddelbare, stridstekniske og praktiske aspektene. Dette tilsier at Hæren har hatt en begrenset læringsevne. Major Køhl poengterer også denne problematikken:

Veien fra 'lessons identified' til 'lessons learned', den kan være veldig lang. Vi har en veldig lang liste med identifiserte lærdommer. Men det er verre å få gjort noe med det. Og læring ligger jo akkurat i den biten der (Køhl 2015).

Også tidligere sjef for SME, Harald Mathisen, trekker frem at analyse av nye erfaringer var en utfordring:

SME har ikke hatt et kompetent analysemiljø. Det var mangelen hos oss. For å få til noen analyser i det hele tatt så er man jo prisgitt at det er oppegående offiserer som klarer å analysere hva som er eventuelle problemer, og så komme opp med løsninger (Mathisen 2015).

Dette indikerer at Hæren og Forsvaret har lent seg på enkeltpersonell i arbeidet med erfaringshåndtering. Man har oppnådd snever, kortsiktig læring. Opplevelsene er ikke bearbeidet av et analyseapparat som kritisk kan

gjennomgå erfaringer og trekke lærdommer av disse. I tillegg kan nettopp det at erfaringene ikke ble gjennomgått og bearbeidet i organisasjonen, ha fått konsekvenser for læring i hele Hæren (selv om det i og for seg fungerte mellom styrkebidragene). Kontingentsjef Gjerde oppsummerer:

Jeg mener vi brukte veldig mye tid i organisasjonen, særlig mellom kontingenter, på erfaringer. Det var sånn vi lærte underveis. I hvert fall vi som kom inn sent opplevde at det var et solid system på erfaringsoverføring mellom kontingenter; at man studerte hverandres rapporter og hadde øvelser hvor det kom inn et solid apparat som veiledet de som skulle ut. Så akkurat mellom kontingenter syntes jeg det var bra, men det vi mangler er solide analysemiljøer som får anbefalinger ut i organisasjonen. Sånn sett er det ganske puslete det vi har (Gjerde 2015).

Alle informantene påpeker at mangelen på strategisk samling av erfaringer og videre analyse av disse har ført til manglende læringsevne. Samtlige informanter mener at de overordnede målsettingene for oppdraget har vært den største utfordringen for utvikling og tilpasning i PRTen. Dette vil utdypes i den videre analysen.

Som delkonklusjon på første del av problemstillingen – undersøkelsen av Hærens læringsevne i Faryab – må vi kunne utlede at Hærens læringsevne har vært mangelfull og fragmentert. Denne slutningen trekkes på bakgrunn av informantenes utsagn og studiens forståelse av læringsevne:

*En prosess hvor en organisasjon bruker ny kunnskap eller nye forståelser tilegnet gjennom erfaringer til å tilpasse eller endre normer, prosedyrer, retningslinjer og doktriner for å endre atferd, bidra til vekst i organisasjonens kunnskapsbase, og oppnå kontinuerlig forbedring.*

Redegjørelsen over har vist at Hæren har hatt to hovedutfordringer med sin læringsevne i Faryab. For det første var det som ble lært snevert, ettersom hovedfokus var det stridstekniske, taktiske og praktiske (sambandsproblematikk, ammunisjon, utstyr), og det var tilsvarende lite fokus på de overordnede

målsettingene for oppdraget<sup>17</sup>. Dette indikerer at styrkene i hovedsak lærte å være i stridskontakt og «å bli bedre til å krige». Denne snevre læringen kan knyttes til det Chris Argyris kaller *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring*, som vist i kapittel 1 (Argyris, 1990). Hærens læring var preget av enkelkretslæring, altså læring der man i hovedsak justerer eksisterende prosedyrer og rutiner, og der fokuset for læringen er: «*Hvordan kan vi gjøre ting bedre?*» Læringen var ikke i like stor grad knyttet til mer grunnleggende spørsmål om grunnpremissene for oppdraget og arbeidet man gjorde, såkalt *dobbelkretslæring*: «*Hvorfor gjør vi det på denne måten?*» (ibid., s. 95 – 96; Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 360). Dobbelkretslæring er en forutsetning for organisatorisk læring når det gjelder endringer i grunnleggende antakelser, altså endring i oppfatninger av atferd og måloppnåelse.

For det andre gjorde svakheter ved det eksisterende systemet for erfaringslæring at erfaringshåndteringen ble lite konsekvent, og til dels fragmentert, ettersom læring i de ulike avdelingene var avhengig av avdeling eller av personell. Forsvaret har betydelige utfordringer knyttet til bearbeiding, analyse og spredning av erfaringer og lærdommer, slik at de kommer hele organisasjonen til gode og kan føre til faktisk tilpasning og endring. Spesielt er dette en utfordring når det gjelder læring i et langsiktig, overordnet perspektiv. PRT-styrkene var flinke til å lære det operative stridstekniske og praktiske ved operasjonene, men de lærte kortsiktig, fra kontingent til kontingent.

Samtidig kan det selvsagt tenkes at det er forskjeller mellom det som kommer frem gjennom skriftlig, formell erfaringslæring, og det som oppstår i den uformelle erfaringslæringen. Den siste finner hovedsakelig sted i de kollegiale praksisfellesskapene og skrives ikke ned i rapporter eller dokumenter. Dette vil ikke nødvendigvis sette formelle spor i organisasjonen, og man har ingen garanti for at det bidrar til kollektiv læring og tilpasning.

På konkrete områder var Hærens læringsevne riktignok god, fordi erfaringer førte til ny kunnskap og ny forståelse for hvordan styrkebidragene kunne håndtere de stridstekniske og taktiske utfordringene, noe som også resulterte i tilpasning av prosedyrer. Samtlige informanter påpeker at Hæren har lært

<sup>17</sup> Denne konklusjonen sammenfaller med Dag Henriksens undersøkelse av Norges militære suksesskriterier i Afghanistan. Han finner at det er utfordrende å identifisere tydelige norske militære suksesskriterier, og at det å delta i NATO-sammenheng i Afghanistan i seg selv synes å ha vært et kriterium for både politisk og militær suksess (Henriksen 2013).

dette godt. Gjennom hele oppdraget har det skjedd kontinuerlige forbedringer for blant annet å tilpasse seg motstanderen og det lokale konfliktområdet. Det er imidlertid vanskelig å spore hvor disse tilpasningene eller endringene eventuelt er blitt nedfelt i prosedyrer, for eksempel gjennom trening og utdanning, annet enn det som er kommet frem gjennom erfaringsrapportene som Haaland har gjennomgått (Haaland 2016), og det informantene har gjort rede for.<sup>18</sup> Derfor støtter både Haalands gjennomgang og informantintervjuene antakelsen om at Hærens læringsevne i Afghanistan kan beskrives som mangelfull.

Basert på redegjørelsen over er det klart at

- a) *Hærens erfaringer i Faryab har ført til ny kunnskap og ny forståelse.* Men det har ikke vært mulig å spore at dette har ført til
- b) *tilpasning i normer, doktriner og prosedyrer,* eller til
- c) *vekst i organisasjonens kunnskapsbase som utgangspunkt for forbedret handling,* ut over de uformelle nettverkene. Det har heller ikke vært mulig å spore at Hæren har
- d) *søkt kontinuerlig forbedring,* ut over de stridstekniske og praktiske aspektene ved tilpasning og læring i oppdraget.

Basert på disse slutningene vil vi prøve å finne noen svar på andre del av problemstillingen, som spør hvordan Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab kan forklares.

## Hvordan kan svakhetene forklares?

For å kunne svare på del to av problemstillingen, *hvordan kan eventuelle svakheter ved læringsevnen forklares,* vil vi først kommentere de organisasjonsteoretiske perspektivene som brukes i analysen. I det *instrumentelle* perspektivet

<sup>18</sup> Mangelen på spor i formelle prosedyrer kan selvsagt også skyldes at studien ikke har kunnet inkludere en analyse av erfaringsrapporter og følge saksbehandlingen av disse. Det fremstår heller ikke praktisk gjennomførbart for denne studien å spore konkrete hendelser eller erfaringer og bedømme hvorvidt disse har ført til faktiske endringer for Hæren i Faryab. Selv ikke informantene er sikre på hvordan erfaringene ble fulgt opp, som gjort rede for over.

(struktur) betraktes Hæren som et rasjonelt verktøy som står til disposisjon for lederne for å oppnå visse mål. Den formelle organisasjonsstrukturen styrer organisasjonsatferden i ønsket retning gjennom å uttrykke klare deltakerrettigheter og plikter (Egeberg 1984, s. 26). Ifølge det *institusjonelle* perspektivet (kultur) vil imidlertid Hærens kultur, tradisjoner og omgivelser påvirke hvordan Hæren organiserer sine handlinger, og dermed også hvordan Hæren lærer.

De neste avsnittene vil trekke inn de teoretiske indikatorene som ble utledet i kapittel 2. Hensikten er å undersøke om henholdsvis det instrumentelle perspektivet (organisasjonsstruktur) og det institusjonelle perspektivet (organisasjonskultur) kan bidra til å forklare svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab.

## **Instrumentelt perspektiv (organisasjonsstruktur)**

Det fundamentale oppdraget til Hæren er å forsvare Norge og sikre norsk suverenitet og territoriell integritet på landjorda. Det norske forsvarets oppdrag og målsetting i Afghanistan var å hindre fremveksten av internasjonal terrorisme samt å bidra til fred, stabilitet og utvikling i landet (Regjeringen 2012a). PRT-teamenes viktigste oppgave var å stabilisere og trygge det området PRTen hadde ansvar for. Intensjonen var å styrke den afghanske sentralkraftens innflytelse og skape muligheter for gjenoppbygging og forbedringer i sivilbefolkningens levevilkår (Stortinget 2003).

Det instrumentelle perspektivet kan gi gode forutsetninger for å forklare Hærens manglende læringsevne. Organisasjonsstrukturen skaper gjerne en klar arbeidsinndeling, der kunnskapsoverføring og læringsrutiner har klarlagte rammer og prosedyrer med tydelig ansvarsfordeling. På den måten vil aktørene i Hæren kunne ha en klar forståelse av sin rolle og sitt ansvar for å dele erfaringer og sørge for at kunnskap kommer hele organisasjonen til gode, og i tillegg ha en klar forståelse av organisasjonens mål og interesser i læringsarbeidet. Men som vi så i diskusjonen om forutsetningene for læring

i kapittel 1, trengs det klarlagte rammer og systemer for erfaringslæring. Disse kan tilrettelegges gjennom organisasjonens struktur.

Organisasjonens struktur definerer hvilke mål organisasjonen forfølger, herunder hvilke interesser som skal vektlegges. Det er altså opp til Hærens formelle struktur å legge til rette for at systemer for organisasjonslæring blir prioritert, og at retningslinjene, ansvaret og rollene for arbeidet fremstår tydelig. Tilsvarende kan mangel på tydelige retningslinjer, ansvar og roller, og uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring i organisasjonsstrukturen begrense læringsevnen. Når den militære organisasjonen med klare kommandokjeder følger rasjonelle kost/nyttevurderinger, kan organisasjonen også preges av begrenset rasjonalitet. Aktørene i Hæren vil for eksempel ikke kunne ha full oversikt over en situasjon man står overfor, og målene som skal oppnås kan virke uklare, men aktørene velger likevel å følge gamle rutiner og prosedyrer (Heier 2015, s. 166).

Et annet element som kan tenkes å forklare begrenset læringsevne er kapasitetsproblemer. Ofte er styrkene overbelastet med andre oppdrag som umiddelbart virker viktigere (ibid.). Hæren vil derfor prioritere disse fremfor å sørge for å følge rutiner og prosedyrer for læring, særlig i en pågående militær operasjon som i Faryab. Da organisasjonsstrukturen og de formelle normene legger føringer for hvordan oppdragene skal løses og hva som prioriteres, kan hierarki, tydelig arbeidsdeling og fastlagte rutiner gjøre det vanskelig å innarbeide andre, nye prioriteringer. Det kan være vanskeligere å bryte ut av disse når man står i en situasjon som oppleves som uklar eller ukjent.

I det følgende vil vi først undersøke hvordan det *instrumentelle* perspektivet (strukturperspektivet) kan forklare Hærens læringsevne i Faryab. Dette gjøres ved å trekke inn de tre indikatorene for organisasjonsstruktur som ble utledet i kapittel 2. Dersom det instrumentelle perspektivet skal ha forklaringskraft, må det vise seg at organisasjonsstrukturen har lagt føringer for læring i Hæren på en slik måte at det har vært med på å begrense Hærens læringsevne i Faryab.

## Arbeidsdeling, roller og ansvar

- Indikator I: *Klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring*

Denne indikatoren vil implisere at den mangelfulle læringsevnen til Hæren i Faryab kan forklares av uklar arbeidsdeling, diffuse roller og utydelig ansvarsfordeling. Dersom denne indikatoren skal ha forklaringskraft, må det altså vise seg at Forsvaret ikke har hatt klar arbeidsdeling, klare roller og klargjort ansvar i arbeidet med erfaringslæring i PRTen, og videre at dette har forårsaket en mangelfull læringsevne. Har dette vært tilfelle i Faryab?

Forsvarets organisasjoner kjennetegnes av en organisasjonsstruktur med tydelig hierarki og kommandokjede. Av dette følger at toppstyrte initiativ og føringer, og klare rutiner og systemer for erfaringshåndtering og læring skal legge til rette for at organisasjonen lærer av sine erfaringer. Som vist i forrige kapittel har Forsvaret utviklet formelle tiltak for å lære av erfaringer. Den formelle organisasjonsstrukturen er brukt for å fremme målet om å bli bedre til å ta vare på erfaringer, som ved opprettelsen av SME i 2005. Det er også etablert et *System for operativ erfaringshåndtering* som skal kartlegge myndighet, ansvar og roller for læringsarbeidet (Forsvaret 2014b).

Erfaringslæringsarbeidet blir styrt vertikalt, der Forsvarsstaben er fagmyndighet og kommandomyndighet for den operative erfaringshåndteringen, og arbeidet blir delegert nedover til underliggende enheter. Ansvar for erfaringshåndtering og læring ligger hos Hærens våpenskole. Styrkeprodusentene, som Hæren, er ilagt ansvar for å «implementere et systematisk og metodisk erfaringslæringsregime i egen organisasjon, og analysere erfaringer og trekke lærdommer av disse» (ibid.). På papiret har Forsvaret tilsynelatende hatt en *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring*. Hvordan ser imidlertid dette ut i praksis?

Forsvarssjefens internrevisjon slår fast at *System for operativ erfaringshåndtering* er den eneste systematiske tilnærmingen til operativ erfaringshåndtering i Forsvaret (Forsvaret 2014b, s. 21). Skrivet legger til rette for et erfaringslæringsystem som baseres på den formelle organisasjonsstrukturen. Det klargjør den formelle kommandokjeden i arbeidet med erfaringer og fordeler roller og ansvar på bakgrunn av en mål/middel-logikk, fundert i et identifisert behov



for å løfte arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Dette har bakgrunn i politiske krav om at det skal finnes systemer for erfaringshåndtering for hele forsvarssektoren (ibid., s. 14). Av den grunn har Forsvaret, gjennom skriv og retningslinjer, etablert et system som skal legge til rette for at læring skal finne sted etter klare og konsistente mål. Hæren har på bakgrunn av disse retningslinjene utarbeidet interne retningslinjer for læring. Hæren har også iverksatt tiltak for å ivareta læring, blant annet gjennom opprettelsen av to stillinger viet til militære erfaringer, og en egen kjernegruppe for militære erfaringer (jf. kapittel 3). Den formelle organisasjonsstrukturen har altså dannet grunnlaget for det formelle erfaringsarbeidet i PRT-bidraget.

Innenfor denne formelle organisasjonsstrukturen skulle det formelle læringsarbeidet, med blant annet rapportskrivning og erfaringsanalyser, ta sikte på å sørge for tilpasning og kontinuerlig forbedring i operasjonsområdet. Dette skulle skje gjennom formålsrasjonelle handlingsvalg knyttet til erfaringshåndtering, der nye erfaringer skulle sørge for læring og tilpasning av atferd. Til dette er å bemerke at en fullstendig oversikt over ulike alternativer og konsekvenser av disse ikke er særlig realistisk i komplekse organisasjoner som må ta mange hensyn, både politiske avveininger i Norge og militære vurderinger i Faryab. Hæren har med andre ord en begrenset rasjonell kapasitet. God gjennomføring av erfaringshåndtering i en slik organisasjon avhenger derfor av at det ikke er konflikt mellom ulike målsettinger, samt at målene og arbeidsoppgavene som følger fremstår som tydelige og relevante.

Som beskrevet i kapittel 3 har Hæren utarbeidet retningslinjer for de operative erfaringslæringsprosessene. Likevel ser det ikke ut til at det systemet som finnes, gir tydelige retningslinjer og ansvar. Systemet da gir heller ikke aktørene noen tydelig tilnærming til læringsarbeidet. Ettersom det overordnede systemet for erfaringslæring i Forsvaret mangler praktiske og operasjonaliserte retningslinjer for hvordan erfaringshåndtering skal gjennomføres, fremstår ansvarsforholdene utydelige. Et viktig element i dette er at SME ikke har hatt myndighet over læringsarbeidet, og dermed ikke har kunnet sørge for ansvarliggjøring på området.

Vi har tidligere sett at Forsvaret har uklare styringssignaler for arbeidet med erfaringshåndtering og læring, og læringsarbeidet har ofte måttet vike for andre prioriteringer. Major Aksel Køhl og kaptein Kristoffer Erstad fra HVS mener at manglende og uklare styringssignaler skaper et fragmentert og

utydelig regime for formell erfaringshåndtering, og at det trengs en tydeligere ansvarliggjøring (Køhl 2015; Erstad 2015). Spesielt er det en utfordring at systemet det legges opp til ikke sier noe om erfaringshåndtering i linjen. Dermed oppnår man ingen helhetlig tilnærming, og det blir opp til den enkelte å sørge for at erfaringer blir håndtert og fulgt opp. Erstad formulerer det slik:

Erfaringshåndtering er beskrevet i mange dokumenter, helt fra stortingsproposisjoner på toppen og nedover til Hærens trenings- og utdanningsplan. Men det blir likevel ikke gjort noe med i stor nok grad. Det viser at det er en systemsvikt, det er ingen helhetlig tilnærming (Erstad 2015).

Erstad påpeker også at uklare styringssignaler får spesielle konsekvenser for erfaringshåndteringen i en langvarig koalisjonsoperasjon som i Faryab, ettersom organisasjonen møter på utfordringer når det er andre forsvarsgrener som så å si eier observasjonen.

I Forsvarsstaben er det ingen som arbeider med militære erfaringer på fulltid, heller ikke i FOH. Da blir det utfordringer. Fagansvar, fagmyndighet, det er nøkkelbrikkene. Vi skulle gjerne sett at det ble tatt mer ansvar (ibid.).

Aksel Køhl tilføyer at erfaringslæring i denne strukturen blir både tilfeldig og personavhengig:

Det å eie ballen, det er viktig i veien fra observasjon til beslutning, og den kan være meget lang. Og vi har ikke et system som sørger for at sakene blir fulgt opp. En organisasjon kan ikke være avhengig av én person (Køhl 2015).

Disse synspunktene indikerer som tidligere antydnet at det har vært uklare ansvarsforhold og retningslinjer for læringsarbeidet i PRTen. Samtidig synes det også å ha vært til dels være ulike praksiser i de ulike avdelingene, noe som er med på å forsterke bildet av et fragmentert formelt læringsregime også i PRTen. Dette støtter opp under antakelsen om at det var manglende styringssignaler og tydelighet i læringsarbeidet. Blant annet synes det å være store forskjeller mellom de profesjonelle avdelingene, som Telemark bataljon, og brigademiljøet:

De avdelingene som drar ut sånn som de er oppsatt hjemme, der ser man at det er helhetlig tilnærming. Men i 'ad hoc'-avdelingene som sammensettes av personell fra det sivile og forskjellige avdelinger, der fungerer det dårligere (Erstad 2015).

Også troppssjef S fremhever dette skillet mellom elite- og ad hoc-avdelinger:

Jeg tror kanskje at profesjonelle avdelinger, som Telemark bataljon, der man i en periode var mye frem og tilbake [til Afghanistan], er flinke til å også forfølge trender og utvikling, og ser mer effekten av ting fordi man 'eier' området over lang tid (troppssjef S 2015).

Forskjellene blir trolig forsterket ved at de sammensatte kontingentene løses opp når de kommer tilbake til Norge etter endt oppdrag. Mangel på klar arbeidsdeling, tydelige roller, ansvar og styringssignaler i den formelle erfaringshåndteringen kan da føre til at viktige erfaringer går tapt for organisasjonen, eller at potensielt viktige erfaringer ikke blir plukket opp. Resultatet kan bli en svært varierende og til dels uklar tilnærming til læringsarbeidet for aktørene i Hæren, noe som kan ha bidratt til at læringsevnen har vært mangelfull. Et argument fra Erstad illustrerer dette:

De som har hovedansvar for oppsettingen vil være med på mellomlandingene, slik at de kan avtappe informasjon direkte der, for eksempel på noe som må tas tak i. Men ingen følger opp at det blir gjort noe med, om det blir fulgt opp og tatt videre. Så man kan finne at samme observasjon kommer igjen tre kontingenter på rad (Erstad 2015).

Som nevnt har Hærens våpenskole vært sentral i erfaringshåndteringsarbeidet i PRTen. Erfaringsarbeidet på bakken i Faryab har blitt fulgt opp gjennom egne rutiner og prosedyrer, med blant annet mellomlandinger og mentoreringer av kontingentene. I tillegg har kontingentene faste rapporteringskrav. Hovedinntrykket er at informantene opplever at tilpasning og læring ble håndtert godt av styrkene i operasjonen, mens utfordringene med hensyn til ansvarsforhold og tydelige retningslinjer i hovedsak lå i det mer langsiktige læringsarbeidet i Hæren. Ansvarsområder i erfaringsarbeidet fremsto uklare, og prosessen fra observasjon til såkalte 'lessons learned' var lang. Det formelle erfaringsarbeidet i PRTen fremstår klarere, både når det gjelder ansvarsfordeling, roller og tydelige retningslinjer. Det har vært klare rutiner for rapportering og klare rutiner for ansvaret i kontingentene, med fastlagte rutiner for *After Action Review* og fastlagt rapportering fra ledernivå. Likevel er det ikke tydelig hvor analyseansvaret og bearbeiding av erfaringer lå for PRT-oppgavet som helhet. Noen av informantene har trukket frem at det er litt uklart *hvor* det som blir rapportert av erfaringer har endt opp, fordi det filtreres oppover i kommandokjeden, med et ubestemt endepunkt:

Det er vanskelig å finne den røde tråden i erfaringshåndteringen. Man ser jo at det er et forsøk med de rapportene man skal sende. Men spørsmålet er hvordan det følges opp i ettertid, hvem som egentlig gjør analysene, og hvordan informeres man når man har fått et resultat av analysene... hvordan spres denne kunnskapen? Det er kanskje av de store utfordringene (troppssjef S 2015).

Denne utfordringen ser ut til å følge et mønster som er konsistent på tvers av kommandonivåene i Forsvaret. I tråd med Forsvarssjefens internrevisjon (Forsvaret 2014b) hevdes det:

Vi har jo skrevet rapporter opp og i mente i årevis. De blir skrevet og stuet inn i et arkivsystem, og da er det umulig å få noe mer ut av dem, fordi det i praksis ikke er mulig å søke etter det man trenger i Ferdaball (Bonneviesvendsen 2015).

Utsagnet indikerer at Ferdaball i liten grad brukes til det tiltenkte formålet. Det oppleves ikke funksjonelt, og dermed fungerer det i stedet som et rapportarkiv. Nesten samtlige av informantene i denne undersøkelsen har påpekt dette. To av informantene forteller at de «har hørt om Ferdaball», men at deres avdelinger ikke anvender systemet (Nygård 2015; troppssjef S 2015). Også dette styrker antakelsen om at Hærens erfaringsarbeid i Faryab var fragmentert og utydelig.

I PRTen var erfaringshåndtering en del av de daglige gjøremålene for alle deltakerne. Denne rutinen inngikk i den formelle strukturen i organisasjonen, nettopp fordi det er livsviktig at erfaringer tas vare på og at man lærer av dem. Og likevel: ut over det rent operative, praktiske og stridstekniske kan det virke som om erfaringsarbeidet kom inn som en tilleggsoppgave på siden av aktørenes hovedoppgaver. Kanskje nettopp derfor fremsto det også mindre tydelig. Også innad i PRTen synes det å ha vært store forskjeller i det formelle erfarings- og læringsregimet. Et sitat fra PRT-sjef Omsted illustrerer dette:

Så vidt jeg husker, med alle mulige forbehold om at det eksisterte, så var det ikke nedfelt formalisert prosedyreverk der. Men når det er sagt, så eksisterte det jo en stor grad av erfaringsoverføring fra kontingent til kontingent. Noen steder mer formalisert enn andre steder (Omsted 2015).

Arbeidet med erfaringene fra PRTen utviklet seg også etter hvert som tiden gikk i Faryab. Dette indikerer i sin tur at Hæren har tilpasset seg oppdraget og sett nødvendigheten av mer formaliserte prosedyrer for erfaringshåndtering og erfaringsoverføring:

Rutinene for disse tingene utviklet seg nok veldig i perioden vi var der. Det gjorde for så vidt hele PRTen, både i form, innhold og fokus. Både oppdrag og organisering endret seg veldig. Da vi startet vår forberedelse hadde vi langt mer ekstern støtte fra de som nylig hadde kommet hjem enn for eksempel kontingenten før oss hadde (ibid.).

Samtidig kan det faktum at aktørene var usikre, i dette perspektivet også tolkes som at det har vært manglende eller utydelige styringssignaler i de formaliserte prosedyrene for læring. Arbeidsdeling, roller og ansvar fremstår derfor ikke gjennomgående klare. Organisasjonsstrukturen har med andre ord ikke gitt tydelige implikasjoner for atferd og handlingsalternativer når det kom til erfaringshåndtering og tilnærming til læring i alle sammenhenger. Manglende og uklare (formelle) styringssignaler gjorde erfaringsarbeidet utydelig for aktørene.

Oppsummert kan vi si at klare retningslinjer, roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering kan være med på å forklare at læringsarbeidet i PRTen var fragmentert og ikke fremsto systematisk, med mangelfull læringsevne som konsekvens. Som vist i kapittel 1 trenger en organisasjon systemer (rapporterings- og analyserutiner) som bidrar til at individenes erfaringer – individenes tause kunnskap – blir gjort til eksplisitt kunnskap som nedfelles skriftlig og settes i system, slik at det setter formelle spor i organisasjonen og kan føre til organisatorisk tilpasning og forbedring. Det faktum at Hæren mangler et solid analyseapparat for erfaringer, og at det er utfordrende å se noen rød tråd i erfaringshåndteringen, indikerer at det å følge en læringsprosess eller en læringssyklus, der man ser at individenes erfaringer og nye kunnskap blir gjort tilgjengelig for hele organisasjonen, vil være svært utfordrende. Som konsekvens vil ikke individenes erfaringer føre til organisatorisk læring. Skifte av personell, som hyppig skjer i militære

organisasjoner, og særlig i operasjoner som PRT-bidraget, kan dermed føre til at kunnskap glemmes eller forsvinner.

På bakgrunn av denne analysen kan indikatoren *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring* bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen i PRTen. Vi ser at arbeidsdeling, roller og ansvar fremstår til dels utydelige. Med andre ord kan uklar arbeidsdeling, utydelige roller og utydelig ansvarsfordeling være noe av forklaringen på svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab.

## Mål og interesser

- Indikator II: *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring*

Ifølge det instrumentelle perspektivet definerer organisasjonens struktur hvilke interesser og mål organisasjonen forfølger og hvilke interesser den skal vektlegge. Det vil si at læring skal finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. Denne indikatoren vil implisere at den mangelfulle læringsevnen for Hæren i Faryab kan forklares av uklare mål og interesser i arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Dersom indikatoren skal ha forklaringskraft, må det vise seg at det har vært uklare mål og interesser i erfaringslæringsarbeidet i Hæren i PRT-bidraget. Er det så mulig at mangel på klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring kan ha ført til mangelfull læringsevne i Faryab?

Som vi har sett, har erfaringslæring og erfaringshåndtering blitt løftet frem i Forsvaret gjennom flere formelle skriv. En systematisk tilnærming til erfaringslæring og erfaringshåndtering er senere tatt videre i *System for operativ erfaringshåndtering*, som skal legge opp til en felles tilnærming til erfaringshåndtering og læring i hele Forsvaret. Dette indikerer tilsynelatende klare mål og interesser i arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Oberst Eystein Bonnevie-Svendsen hevder at det likevel ikke finnes en overordnet styrt struktur eller styrt rammeverk for erfaringshåndtering og læring, heller ikke i dag (Bonnevie-Svendsen 2015). Hvordan læring fungerer i de ulike

avdelingene, deriblant Hæren, avhenger med andre ord av hvordan lederne i Hæren har engasjert seg personlig. Det er ikke blitt satt makt bak *System for operativ erfaringshåndtering*, og SME har ikke hatt myndighet til å legge føringer for det overordnede læringsarbeidet. Harald Mathisen utdyper dette slik:

Vi har forsøkt å implementere den måten NATO driver læringsarbeid på, den systematiske tilnærmingen, med varierende suksess. Vi var jo ikke i en posisjon til å beordre noen til å følge dette, og det er jo kanskje litt av svakheten ved det. Vi kunne bare anbefale at folk tok det i bruk (Mathisen 2015).

Denne valgfriheten kan ha bidratt til å begrense muligheten for overordnet styring av arbeidet med erfaringslæring, og til at systemet ikke har fått sin tiltenkte effekt. Det har vært opp til den enkelte leder å ta dette videre, og det er ikke lagt noen bindende føringer for læringsarbeidet (Bonnievie-Svendsen 2015). Major Aksel Køhl ved HVS mener det er en utfordring at «man blir ikke målt på erfaringer og læring». Ifølge Køhl handler det om at læring ikke prioriteres høyt nok. Fordi svært få i Forsvaret arbeider langsiktig med erfaringer og erfaringslæringsprosesser, er det vanskelig å skape en strukturert og effektiv tilnærming til læringsarbeidet (Køhl 2015). Det sendes åpenbart ikke et sterkt nok signal om at den formelle erfaringshåndteringen, som *System for operativ erfaringshåndtering* legger opp til, er viktig nok.

Ettersom organisasjonsstrukturen legger føringer og rammer for handlingsalternativer, vil det ha betydning for hvordan organisasjonen løser sine oppgaver, setter sine mål og klargjør sine interesser. En rekke av denne studiens informanter trekker frem lederinvolvering som sentralt for at læring og læringsprosesser blir prioritert (Bonnievie-Svendsen; Mathisen; Høiback; Køhl og Erstad, 2015). Bonnievie-Svendsen er tydelig på at dersom læring skal få tilstrekkelig gjennomslag i organisasjonen, må Forsvarssjefen sette det på agendaen og gi uttrykk for at han ønsker at det skal skje. Klare mål og interesse for læringsarbeidet må komme fra toppen av hierarkiet, og da er organisasjonsstrukturen avgjørende. Manglende læringsevne i Hæren i Afghanistan kan altså til en viss grad tilskrives manglende tydelighet rundt mål, prioritering og interesser fra det øverste organet i organisasjonsstrukturen.



Major Aksel Køhl forteller at han hittil til stadighet har måttet påta seg andre oppgaver enn de som hører til den jobben han søkte på ved HVS (som stabsoffiser militære erfaringer), nettopp fordi erfaringshåndteringen ifølge ham ikke står høyt på agendaen, men er et utsatt fagfelt (Køhl 2015). Flere informanter antyder at grunnen til at man ikke nødvendigvis prioriterer å ha et dedikert personell som skal arbeide med erfaringer og organisatorisk læring i PRTen er at det ikke er karrierefremmende. Hierarkiet i en organisasjon som Hæren er gjerne knyttet til et karrieresystem der medlemmene ønsker å stige i gradene. Man velger gjerne stillinger som gir uttelling i karrieresystemet i neste omgang, og det er ikke knyttet særlig status til å arbeide med erfaringshåndtering og læring (Gjerde 2015). Tidligere forsvarssjef Sverre Diesen trekker frem det samme:

Det er et poeng at karrieresystemet kan sette begrensninger for hvor mange som vil arbeide med læring. Det er ikke nødvendigvis karrierefremmende å arbeide med erfaringshåndtering. Forsvaret er ganske konservativt sånn, enkelte ting oppfattes å være meritterende, og andre ting er ikke fullt så meritterende (Diesen 2015).

Disse utsagnene indikerer videre at hierarkiet og det tilknyttede karrieresystemet ikke nødvendigvis bidrar til å styrke Hærens mål og interesser knyttet til læringsarbeidet i organisasjonen. Andre informanter mener at erfaringshåndtering nettopp derfor bør bli en tydeligere prioritering for samtlige aktører, slik at alle kjenner sitt ansvar og sine oppgaver i læringsarbeidet (Bonnievie-Svendsen; Køhl og Erstad, 2015).

Som vist i kapittel 3 har de såkalte *After Action Reviews* og mentoreringer for nye kontingenter vært hjørnesteinene i erfaringshåndteringsarbeidet i PRTen. Herfra er rapporter regelmessig sendt hjem til FOH og til HVS, slik at de kan brukes i arbeidet med utvikling av oppdraget, blant annet i opptreningen av nye kontingenter. Mange av de formelle rutinene ved læringsprosessene som har vært fulgt i PRTen synes likevel å være delvis uklare eller ad hoc, om vi skal dømme av informantenes utsagn. Kontingentsjef Gjerde påpeker blant annet at offiserene i Faryab ble mye mer systematiske etter hvert som oppdraget utviklet seg (Gjerde 2015). Også dette indikerer at selv om rutiner

for erfaringsdeling og erfaringshåndtering har vært på plass i PRTen, og at aktørene selv opplever at arbeidet med erfaringer til dels har stått klart for dem, så fremstår likevel mål og interesser i det formelle, helhetlige erfaringsarbeidet til dels uklart. Organisasjonsstrukturen har ikke angitt et fastlagt og tydelig rammeverk for læringsarbeidet. Mange av rutinene har først kommet på plass etter hvert som oppdraget utviklet seg og aktørene på bakken fikk mer erfaring i operasjonen.

Flere av informantene (deriblant Gjerde) trekker også frem utfordringer knyttet til det systematiske arbeidet med å tilpasse seg situasjonen i Faryab ut over det umiddelbare praktiske og stridstekniske, som vi har sett i første del av analysen. Dette tilskrives blant annet at den formelle skriftlige rapporteringen av erfaringer gjerne kom et halvår på etterskudd og av den grunn ikke ble ferskvare for kontingentene. Flere av de som var direkte involvert i PRT-bidraget poengterer dette. Eystein Bonnevie-Svendsen mener at utfordringene ved den skriftlige rapporteringen handler om mangel på relevans for aktørene i Hæren, ettersom systemet ikke tydeliggjør en umiddelbar og åpenbar nytteeffekt:

Det å skrive rapporter opp og ned og i mente som man ser det ikke blir gjort noe med, det oppfattes ikke som relevant. (...) Det må oppleves som relevant for de som forventes å komme med innspill, de må se at det faktisk anvendes. Ellers er det å skrive en tolv siders rapport som går rett i Ferdaball, som aldri noen kommer til å se på, bortkastet tid (Bonnevie-Svendsen 2015).

Denne mangelen på oppfølging tilsier at indikatoren *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* har forklaringskraft. Vi ser at mål, interesser og prioriteringer i beste fall var uklare, noe som kan ha ført til mangelfull læringsevne. Med andre ord gjør ikke organisasjonsstrukturen at det fremstår anvendelig og relevant å rapportere erfaringer, og da fremstår det heller ikke tydelig for aktørene i organisasjonen at ledelsen er opptatt av erfaringsrapporteringen:

Hvor erfaringene blir av? Nei, man får aldri noen tilbakemelding på det. Man sender rapporter oppover, og når man er ferdig er det ingen som kommer og snakker om det. Da skal du inn i ny stilling og fungere der (troppssjef S 2015).

Informantenes utsagn tydeliggjør også skillet mellom de formelle og uformelle prosessene for erfaringshåndtering:

Der nede var 'After Action Review' veldig viktig, det prioriterte man og brukte nok tid på. Det måtte man bare gjøre. Disse rapportene er jo kjedelige greier, men de er viktig for arvtakerne av operasjonen, så man måtte gå gjennom det. Men vi var nok flinkere på den umiddelbare 'After Action'-saken, enn på den mer oppsummerte over tid (Huse 2015).

Alt i alt kan det synes som om den skriftlige og formelle erfaringsrapporteringen kanskje ble nedprioritert sammenlignet med den uformelle, og i hovedsak muntlige, erfaringsdelingen. Skriftlig rapportering ble ikke oppfattet som like relevant og nyttig for aktørene i PRTen som den umiddelbare muntlige erfaringsutvekslingen, der man får umiddelbar respons av den man snakker med.

Det er tydelig at de uklare trekkene ved mål og interesser i Hærens organisasjonsstruktur trekker aktørene i ulike retninger. Dette gjør at mål og interesser knyttet til det formelle erfaringslæringsarbeidet fremstår uklart. I første del av analysen har vi sett at læring, endring og tilpasning i mindre grad har vært knyttet til måloppnåelse for PRTens oppdrag som helhet, og at man i større grad har fokusert på gjennomføringen av taktiske operasjoner. Ifølge oberstløytnant Harald Høiback er aktørene i Hæren mye flinkere til å dele erfaringer seg imellom på individnivå enn på å styre lærdommene sentralt, noe vi også har sett i redegjørelsen for indikator I. Høiback hevder imidlertid også at dette internt ikke betraktes som et problem. Som eksempler på dette trekker han frem flere av de tunge operasjonene som Karez og Harekate Yolo

II. Han mener at styrkene var klar over at et apparat som skulle sørge for gjenoppbygging og stabilitet ikke ville kunne følge etter, allerede før man satte i gang de taktiske militære operasjonene (Høiback 2015).

Som vi har sett i første del av analysen er hovedinntrykket at interesser og mål når det gjelder erfaringshåndtering og læring handler om de umiddelbare stridstekniske og praktiske sidene ved operasjonen. Kanskje ble læringsarbeidet nedprioritert fordi aktørene var usikre på de overordnede, mer konseptuelle og strategiske sidene ved oppdraget, ettersom disse overordnede målene var mer eller mindre uklare. Hovedfokus i Faryab har vært å lykkes med taktiske operasjoner, mens en overordnet og operasjonalisert strategi for oppdraget som helhet har vært fraværende. Den formelle erfaringshåndteringen kan ha forsvunnet ut fordi den har fremstått uklart for aktørene. Som en av informantene poengterer: «Det legger ikke til rette for læring å ha en ullen overordnet strategi eller målsetting» (Bonnevie-Svendsen 2015). I stedet bidrar det til at aktørene i Hæren i hovedsak har blitt bedre på det militære håndverket. Kanskje kan dette også bunne i at den generelle læringsverdien fra Afghanistan og PRT-bidraget er oppfattet som begrenset for det nasjonale forsvaret, ettersom utfordringene man har stått overfor i Afghanistan ikke fremstår som like interessante og relevante for de utfordringene Hæren vil stå overfor i fremtiden, noe flere av informantene påpeker. Harald Høiback uttrykker det slik:

Hadde det vært viktig nok, hadde det vært noe med politisk fokus, eller noe Forsvarssjefen hadde vært opptatt av hver eneste dag, så vil jeg tro at det ville kommet høyere opp på agendaen, men det har i stor grad vært overlatt til seg selv (Høiback 2015).

Denne gjennomgangen indikerer at uklare eller manglende interesser, målsettinger og prioriteringer har hindret organisatorisk læring i PRTen, med andre ord at indikatoren *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* kan ha forklaringskraft for vår case. Høiback mener dette har sammenheng med at det har vært et «strategisk ingenmannsland» mellom politisk ledelse i FD og Forsvaret. Det har ikke, ifølge Høiback, vært direktiver fra FD for hvordan erfaringslæring skal gjennomføres militært. Følgen er at Forsvaret

og Hæren har måttet finne ut av dette på egen hånd. Ansvar for hvordan man skulle løse oppdraget har blitt lagt på PRT-sjefene og, ifølge Høiback, også enda lenger ned i kommandokjeden. Høiback forklarer dette med at det norske Afghanistan-bidraget ikke har stått høyt nok på agendaen til politisk ledelse i FD og hos norske myndigheter:

Vi har ikke opplevd noen store kriser militært i Afghanistan. Det har gått såpass bra og vi har inntrykk av at vi har vært brukbart flinke, noe jeg tror vi er, noe som gjør at politikerne kan behandle disse spørsmålene med den samme grad av bekymring som de behandler plassering av lokalsykehus og rundkjøringer. I den grad Afghanistan har vært tema rundt Kongens bord, så har det vært knyttet til det politiske spillet i Norge (ibid.).

Dersom Høiback har rett, har det fra toppen av den hierarkiske kjeden i Forsvaret, og hos FD, blitt signalisert uklare, få eller manglende mål og interesser for det norske PRT-bidraget som helhet. Dette kan forklare hvorfor læringsarbeidet i Faryab i hovedsak har dreid seg om gjennomføring av taktiske operasjoner og stridstekniske, praktiske aspekter ved oppdraget, med snever læring som resultat. Som Høiback påpeker, er det mer utfordrende å skulle tilpasse seg en uklar strategi enn å lære å tilpasse seg en motstander (ibid.). Også et sitat fra PRT-sjef Ivar Knotten er illustrerende:

At vi ikke har vært så flinke til å ivareta lærdommene fra Afghanistan på øvre hold i Hæren? Sant nok, men det går tilbake til hensikten med å være der. Var det så viktig å få orden i Ghormach da? Den daværende PRT-sjefen løste oppdraget han fikk, det gikk fint, vi er ute av Faryab. Det kostet oss ti mann og en del millioner, men vi var med, og vi er blitt bedre, og alle var enige om at det var en bra tur. Det høres kynisk ut, men det er litt der (Knotten 2015).

Begge informantenes utsagn styrker antakelsene om uklare overordnet interesse og uklare målsettinger for PRT-oppgjøret som helhet, både fra toppen av forsvarshierarkiet og fra politisk ledelse. Dette styrker igjen indikasjonene på at uklare eller manglende interesser og målsettinger begrenset læringsevnen for Hæren i Faryab, og videre at indikatoren *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* kan ha forklaringskraft for vår case.

Analysen har imidlertid også vist at det finnes klare uttalte mål og interesser i erfaringslæringsarbeidet i PRTen. Dette fremgår av redegjørelsen for både det uformelle og formelle erfaringslæringsregimet i kapittel 3. Det har vært et naturlig mål og en åpenbar interesse for aktørene i PRTen i Faryab å lære av sine erfaringer, både for å sikre at alle overlever og for å lykkes med taktiske operasjoner. Likevel er det vanskelig å se at det formelle, overordnede læringsarbeidet er *forankret i organisasjonsstrukturen*. Som vist har Hæren en klar uttalt interesse og klare uttalte målsettinger knyttet til å lære av erfaringer, og det er gjort tiltak for å sette dette i system. Samtidig fremstår grepene som fragmenterte, og tiltakene er ikke gjort tydelig og praktisk håndterbare i organisasjonsstrukturen. Dette skyldes blant annet at erfaringslæringen på et overordnet plan ikke fremstår tydelig og relevant nok for aktørene, og fordi det er opp til den enkelte leder å prioritere hvordan man tilrettelegger det formelle læringsarbeidet.

Det er tydelig at aktørene i Hæren har en forventning om at tydelige målsettinger, interesser og prioritering av læring er forankret i toppen av den hierarkiske kjeden. Informantene som arbeider med erfaringer er tydelige på at det må signaliseres fra toppen av den hierarkiske kjeden at dette er viktig for at det skal bli prioritert. Men dette fremstår ikke klart, da det ikke er iverksatt nødvendige praktiske tiltak bak ambisjonene i *System for operativ erfaringshåndtering*. Mål og interesser for å ta vare på Faryab-erfaringene fremstår derfor ikke som tydelige. At de overordnede politiske og strategiske målsettingene for bidraget også fremstår uklare, kan også ha bidratt til at det heller ikke har fremstått som viktig å skulle ta vare på erfaringene fra Faryab, ut over nyttig og viktig stridstrening.

Indikatoren *klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* i det instrumentelle perspektivet kan bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen i Faryab. Vi ser at uttalte, overordnede mål og interesser knyttet til læring ikke har manifestert seg i organisasjonsstrukturen og skapt tydelige mål og interesser

for erfaringsarbeidet hos aktørene. Uklare mål og interesser kan altså bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen i Hæren i Faryab.

Det er grunnleggende for vellykket organisatorisk læring at organisasjonen har utviklet en klar læringsideologi som fremstår tydelig for aktørene. Disse har gjerne en forventning til at målsettinger for læringsarbeidet skal komme fra toppen i den hierarkiske kjeden, men i stedet er det blitt opp til den enkelte leder hvordan det formelle læringsarbeidet gjennomføres. I et hierarkisk system som Forsvaret indikerer dette at læringsarbeidet ikke er viktig nok. Organisasjonsstrukturen gir ikke tydelig angitte målsettinger for erfaringshåndtering og læring, og følgelig kan uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring bidra til å forklare hullene i Hærens læringsevne.

## Kapasitet

- Indikator III: *Kapasitet – tilstrekkelig tid og ressurser i organisasjonen til å ivareta organisatorisk læring*

En siste indikator ved det instrumentelle perspektivet er spørsmålet om hvorvidt den norske Hæren i Faryab har hatt tilstrekkelig kapasitet (i form av tid og ressurser) til å ivareta læring. Med andre ord vil denne indikatoren implisere at mangelfull læringsevne i Hæren i Faryab kan forklares av manglende kapasitet i Hæren til å ivareta læring. Da organisasjonsstrukturen legger føringer for hvordan oppdrag skal løses og hva som skal prioriteres, kan hierarki, klar arbeidsdeling og fastlagte rutiner gjøre det vanskelig å vektlegge andre prioriteringer enn de som ikke er direkte relatert til den umiddelbare problemløsningen i organisasjonen. Dersom denne indikatoren skal ha forklaringskraft, må det vise seg at det har vært manglende kapasitet i Hæren til å prioritere det formelle erfaringslæringsarbeidet i PRT-bidraget, og at dette bidro til Hærens mangelfulle læringsevne.

Flere av informantene<sup>19</sup> har fremhevet som positivt at det finnes dedikert personell som skal arbeide med erfaringshåndtering og læring ved Hærens våpenskole (Bonnievie-Svendsen; Mathisen). Likevel gjør tidvis manglende bemanning på feltet at det blir vanskelig å skape kontinuitet i arbeidet. Mathisen anser at det i perioder kun har vært mulig å drive med «brannslukking». Faktisk har erfarings- og læringsarbeidet ved HVS vært nedlagt i perioder, og det er således et utsatt fagfelt. Aksel Køhl har fortalt at han ikke alltid har fått utført den jobben han opprinnelig søkte på, fordi han har måttet arbeide med andre, mer presserende spørsmål enn læring.

Ofte er avdelingene i Hæren, spesielt i et oppdrag som i PRTen, overbelastet med ting som i den daglige virksomheten fremstår som viktigere. Det formelle læringsarbeidet krever rapportskrivning etter en viss struktur og metodikk, og dette kan oppfattes både tungvint og vanskelig for aktørene (Mathisen 2015). Det kan også kjennes for tidkrevende når man ikke umiddelbart ser en gevinst av arbeidet. Kort sagt blir det et etterslep av ny kunnskap og nye lærdommer i Hæren.

Ettersom Hæren er liten og har et høyt tempo, kan disse formelle læringsprosessene ofte bli nedprioritert (Gjerde 2015). Nettopp på grunn av størrelsen og det høye tempoet, spesielt i en operasjon, har flere av informantene etterlyst et eget analyseapparat som kan avlaste Hæren, og på en bedre måte ivareta og bearbeide erfaringer. Andre informanter stiller imidlertid spørsmålsteget ved om det er nødvendig med et eget analyseapparat, mens tidligere forsvarssjef Sverre Diesen ser dette som et økonomisk ressursproblem: Etttersom Forsvaret hele tiden skaleres ned og blir mindre, er det vanskeligere å skulle prioritere erfarings- og læringsarbeidet. Hæren har ikke de ressursene som en mer systematisk erfaringslæringsevne krever, nettopp fordi Hæren er marginal og stadig blir mindre, påpeker Diesen. Fordi det korte perspektivet alltid vinner over det lange, blir det de umiddelbare behovene i PRTen som prioriteres:

For PRTen er det viktigere å få på plass en troppssjef nå, eller en kompanisjef nå, enn det er å få på plass en offiser som skal sørge for at han som skal ut som kompanisjef om halvannet år kan og forstår litt mer enn han som reiser

<sup>19</sup> Alle henvisninger til informantene i dette avsnittet er fra 2015.



ut nå. Sånn er det alltid, selv for langtidsplanleggingen (Diesen 2015).

Videre mener Diesen at nettopp på grunn av den norske Hæren og det norske Forsvarets størrelse vil en egen analyseinstitusjon være overflødig:

Vi har jo institusjonalisert dette med erfaringslæring på sett og vis, med SME og disse andre programmene, men hvis Norge hadde vært en mellomstor makt, og vi hadde stilt med kontingenter på brigadenivå, så hadde den typen institusjon fått en annen betydning, og en annen prestisje og innflytelse. Men nettopp fordi vi stiller så små enheter gjør vi ingen erfaringer på bataljon- og brigadenivå, og det ligger da i sakens natur at det dreier seg i hovedsak om stridstekniske knep og detaljer som soldater finner ut av og implementerer på egen hånd (ibid.).

Her ser vi at indikatoren *kapasitet* også overlapper med indikator II, som målte hvorvidt Hæren hadde klare mål og interesser for læring. I redegjørelsen for indikator II har vi sett at ettersom Hæren er liten og må levere i et høyt tempo, blir det den umiddelbare problemløsningen som prioriteres, slik Mathisen<sup>20</sup> påpekte. Andre informanter fremhever at det bør være mulig å få til et bedre system for erfaringshåndtering, og dermed forbedre læringsevnen med det man har til rådighet, nettopp fordi det handler om prioriteringer (Bonnievie-Svendsen; Köhl; Erstad 2015). Bonnievie-Svendsen hevder at «dersom man hadde klart å få til en god effekt av systemet, slik at alle aktørene kunne se nytteeffekten av det, ville man kanskje prioritert læring helt øverst, fordi det handler om å bli flinkere til alt man gjør». Det eksisterende læringssystemet gjør derimot at det ikke oppleves relevant eller fremstår uklart for aktørene og derfor blir nedprioritert.

Enkelte kapasitetsproblemer er åpenbare. Til tider mangler Hæren personell som arbeider langsiktig og kontinuerlig med erfaringer og lærdommer, i tillegg

<sup>20</sup> Alle henvisninger til informantene i dette avsnittet er fra 2015.

til at det ikke har eksistert et solid analyseapparat som har håndtert erfaringene fra Faryab. Som vi har sett for de andre indikatorene, er mangelen på et skikkelig og tydelig system for å bearbeide erfaringer og utvikle ny kunnskap et grunnleggende hinder for organisatorisk læring. Kapasitetsproblemer kan bidra til at dette ikke blir prioritert høyt nok i organisasjonen, både fordi aktørene i PRTen generelt har måttet prioritere andre umiddelbare oppgaver og fordi ansatte hjemme som i utgangspunktet er dedikert til erfaringsarbeid, til stadighet har måttet løse andre, mer umiddelbare oppgaver. På den måten sørger ikke Hæren for at aktørenes erfaringer settes i et velfungerende system som sikrer kollektiv læring.

Da militære kommandokjeder som følger rasjonelle kost/nyttetekalkuleringer vil kunne oppleve begrenset rasjonalitet, må Hæren ta beslutninger etter hvor tilfredsstillende ulike alternativer og løsninger er. Av den grunn kan kapasitetsutfordringer gjøre at erfaringshåndtering og læring fremstår mindre viktig for Hærens ansatte, som i PRTen allerede er overbelastet med andre umiddelbare oppgaver. Organisasjonsstrukturen kan dermed skape kapasitetsproblemer knyttet til læring, fordi strukturen ikke indikerer at dette er noe som skal prioriteres høyt. I stedet prioriterer man å bruke ressursene på andre presserende oppgaver. Indikatoren *kapasitet*, i form av manglende kapasitet i Hæren, kan av den grunn bidra til å forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab.

Den analytiske gjennomgangen av det instrumentelle perspektivet viser at alle indikatorene har vist seg å ha forklaringskraft. Hæren i Faryab har vært preget av uklar arbeidsdeling, utydelige roller og ansvarsfordeling, uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring, og manglende kapasitet til å prioritere organisatorisk læring. Samtlige tre indikatorer kan altså bidra til å forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab.

## **Institusjonelt perspektiv (organisasjonskultur)**

Til forskjell fra strukturperspektivet åpner kulturperspektivet for at også kultur, tradisjoner og omgivelser påvirker hvordan en organisasjon handler.

Læring kan med andre ord også influeres av, eller skje gjennom, uformelle trekk ved og kanaler i organisasjonen. Den etablerte organisasjonskulturen og de etablerte tradisjonene som har utviklet seg i en avdeling, kan legge føringer for interne læringsprosesser, og på hvordan aktørene oppfatter hva som bør læres og hvordan. Hva som oppfattes som *passende atferd*, altså hva som er akseptabelt å dele av informasjon og hva som prioriteres av nye erfaringer og ny kunnskap, vil kunne påvirke Hærens læringsarbeid. For eksempel vil kulturen i Hæren kunne endres i en bestemt retning dersom man legger opp til at individer på alle nivåer i kommandokjeden kan være delaktige i å stille spørsmål ved avgjørelser, handlinger og grunnleggende antakelser: «Hva oppnår vi egentlig med det vi gjør?» og «Gjør vi dette på riktig måte?» Hærens kultur kan dermed påvirke hva som oppfattes som akseptabelt: Hvordan erfaringer utveksles mellom de ansatte på ulike nivåer, og hvordan alternative prosedyrer eller tilnærminger til et problem møtes.

Men det formelle og det uformelle er ikke nødvendigvis alltid motsetninger i den militære hverdagen. På den ene siden kan det tenkes at de uformelle normene og den uformelle etablerte kulturen kan utfordre den overordnede «læringsideologien» som kommer fra toppen av den hierarkiske kjeden i Hæren og Forsvaret. På den andre siden kan de tilføre et større mangfold som gir Hæren mer handlekraft, noe som igjen kan veie opp for mangler i det formelle prosedyreverket. Nettopp en egenartet organisasjonskultur kan legge til rette for læring, for eksempel ved å legge vekt på åpenhet gjennom utveksling av erfaringer og informasjon mellom aktørene i organisasjonen. Gjennom sosial interaksjon med kolleger, og gjennom praksisfellesskap preget av uformelle normer og verdier, kan det også være større rom for å ta opp vanskelige temaer og snakke fritt enn i de formelle prosessene som organisasjonsstrukturen legger til rette for. Kanskje oppfattes det vanskeligere å løfte frem kritikk eller utfordringer i en skriftlig rapport som skal sendes oppover i den militære kommandokjeden, enn det er å dele meninger og oppfatninger «rundt leirbålet». Uformell erfaringsdeling kan i sin tur skape en god kultur for læring gjennom det sosiale praksisfellesskapet i Hæren, der uformell erfaringsutveksling blir en integrert del av handlemåtene i operasjonen. Men er disse uformelle læringsmekanismene så gode at de kan kompensere for manglene ved Hærens formelle system for erfaringshåndtering og læring?

Som vi har sett i kapittel 3, foregikk det uformell kunnskapsoverføring og læring gjennom praksisfellesskap i PRTen, og i Hæren generelt, parallelt med formaliserte prosedyrer for læring. I gjennomgangen av det organisasjonsstrukturelle perspektivet har vi sett at utydelige roller, ansvar og retningslinjer, i tillegg til uklare mål og interesser, samt kapasitetsproblemer, kan ha bidratt til svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab. Men når de formelle prosedyrene ikke fremstår som tilstrekkelige, er det likevel mulig at læring er blitt fanget opp i uformelle kanaler? Ut fra informantintervjuene er det mye som tyder på dette, da aktørene som har vært direkte involvert i PRT-bidraget opplever at erfaringene ble godt ivaretatt gjennom muntlige interaksjoner med kollegaer, og gjennom kollegiale nettverk hjemme i Norge. Aktørene kjenner hverandre fordi organisasjonen er liten og fant egne arenaer for å møtes og utveksle erfaringer. For eksempel forteller PRT-sjef Ivar Knotten at han og en venn på egen hånd arrangerte et treff for å utveksle erfaringer i forkant av utreise til Faryab, fordi de selv syntes at mentoreringene som Hæren la opp til kom for sent (Knotten 2015). Også troppssjef S påpekte at han selv ikke var med på mentorering av neste kontingent som skulle ut, men at han «snakket med venner», og at de oppdaterte hverandre på den måten (troppssjef S 2015). PRT-sjef Ivar Omsted bekrefter denne oppfatningen:

Det er nok riktig at erfaringshåndteringen er fragmentert hvis man forholder seg til de formelle dokumentene og skrivene på det, men i den virkelige verden ble erfaringene godt ivaretatt. I hvert fall for oss (Omsted 2015).

De neste avsnittene vil ta for seg de to teoretiske indikatorene for organisasjonskultur som ble utledet i kapittel 2, for å undersøke om det institusjonelle perspektivet (kulturperspektivet) kan bidra til å forklare Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab. Dersom kulturperspektivet skal ha forklaringskraft, må det vise seg at organisasjonskulturen har lagt føringer for rammene for læring i Hæren på en slik måte at det har vært med på å begrense Hærens læringsevne i Faryab.

## Grad av åpenhet

- Indikator I: *Rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier*

Denne indikatoren impliserer at svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares ut fra manglende mulighet for å dele erfaringer og meninger, samt for å påpeke feil og mangler. Dersom indikatoren skal ha forklaringskraft, må det vise seg at det har vært vanskelig for aktørene ikke bare å dele sine erfaringer og meninger, men også å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier.

Ifølge kulturperspektivet har enhver organisasjon en etablert, vedvarende forståelse av de sentrale oppgavene og de menneskelige relasjonene i organisasjonen. Hærens kultur er noe som individene i Hæren er sammen om: Det eksisterer grunnantakelser, normer, verdier og forståelser for hva som er såkalt *passende atferd*. Det finnes også uskrevne regler som gjør at medlemmene vet hva som forventes i forskjellige situasjoner. Ut fra ideen om passende atferd utvikler det seg systematiske, kulturelle holdninger, holdninger som kan være med å styre handlinger. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan medlemmene i organisasjonen kan fremføre kritikk, ta opp vanskelige temaer eller potensielle problemer.

Er det så mulig at organisasjonskulturen i Hæren har lagt begrensninger på aktørenes mulighet til fritt å dele av sine erfaringer og løfte frem potensielt vanskelige temaer eller feil, noe som i sin tur kan ha bidratt til manglende læringsevne i PRTen i Faryab?

Mye av erfaringsarbeidet i PRTen baserer seg på muntlig erfaringsutveksling i kollegiale og sosiale praksisfellesskap, som *After Action Review* og mentoreringer mellom kontingenter. Som tidligere nevnt mener flere av informantene at Hærens begrensede størrelse er av positiv betydning for informasjonsflyt og erfaringsdeling aktørene imellom, nettopp fordi det tillater sosial og faglig interaksjon uavhengig av formelle kanaler. Dette gjør at det er kort vei fra grasrota i Hæren til det øverste nivået. Sverre Diesen uttrykker det på denne måten:

Det som er positivt og bra for erfaringslæring er at vi er små. Vi er liksom relativt uformelle, og det er kort avstand fra øverst til nederst, kommunikasjonsmessig. Ingen er redde for å gi uforbeholden tilbakemelding. Jeg har aldri opplevd verken at mannskaper har funnet det vanskelig, eller at sjefer har funnet ut at det går på prestisjen løs (Diesen 2015).

Det er naturligvis mulig at Diesen, som har hatt sin posisjon øverst i forsvarshierarkiet, kan ha en annen oppfatning av åpenheten og tilliten mellom nivåene i det militære hierarkiet enn hva tjenestemenn nedover i kommandokjeden har. I denne studien har imidlertid samtlige av informantene med erfaring fra PRTen gitt uttrykk for at de opplevde at samspillet der var preget av åpenhet og ærlighet. Særlig *After Action Review* har blitt trukket frem som sentrale i den sammenheng, fordi alle var med på å dele erfaringer. Her var det også rom for å stille spørsmål og å være kritisk til det man gjorde, og til beslutninger som ble tatt (Huse 2015; Omsted 2015). En utbredt oppfatning blant informantene er at dette også var en god måte å lære på. PRT-sjefene trekker frem at nettopp læring, i tillegg til bearbeiding av opplevelser, har vært kjernen i *After Action Review*. Man ønsker å ha en «oppvask» etter endt operasjon eller etter en hendelse, hvor alle deler erfaringer og gjennomgår hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra. PRT-sjef Omsted forteller:

Internt på *After Action Review* er litt av greia å spørre seg «hvorfor gjorde vi dette?» Selvfølgelig er det en del av prosessen, og selv geværmann nr. 1 kan gjøre det. Jeg deltok selv på mange av dem, uten at jeg sa så mye. De hadde helt sikkert sagt fra om de ikke ønsket det, men de fleste ønsket at jeg var til stede (Omsted 2015).

Disse samlingene har åpenbart vært gode arenaer for erfaringsutveksling. Også PRT-sjef Lars Huse<sup>21</sup> gir uttrykk for at læring var det sentrale under disse debriefingene, og han var nøye på at alle skulle delta. Han mener at

<sup>21</sup> Alle henvisninger til informantene i dette avsnittet er fra 2015.

Hæren er «verdensmestre på å være selvpiskere». PRT-sjef Knotten sier om disse samlingene at «det er der erfaringslæringen skjer». Likeledes forteller kontingentsjef Gjerde at hun opplevde at det var tillatt å ta opp ting og være kritisk oppover i kommandokjeden. Hun gir uttrykk for at den norske Hæren har en god åpenhetskultur sammenlignet med andre land den har samarbeidet med. Samtidig påpeker hun at nettopp Hærens størrelse kanskje kan gjøre at noen velger å holde ting tilbake, fordi man lettere blir sett i en liten organisasjon. Noen vil frykte å bli stemplet negativt dersom de deler eller er for åpne om det de ikke har lyktes med, ettersom det kan ha konsekvenser for egen karriere i Forsvaret. Denne observasjonen indikerer at Hærens åpenhet og muligheter for å dele erfaringer og løfte frem kritikk har noen utfordringer.

Til tross for at Gjerde<sup>22</sup> påpeker at Hærens størrelse også kan ha en negativ betydning for erfaringsdeling og åpenhet, er PRT-sjefene og kontingentsjefen i stor grad samstemte i oppfatningen av at man i PRT-bidraget hadde et godt klima for å dele erfaringer og å løfte frem feil eller mangler. Aktørene gir uttrykk for at de anså takhøyden i PRTen som god. De opplevde en god åpenhetskultur med muligheter for å si fra om feil eller kritisere, uten å frykte represalier eller konsekvenser. Dette vitner om at organisasjonskulturen i Hæren la til rette for åpenhet, noe som antyder at indikatoren ikke kan forklare den mangelfulle læringsevnen i Faryab. Samtidig er disse informantene alle i hierarkisk høye posisjoner i den militære kommandokjeden, og det er derfor ikke sikkert at det er en opplevelse som deles av andre nedover i organisasjonen. Både troppssjef S og skytter Odd Einar Nygård, som begge har hatt flere roller i PRTen, forteller at de opplevde at det var et godt evalueringssklima i PRTen:

Jeg opplevde ikke at det var vanskelig å rapportere om problematiske, negative ting. Erfaringslæring handler jo ofte om å se på det man har gjort feil, at man lærer av det. Vi har hatt PRT-sjefer som har vært eksemplariske på akkurat det. Så kan man jo si at erfaringslæringen har en kort horisont og en lang horisont, og når man er der

<sup>22</sup> Alle henvisninger til informantene i dette avsnittet er fra 2015.

nede så er det kanskje den korte horisonten som er det viktigste (Nygård 2015).

Samtidig påpeker Nygård her et potensielt viktig skille. Han gir uttrykk for en forskjell i det som er blitt bearbeidet og håndtert i det daglige i PRT-bidraget, og det som knyttes til mer overordnede langsiktige aspekter ved bidraget. Dette har vi også sett gjennomgående i første del av analysen. Fordi store deler av evaluerings- og erfaringsarbeidet i PRTen i hovedsak har foregått gjennom muntlige erfaringsdelingsmekanismer i det kollegiale praksisfellesskapet, knyttes det større utfordringer til det som fremsettes skriftlig og har en mer langsiktig, overordnet horisont. Troppssjef S gir uttrykk for at også han opplevde et godt klima for evaluering etter å ha vært ute på operasjoner, men han stiller spørsmål ved hvordan disse evalueringene og erfaringene ble fulgt opp (troppssjef S 2015).

At det har vært et skille mellom muntlig og skriftlig når det gjelder hva som er akseptert å ta opp og kritisere, antydes også av andre informanter. Harald Høiback setter spørsmålsteget ved om det virkelig har vært en kultur i Hæren for at aktørene kan skrive rett ut i en erfaringsrapport at en operasjon var mislykket. Han mener det har vært liten tradisjon for å kritisere:

Det er mange som har pekt på det at hvis du leser Ferdaball, i hvert fall de tidligste rapportene: Med en gang du begynner å ane at her kan det være noe som er kritikkverdig eller lite profesjonelt utført, så settes det punktum (Høiback 2015).

Denne motviljen mot å gå inn på kontroversielle forhold ble også løftet frem i beskrivelsen av Hærens læringsevne i første del av analysen, hvor vi så at erfaringsrapportene fra Faryab i liten grad tok opp kritikkverdige forhold eller lærdommer knyttet til måloppnåelse. Også andre informanter gir uttrykk for dette:



Jeg er ikke sikker på at vi har en kultur som gjør det naturlig for alle å dele de erfaringene hvor man har gjort noe dumt. I hvert fall ikke formelt og skriftlig. Der har vi et langt stykke å gå (Bonnie-Svendsen 2015).

Harald Høiback mener videre at det sannsynligvis er et skille mellom det som blir skrevet ned i en rapport og det som snakkes om «rundt leirbålet» eller på messa. Han mener også at dette vil kunne ha konsekvenser for organisasjonens evne til å lære av feil:

Dersom ingen av oss er spesielt interessert i at de vanskelige, kritikkverdige tingene nødvendigvis skal komme på trykk, vil det være litt sånn at «greit, vi lærte mye av det, vi skal ikke gjøre det igjen, men vi går videre» (Høiback 2015).

Et resultat av denne selvjustisen kan være at individene i organisasjonen frykter at feil som er begått eller kritikkverdige hendelser som blir dokumentert i skriftlige rapporter, kan få konsekvenser for egne karriereløp:

Alle blir jo bedømt av sin nærmeste sjef, og hvis nærmeste sjef ikke har så mye konkret å begrunne sin uttalelse på annet enn fem rapporter hvor jeg skriver at jeg har gjort dumme ting, så har det betydning i en hierarkisk organisasjon, spesielt knyttet til karriere (Bonnie-Svendsen 2015).

Også andre problematiserer mulighetene for å få til kritiske diskusjoner i Hæren:

Jeg opplever at enkelte av de operasjonene vi har hatt i Afghanistan har vært vanskelige å få en god diskusjon rundt, fordi det oppleves veldig fort som kritikk. Hvis

man stiller spørsmål ved noe, så oppleves det som kritikk av den sjefen eller de soldatene som var ute, og at det er vanskelig eller problematisk. Men vi vet jo alle at de som står i situasjonen stort sett gjør sitt aller beste. Dermed mener jeg at vi har vært litt for varsomme med å ta tak i de vanskelige spørsmålene. Vi har egentlig ikke hatt noen god åpen diskusjon rundt måten vi løser oppdragene på (Gjerde 2015).

Når Gjerde<sup>23</sup> her sier at det er vanskelig å få til en kritisk diskusjon fordi det fort oppleves som kritikk av styrkenes innsats, sammenfaller det med Høiback og Bonnevie-Svendsens oppfatninger over. Dersom det er god takhøyde og tillit i organisasjonen, med en åpenhetskultur hvor det er enkelt for individene å påpeke problematiske forhold eller feil, bør kritikk anses som noe positivt og ønskes velkommen. At organisasjonskulturen i Hæren har lagt begrensninger på åpenheten og muligheten for å fremsette kritikk, tilsier at indikatoren *Rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier* kan ha forklaringskraft for Hærens læringsevne. Dersom dette stemmer, har organisasjonskulturen lagt opp til åpenhet og gitt rom for kritikk i de uformelle, muntlige praksisfellesskapene, men det samme har kanskje ikke vært tilfelle for det som fremsettes formelt, for eksempel i rapporter som sendes rundt i organisasjonen.

Alt i alt indikerer redegjørelsen for denne indikatoren at det å snakke ærlig og åpent om feil man har gjort, eller å løfte frem kritikk, oppleves som såkalt *passende atferd* i organisasjonen. Dette tyder på at Hæren har stor takhøyde og rom for å dele av egne erfaringer og meninger, uten frykt for konsekvenser i de kollegiale praksisfellesskapene og nettverkene. Likevel synes dette i hovedsak bare å stemme for de muntlige, sosiale praksisfellesskapene og ikke i formelle, skriftlige kanaler som tilhører hele organisasjonen.

Samtidig antyder utfordringene når det gjelder åpenhet i det skriftlige og formelle på den annen side at indikatoren kan ha forklaringskraft for svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab. Det fremstår vanskeligere å løfte frem problemer eller kritikkverdige forhold som berører de mer

<sup>23</sup> Alle henvisninger til informantene i dette avsnittet er fra 2015.

overordnede målsettingene ved oppdraget, i hvert fall skriftlig. Utveksling av erfaringer som hovedsakelig baserer seg på muntlig utveksling i det kollegiale fellesskapet gjør det vanskelig å sikre at erfaringer og kunnskap blir bearbeidet og spredt i organisasjonen. I tillegg er det utfordrende å spore at nye erfaringer blir til nye lærdommer, som reelt fører til konkrete endringer og tilpasning av atferd, både når det gjelder de kortsiktige umiddelbare endringene (enkelkretslæring, for eksempel det som må håndteres her og nå i en operasjon), og når det gjelder langsiktige endringer (det som berører de overordnede problemstillingene knyttet til såkalt dobbelkretslæring: «Hvorfor gjør vi det på denne måten»?)

Når potensielt viktige forhold ikke blir skrevet ned, blir helhetlig læring vanskelig. Samtidig later det til at aktørene i PRTen opplever at erfaringene deres blir godt ivaretatt, og at det har vært et godt klima for muntlige evalueringer og kritikk. Flertallet av de andre informantene i denne studien påpeker imidlertid visse begrensninger i mulighetene for å dele og spre erfaringer, og for kritikk. Informantene som har vært direkte involvert i PRTen har også vedgått at det er utfordrende å skulle spre erfaringer og skape læring i Hæren som helhet ut over det umiddelbare i stridsområdet, men de holder likevel fast ved at de opplevde et godt læringsklima. Fordi Hæren er liten og aktørene kjenner hverandre, kan de omgå utenfor organisasjonens formelle kanaler og på eget initiativ dele av sine erfaringer med kolleger. Ifølge aktørene selv har det vært god høy takhøyde og tillit, og det har vært lett å kritisere og være ærlig. Informasjonen flyter lett rundt i organisasjonen og sørger for at organisasjonen som helhet lærer, noe sitatet fra PRT-sjef Ivar Omsted i det foregående illustrerer: «I den virkelige verden ble erfaringene godt ivaretatt».

Men tross flere positive mekanismer vil det være utfordrende å skape organisatorisk læring på sikt under disse betingelsene. En grunnleggende forutsetning for læring er at organisasjonen klarer å avdekke og formulere også den tause kunnskapen som individene har fått gjennom egne erfaringer, for så å kunne gjøre dem tilgjengelige for hele organisasjonen. Individenes erfaringer må gjøres til eksplisitt kunnskap gjennom å nedtegne dem skriftlig og sette dem i system, slik at de setter formelle spor i organisasjonen gjennom nye eller endrede rutiner og prosedyrer.

Som vi har sett, vil individene i Hæren orientere sine opplevelser og aktiviteter ut fra en sosialt konstruert virkelighet som inneholder felles oppfatninger om hvordan man skal organisere handlinger, og om hva som er passende atferd. Indikator I, *rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier*, måler hvorvidt organisasjonen har hatt et grunnlag for et godt læringsklima. Er det slik at den sosialt konstruerte virkeligheten i organisasjonen som angir passende atferd, gir aktørene mulighet til å fritt kunne dele av sine erfaringer og meninger, og å påpeke feil og mangler uten å frykte negative konsekvenser? Basert på redegjørelsen over ser vi at organisasjonskulturen, som indikerer hva som er passende atferd, kan skape utfordringer for læringsarbeidet, ettersom åpenhet og muligheter for å fremsette kritikk synes å være begrenset til uformelle og muntlige kanaler.

Kommunikasjon og erfaringsdeling som er satt i system i organisasjonen, er sentrale betingelser for kollektiv læring. Hæren risikerer at viktige erfaringer og ny kunnskap som individene har ervervet i praksisfellesskap i PRTen ikke setter formelle spor i organisasjonen, og dette fører til manglende organisatorisk læring. Med andre ord kan manglende muligheter for å dele erfaringer og meninger åpent, og å påpeke feil og mangler (også skriftlig og mer langsiktig), bidra til å forklare svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab.

## Læringskultur

- Indikator II: *Læringskultur*

Denne indikatoren impliserer at svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares med manglende læringskultur. Indikatoren måler hvorvidt erfaringshåndtering og læring faktisk har vært ansett som viktige for individene i organisasjonen, uttrykt gjennom organisasjonskulturen. Med andre ord handler det om hvorvidt læring som sådan anses som en verdi i organisasjonen, og hvorvidt aktørene er seg dette bevisst. Har det vært en bevisst læringskultur i organisasjonen, altså en etablert, vedvarende forståelse av at organisatorisk læring er en viktig del av aktørenes daglige arbeid?

Indikatoren *læringskultur* overlapper til en viss grad med indikatoren *mål og interesser* i det strukturelle perspektivet, men i dette institusjonelle perspektivet er spørsmålet hvorvidt kulturen i organisasjonen har lagt opp til læring. Her vektlegges altså vedvarende oppfatninger og forståelser blant organisasjonens medlemmer, med andre ord det som kommer nedenfra og opp, i motsetning til i det strukturelle perspektivet, hvor man ser på føringer som legges ovenfra og ned. Er det så mulig at organisasjonskulturen i Hæren ikke i tilstrekkelig grad har vektlagt læring i PRT-bidraget, og at det kan ha bidratt til Hærens mangelfulle læringsevne? Dersom indikatoren *læringskultur* skal ha forklaringskraft i denne undersøkelsen, må det vise seg at aktørene har hatt begrenset bevissthet rundt læring. Deretter må vi vurdere hvorvidt det er sannsynlig at dette førte til mangelfull læringsevne.

Oberst Bonnevie-Svendsen hevder at det i utgangspunktet skal være enkelt å etablere et fungerende system som ivaretar læring, med klare roller og oppgaver og tydelig ansvar. Han mener imidlertid at utfordringen ligger i å etablere en kultur som støtter dette systemet. Han hevder videre at «det er et stykke igjen før vi [Forsvaret] har en kultur hvor alle går rundt og tenker læring hele tiden» (Bonnevie-Svendsen 2015). Flere av informantene som har vært involvert i PRTen trekker frem at de hadde et godt fokus på evalueringer og erfaringsdiskusjoner. Fordi det bokstavelig talt var viktig for styrkenes overlevelse, var læring åpenbart en viktig del av alle gjøremålene. Kompetansen i offiserskorpset steg også etter hvert som årene gikk i Afghanistan, og etter en stund hadde en stor del av Hæren fått direkte erfaring fra landet. Samtidig påpeker flere informanter at de ikke ser det samme fokuset på å lære av disse erfaringene etter hjemkomst: «Hjemme er vi ikke like flinke på det. Når oppdraget er ferdig, da skal vi hjem, så skal man dusje og skifte, og så er det en ny dag i morgen. Da er vi ikke like systematiske på det» (Huse 2015).

I beskrivelsen av Hærens læringsevne har vi sett at man gjerne lærer relativt snevert og kortsiktig, at læringen handler om de umiddelbare utfordringene styrkene står overfor på bakken. Likevel gir aktørene generelt uttrykk for at erfaringene er blitt godt ivaretatt, og at Hæren som organisasjon har lært fordi så mange av organisasjonens medlemmer selv har fått erfaring fra Afghanistan. Som PRT-sjef Ivar Knotten poengterer: «Den læringen som skjer, de soldatene vi har, de faste ansatte, de som er innom en stund, de har med seg erfaringene hjem og de lærer dette bort til andre rundt seg. Det er man bra på» (Knotten 2015).

Samtidig kaller Aksel Køhl ved HVS det en hovedutfordring at man ikke har tilstrekkelig fokus på læring i hverdagen, som en del av alt man gjør. Læring og erfaringshåndtering står ikke høyt på agendaen på samme måte som andre viktige gjøremål (Køhl 2015). Han konstaterer at «satt på spissen, har ikke liv gått tapt, så får det ikke konsekvenser dersom man ikke rapporterer ting som ikke fungerer, eller man ikke rapporterer erfaringer» (ibid.).

Også Kristoffer Erstad løfter frem manglende fokus på læring som en utfordring: «Hvis regninger ikke blir betalt, så lyser det rødt her og der, men hvis jeg ikke tar tak i viktige erfaringer, er det ingen som varsler det» (Erstad 2015). Riktignok foregår det mye erfaringsutveksling uformelt og muntlig, og informantene opplever at erfaringer og lærdommer blir godt ivaretatt av den grunn, men kulturen i Hæren legger likevel ikke opp til å betrakte læring som egenverdi.

Sverre Diesen mener at denne kulturen kan knyttes til vernepliktradisjonen. Brigademiljøet i Hæren har ifølge Diesen levert kontingenter til Afghanistan på «pølsefabrikkbasis», ved at man rekrutterer avdelinger fra førstegangstjenesten. Disse avdelingene oppløses så etter retur fra Afghanistan. Og vernepliktradisjonen skaper ikke, ifølge Diesen, en kultur eller en bevissthet rundt erfaringslæring, nettopp fordi en stor andel av soldatene uansett ikke skal bli i Hæren, og de er derfor heller ikke så opptatt av læring. Ifølge Diesen har dette negative konsekvenser for befalet som starter på nytt i opplæringen av hver nye kontingent:

I en vernepliktsavdeling oppfatter ikke store deler av befalsapparatet, kulturelt sett, at de har noe å lære, fordi de mesteparten av tiden underviser i elementære og grunnleggende ting. De har det samme forholdet til disse erfaringene som en lærer som har undervist i matte på ungdomsskolen i 15 år. De har et grunnleggende annet selvbilde; man har ikke den samme oppfatningen av at jeg må bearbeide erfaringene mine og bli bedre, nettopp fordi man har dette voldsomme forspranget på dem man driver og lærer opp (Diesen 2015).

Den tidligere forsvarssjefen ser også en forskjell på spesialstyrkenes tilnærming til læring og brigademiljøet i Hæren:

Kulturen blir da ikke sånn at «dette er viktig, dette må vi ta vare på, for om to år skal vi ut igjen, og da er det viktig at vi forstår dette her». Så det er klart at insentivene – både de rent bevisste og de ubevisste – i det kulturelle læringsmiljøet i en profesjonell avdeling er helt annerledes, og det tror jeg er mye av forklaringen (ibid.).

Diesen snakker her om en institusjonalisering av Hæren som har gjort organisasjonen mindre mottakelig for formelle påtrykk om organisatorisk læring. Som vi tidligere har sett, får en formell organisasjon institusjonelle trekk når organisasjonen utvikler uformelle normer og verdier. Ifølge Christensen og medforfattere er en slik institusjonalisering en naturlig utvikling som skjer over tid. Den avspeiler Hærens historie, dens individer og måten den har tilpasset seg sine omgivelser på. En slik institusjonalisering gir organisasjonen særegne kvaliteter (Christensen et al. 2009, s. 53), men kan også gjøre organisasjonen mindre fleksibel overfor nye strukturelle krav.

Som Diesen er inne på, kan verneplikttradisjonen ha lagt begrensninger på organisasjonens læringskultur. Samtidig har redegjørelsen for Hærens læringsevne vist at læringsevnen i Hæren har vært god på visse områder, blant annet fordi aktørene er seg svært bevisst viktige stridstekniske og taktiske erfaringer og lærdommer i operasjonsområdet. Nesten samtlige informanter anser stridserfaringene som de viktigste erfaringene fra Faryab. Hæren er blitt mye bedre til å krige fordi «man fikk belyst viktigheten av et godt håndverk på lavt nivå», som PRT-sjef Ivar Omsted påpekte.

Samtlige informanter mener at Hæren har lært, og at Hæren nå er mer kompetent til å tilpasse seg en motstander og en stridssituasjon, fordi så mange av Hærens medlemmer har fått viktig stridserfaring. Kanskje indikerer dette at stridserfaringene er de viktigste å ta vare på, kulturelt sett. Diesens poeng om institusjonalisering kan også knyttes til at Hæren har lært relativt kortsiktig, fra kontingent til kontingent, og til utfordringene når det gjelder måloppnåelse, fordi læringsfokuset for aktørene er kortsiktig. Det at individene

evner å tenke på helheten i organisasjonen, og ser sitt arbeid og sin rolle i en større sammenheng, er en forutsetning for organisatorisk læring (Senge 1990). En slik systemtenkning krever en overordnet og tydelig læringsideologi som alle organisasjonenes medlemmer kjenner til.

Alle aktørene i denne studien har hatt et tydelig og bevisst forhold til læring i PRTen. Imidlertid kan organisasjonskulturen legge opp til at læringen i stor grad begrenses til bevissthet om kortsiktige, stridstekniske lærdommer knyttet til gjennomføringen av taktiske operasjoner. Årsaken kan være at det er dette som kulturelt sett fremstår som lærdommer av størst verdi i organisasjonen. Graden av læringsbevissthet knytter seg dermed ikke til det Senge kaller systemtenkning. Av den grunn kan organisasjonskulturen, som legger føringer for aktørenes vedvarende forståelse av organisasjonens oppgaver, skape utfordringer for læring i Hæren. Den kan legge begrensninger på Hærens læringskultur, spesielt når det gjelder organisasjonsmedlemmenes forhold til hva som læres. Av den grunn risikerer Hæren å ha et snevert læringsfokus. Indikatoren *læringskultur* kan dermed bidra til å forklare Hærens manglende læringsevne i Faryab. Svakheterne ved læringsevnen kan altså delvis forklares ut fra en manglende læringskultur.

Studien har altså funnet at læringsevnen for Hæren i Faryab har vært mangelfull. Analysen gjennom to organisasjonsteoretiske perspektiver, det instrumentelle og det institusjonelle, må i sin tur sies å ha styrket antakelsene om at Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab har følgende forklaringer:

- a) *uklar arbeidsdeling, utydelige roller og utydelig ansvarsfordeling,*
- b) *uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring,*
- c) *manglende kapasitet til å ivareta læring,*
- d) *manglende åpenhet knyttet til å dele erfaringer og mulighet for kritikk, og*
- e) *begrenset læringskultur.*

Gjennomgangen viser at svakheterne ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares ut fra både strukturperspektivet og kulturperspektivet, ettersom alle indikatorene har bidratt til innsikt i å forklare den mangelfulle læringsevnen. Hovedfunnene i analysen vil bli ytterligere diskutert i neste og siste kapittel.



# Kapittel 5

## Hva har vi lært?

Denne studien har undersøkt Hærens læringsevne i Faryab, og videre hvordan svakheter ved denne læringsevnen kan forklares. I dette avsluttende kapitlet oppsummeres først undersøkelsens tema, formål, problemstilling og fremgangsmåte, før studiens hovedfunn blir beskrevet.

I 2004 understreket forsvarsminister Kristin Krohn Devold at Forsvaret måtte bli flinkere til å lære av sine erfaringer. I årene som har gått, har det ved flere anledninger blitt gjentatt at Forsvaret må forbedre sin evne til å lære. Forsvarets deltakelse i Afghanistan har vært det mest omfattende engasjementet etter andre verdenskrig, og PRT-bidraget var Norges største, tyngste og lengste styrkebidrag noensinne.

For å undersøke dette er to organisasjonsteoretiske perspektiver anvendt. Læring i organisasjoner er forstått og tolket ut fra et *instrumentelt perspektiv*, som legger vekt på hvordan formelle strukturer legger føringer for organisasjonsatferden, og et *institusjonelt perspektiv*, som åpner for at uformelle normer, tradisjoner, verdier, kulturelt definerte kjøreregler og konvensjoner legger føringer for organisasjoners handlingsrom og atferd. Studien har anvendt semi-strukturerte intervjuer med nøkkelinformanter fra Hæren og Forsvaret, i tillegg til rapporter og dokumenter fra Forsvaret, samt tidligere forskning.

## Hovedfunn

Denne studien har funnet at Hærens læringsevne i Faryab har vært mangelfull. Videre har undersøkelsen vist at samtlige indikatorer for det instrumentelle perspektivet (strukturperspektivet) og for det institusjonelle perspektivet (kulturperspektivet) har forklaringskraft for den mangelfulle læringsevnen. Det er ikke funnet grunnlag for å konkludere med at noen av indikatorene alene kan gi tilstrekkelig forklaring på den mangelfulle læringsevnen. Det er heller ikke mulig å påvise automatisk kausalitet for noen av indikatorene. Analysen har likevel funnet grunnlag for at de to organisasjonsteoretiske perspektivene kan forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab.

For det instrumentelle perspektivet (strukturperspektivet) har indikatoren *Arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar* vist at det har vært manglende eller utydelige styringssignaler i de formaliserte prosedyrene for erfaringshåndtering i Hæren. Arbeidsdeling, roller og ansvar knyttet til erfaringshåndtering og organisatorisk læring fremstår derfor ikke gjennomgående tydelige for aktørene. Videre har indikatoren *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* vist at det ikke har vært tydelige mål og interesser for læring i PRT-bidraget i Faryab ut over læring som i hovedsak omfatter stridstekniske forhold, noe som kan tenkes å bunne i manglende og utydelige mål for det norske PRT-bidraget i sin helhet. Indikatoren *Kapasitet* har på sin side vist at et system som skal ivareta erfaringer og sørge for kollektiv organisatorisk læring er blitt nedprioritert til fordel for andre, mer presserende oppgaver.

For det institusjonelle perspektivet (kulturperspektivet) har indikatoren *Rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier* vist at åpenhet og mulighet for å fremsette kritikk i stor grad har blitt begrenset til muntlige, uformelle kanaler i de kollegiale praksisfellesskapene og nettverkene i PRTen. I formelle skriftlige kanaler som spres i organisasjonen har det vært vanskeligere å fremme kritikk. Endelig har indikatoren *Læringskultur* vist at læringsbevisstheten i Hæren og i PRTen i hovedsak har begrenset seg til de snevre, kortsiktige og daglige gjøremålene, og ikke til læring for organisasjonen som helhet, såkalt systemtenkning.

Analysen har funnet at de ulike forklaringene har overlappende elementer. Alle indikatorene i det strukturelle perspektivet peker mot en manglende prioritering av læringsprosesser i organisasjonen. Dette gir seg uttrykk i

kapasitetsproblemer, manglende mål og interesser, uklart ansvar og uklare roller. Indikator II i kulturperspektivet, *læringskultur*, kan også knyttes til manglende *mål og interesser* i strukturperspektivet. Det faktum at flere av forklaringene glir over i hverandre, viser seg også i at flere av de empiriske indikatorene i undersøkelsen er gyldige for flere av forklaringene. De to organisasjonsteoretiske perspektivene er altså ikke gjensidig utelukkende, og de er heller ikke hver for seg tilstrekkelige til å kunne forklare Hærens læringsevne.

Et hovedfunn i analysen ut fra det strukturelle perspektivet kan likevel være manglende *mål og interesser* for læringsarbeidet i Hæren. Vi har sett at erfaringshåndtering må være en prioritert interesse med klare og operasjonaliserte målsettinger for at læring skal bli godt ivaretatt i organisasjonen, men også at *uklare roller, uklart ansvar og utydelige retningslinjer* er viktige for å forstå den mangelfulle læringsevnen i Faryab. Dette kommer av mangelen på et skikkelig apparat som ivaretar læring i Hæren på en systematisk måte. Denne mangelen gjør det vanskelig å spore at erfaringer faktisk blir til 'lessons learned' for organisasjonen som helhet – lærdommer som til slutt skal omdannes til organisatorisk atferdsendring og tilpasning. I analysen av det strukturelle perspektivet har prioritering av læring vist seg å være sentralt for samtlige indikatorer.

Et hovedfunn i det kulturelle perspektivet er at Hærens åpenhet og rom for å fremsette kritikk synes å begrense seg til de muntlige, uformelle praksisfellesskapene og nettverkene i Hæren, herunder i PRTen, mens det virker mer problematisk å fremsette kritikk og påpeke feil og mangler i skriftlige, formelle sammenhenger. Dersom utfordringer eller problemer ikke kan løftes frem skriftlig, er det fare for at de går tapt for organisasjonen. Det vil også være vanskeligere å vite om problemer eller kritikkverdige forhold blir fulgt opp, noe som er sentralt for at Hæren kan lykkes med tilpasning og kontinuerlig forbedring. De uformelle læringsprosessene, der personellet støtter seg på erfaringsdeling og informasjonsutveksling i sine sosiale og kollegiale praksisfellesskap, synes å fungere godt. Men disse vil ikke nødvendigvis bidra til systematikk i læringsprosessene, fordi de ikke setter formelle spor i organisasjonen. De fører ikke nødvendigvis til endringer i rutiner eller til kollektivt endret atferd og organisatorisk læring. Alt dette gir gode indikasjoner på at de ulike forklaringene er komplementære, og at de derfor bør ses i sammenheng i en helhetlig analyse av Hærens evne

til å lære av erfaringer. I en slik analyse vil man kanskje kunne observere gjensidige påvirkningsprosesser fra de ulike perspektiver.

De omtalte forskjellene mellom formelle og uformelle sammenhenger kan knyttes til skillet mellom de formelle, toppstyrte læringsprosessene og de uformelle prosessene som foregår nedenfra og opp i de kollegiale og sosiale nettverkene i Hæren. Når man deltar i belastende utenlandsoperasjoner, har man behov for å dele vanskelige opplevelser. Soldatene trenger dette for å fungere godt sammen i samme lag og tropp – det kan handle om liv og død hvis de ikke gjør det. Det utvikler seg en sterk muntlig kultur, en kultur som også er institusjonalisert og styrt ovenfra, for eksempel i form av systematisk debrief.

Kanskje kompenserer den muntlige erfaringsdelingen til en viss grad for det faktum at opplevelsene også burde nedtegnes skriftlig og formelt? Kanskje har aktørene utviklet et sterkt muntlig og uformelt samspill for erfaringslæring seg imellom nettopp i mangelen på overordnede og styrende føringer fra toppen av organisasjonshierarkiet, altså fra ledelsen i Hæren og Forsvaret. Eller kanskje har det utviklet seg en sterk uformell og muntlig kultur for erfaringsdeling fordi hierarkiet i den militære kommandokjeden dypest sett ikke legger til rette for en åpen, uttømmende diskusjon og kritikk i formelle kanaler? Kanskje har fravær av et overordnet styringssystem for erfaringsdeling og læring ført til at et flertall av aktørene, i hvert fall på soldatnivå, selv ikke ser behovet for et slikt system? Kanskje oppfatter mange at erfaringene blir godt ivaretatt i uformelle praksisfellesskap, og dermed ser de ikke det samme behovet for kollektiv læring og tilpasning. Et sitat fra en av informantene illustrerer dette: «Jeg er ikke sikker på om det er systemet som hanker inn erfaringene, eller personene – at vi er så få at det går an. Vi får det til å fungere, sånn greit nok» (troppssjef S 2015).

Utsagnet peker mot det Harald Høiback og PRT-sjef Knotten også har gitt uttrykk: Fordi det har gått såpass bra militært sett, og fordi styrkene er flinke i håndverket sitt, ser ikke politikerne, eller hærledelsen og Forsvaret for øvrig, noe umiddelbart behov for å gjøre store endringer i hvordan Hæren håndterer sine erfaringer for å lære. Styrkene i Hæren har måttet forholde seg til det oppdraget de fikk og ble satt til å løse. Samtidig ville kanskje et mer velfungerende analyseapparat ha gjort det lettere for aktørene i Faryab å lære ut over den kortsiktige og snevre læringen fra kontingent til kontingent

mellom kollegiale nettverk og enkeltpersoner. På den måten kunne alle PRT-bidragene blitt sett i en helhetlig sammenheng. Et analyseapparat kunne så ha sørget for en strategisk samling av erfaringer og kritisk og analytisk bearbeiding av lærdommene.

## Konklusjoner

Analysens første del fant gode indikasjoner på at Hærens læringsevne i Faryab har vært mangelfull. Særlig i begynnelsen lærte Hæren kortsiktig og snevert, fra én kontingent til den neste. Fokus for det som ble lært, var i hovedsak knyttet til det stridstekniske og det taktiske, og uformelle erfaringslæringsprosesser fungerte godt av ren nødvendighet for å bevare liv og helse. Det har også hatt en klar verdi for styrkene å praktisere så mye stridskontakt, å bli bedre til å krige. Læringen var ikke i like stor grad knyttet til de overordnede målsettingene for oppdraget, altså hva man oppnådde med det man gjorde i det store bildet i Faryab.

For det andre var Hærens fremgangsmåte for å ivareta læring i organisasjonen usystematisk. Tilnærmingen til erfaringshåndtering og læring var forskjellig i ulike avdelinger, og syntes å avhenge av prioriteringer hos personellet i de ulike avdelingene. Erfaringene kom sent tilbake til Hæren i Norge, minimum et halvår på etterskudd, og det manglet et solid analyseapparat som kunne behandle ferske erfaringer fra konfliktområdet. Med andre ord fantes det ikke et egnet formelt system for organisatorisk læring i Hæren. Ut over de umiddelbare taktiske og stridstekniske spørsmålene hadde ikke Hæren et godt apparat som ivaretok innsamlede erfaringer fra Faryab og som sørget for kollektiv læring og tilpasning. Ut fra dette kan vi si at Hærens læringsevne i Faryab var mangelfull.

Analysens andre del – altså undersøkelsen av hva som kan forklare eventuelle svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab – har funnet gode indikasjoner på at *mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* for Hæren har vært begrenset. Videre er det grunn til å anta at *uklare roller, uklar ansvarsfordeling og arbeidsdeling* i læringsarbeidet også kan bidra til å forklare Hærens mangelfulle

læringsevne i Faryab, da det ikke fantes et helhetlig system som ga klare retningslinjer og fordelte ansvar og roller.

Analysen viser uklar styring for læring i Hæren, noe som indikerer manglende målsettinger og interesse for læringsarbeidet i organisasjonen. Selv om læring ble løftet frem gjennom formelle skriv og gjennom konkrete tiltak (som opprettelsen av SME og *System for operativ erfaringshåndtering*), manifesterte ikke dette seg i tilstrekkelig grad i organisasjonsstrukturen. Da det ikke fantes tydelige styringssignaler for læringsarbeidet i Hæren, ble det utfordrende å sikre organisatorisk læring. At det ikke ble satt makt bak ambisjonene om å bli flinkere på å lære av erfaringer, vitner om manglende målsettinger og interesse for læringsarbeidet.

Analysen finner gode indikasjoner på at uklare og skiftende målsettinger for det norske PRT-bidraget som helhet kan ha bidratt til snever og kortsiktig læring, ettersom de overordnede strategiske problemstillingene i stor grad var fraværende i det formelle erfarings- og læringsarbeidet. Analysen finner tegn til at det ikke har vært klare signaler fra toppen av den militære kommandokjeden, eller fra politisk ledelse, om at Faryab-erfaringene har vært viktige å ta vare på. I mangel av tydelige politiske og strategiske målsettinger for oppdraget var fokuset for Hæren i Faryab å bli bedre på sine taktiske operasjoner og øke styrkenes kompetanse på å være i stridskontakt. Det er ikke undersøkt om manglende overordnet strategi og manglende politiske målsettinger for den norske deltakelsen i Afghanistan har ført til svakere læringsevne, da dette faller utenfor de to organisasjonsteoretiske perspektivene. Dette er likevel en variabel som sannsynligvis har forklaringskraft, og som bør undersøkes i videre forskning.

Studien har som sagt ikke undersøkt andre forklaringer som kan falle utenfor disse perspektivene. For eksempel kunne manglende overordnet strategi og manglende politiske målsettinger for den norske deltakelsen i Afghanistan vist seg å ha forklaringskraft for manglende læringsevne, altså indikator II i strukturperspektivet. En annen mulig forklaring kan være at en asymmetrisk konflikt som den i Afghanistan er irrelevant for det Hæren skal drive med i fremtiden, og at det derfor nødvendigvis ikke oppfattes som viktig å lære av den. Undersøkelsen har bevisst utelukket andre mulige forklaringsfaktorer fordi forskningsdesignet er teoretisk fortolkende, noe som gjør at det er studiens valgte teori som avgjør hvilke faktorer som er relevante å ta med.

Dette kan selvsagt være en svakhet ved undersøkelsen fordi mulige forklaringer faller utenfor, men begrensningen er også en styrke, fordi undersøkelsen har kunnet gå dypere i forholdene som er analysert.

I videre forskning kunne det være fruktbart å lese de organisasjonsteoretiske perspektivene opp mot teorier om hva som driver militær innovasjon. Det kunne også være nyttig å gå lenger i å undersøke hvorvidt konkrete hendelser som skjedde eller erfaringer som ble gjort på bakken i Faryab faktisk førte til konkrete endringer og tilpasning. Dette vil trolig kunne ta forståelsen av hva som fører til læring og tilpasning i Hæren et steg videre.

Ambisjonen med denne undersøkelsen har vært å avdekke hva som kan forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab, innenfor det teoretiske rammeverket studien anvender. Som nevnt finner undersøkelsen at alle indikatorene kan ha forklaringskraft for Hærens mangelfulle læringsevne. Det er med andre ord funnet at svak læringsevne i Faryab kan forklares ut fra manglende overordnede retningslinjer, manglende roller og ansvar for arbeidet med erfaringer og læring, uklare mål og interesser, manglende kapasitet, manglende åpenhet i formelle kanaler og endelig en snever læringskultur. Til sammen er dette forhold som har begrenset den norske Hærens læringsevne i PRT-bidraget i Faryab.

Analysen finner at organisasjonsstrukturen ikke ga tydelige føringer for atferd og handlingsalternativer for læring i PRTen, og at dette trolig også førte til at læringsarbeidet ble utydelig for aktørene. Slik kan indikatoren *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring* også ha betydelig forklaringskraft for svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab. Informantene var usikre på hvor erfaringene de gjorde seg har blitt brukt, og de påpeker selv at det var vanskelig å se den røde tråden i læringsarbeidet. Det faktum at det har vært vanskelig å spore konkrete erfaringer, vitner om store utfordringer i Hærens læringsevne. Den militære kommandokjeden har ikke gitt klare føringer for læringsarbeidet i organisasjonsstrukturen, og som konsekvens har læring blitt prioritert ulikt i ulike avdelinger, avhengig av de enkelte lederes prioriteringer. Det betyr at Hæren ikke hadde noen systematisk og helhetlig tilnærming til læring, men at læringsarbeidet var fragmentert og tilfeldig. Det er også funnet at manglende *kapasitet* i Hæren kan bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen. Da Hæren er liten og har vært tungt involvert i Afghanistan, har umiddelbare og mer presserende

behov blitt prioritert. Følgelig kan også kapasitetsutfordringer forklare svakhetene ved læringsevnen.

Studien har vist at læring også skjedde gjennom uformelle kanaler i praksisfellesskap i PRTen. Analysen har imidlertid funnet at tilnærmingen til læring i denne sammenheng begrenset seg til et fokus på kortsiktige, stridstekniske og praktiske lærdommer som kulturelt sett kanskje også har vært vektlagt i organisasjonen. Informantene som har vært direkte involvert i PRT-bidraget opplevde at kulturen la til rette for god erfaringsutveksling og derav læring. De opplevde stor takhøyde og tillit og rom til å fremsette kritikk. Fordi informasjon flyter lett rundt i en liten organisasjon, og fordi personellet kjenner hverandre, lærer man direkte av hverandre i kollegiale praksisfellesskap og nettverk. Likevel sikrer ikke dette institusjonell læring, da erfaringsutveksling i uformelle praksisfellesskap ikke nødvendigvis setter formelle spor i organisasjonen, noe som er en forutsetning for organisatorisk læring og tilpasning.

Videre indikerer funnene i analysen en forskjell på det som ble rapportert formelt og skriftlig i Hæren, og det som ble utvekslet muntlig og uformelt. Analysen har vist at det kan være vanskelig å fremsette kritikk eller ta opp problematiske forhold i de skriftlige rapportene. Dette er en utfordring for organisatorisk læring. For at individuell læring skal bli organisatorisk læring, må ny kunnskap institusjonaliseres gjennom formelle læringsystemer.

Et tredje hovedfunn er dermed at Hæren lærte på individnivå, i uformelle praksisfellesskap og nettverk, men i mindre grad på organisatorisk, kollektivt nivå. Det er ikke et entydig negativt bilde som skisseres, ettersom læringsevnen var god når det gjelder den stridstekniske og taktiske tilpasningen i oppdraget. Dette kommer imidlertid få andre til gode enn de som har vært direkte involvert i PRTen. Det er en risiko for at disse lærdommene stopper i nettverkene som har vært sammen ute i operasjonene, eller at de forsvinner fra organisasjonen når personell roterer til nye stillinger. Det foregikk mye individuell læring, men det er vanskelig å se at dette faktisk førte til institusjonelle og organisatoriske endringer. Det er her de formelle toppstyrte læringsinitiativene og tiltakene har sviktet. De var fragmenterte og fungerte ikke etter sin tiltenkte hensikt.



En annen konsekvens av at mye læring lente seg på uformelle prosesser nedenfra og opp, snarere enn på formelle, toppstyrte prosesser, er at erfaringene som ble delt ikke var gjennom en kritisk analyse i organisasjonen. Det kan da være vanskelig å få bearbeidet og sortert hva som læres, hva som bør avlæres eller hva som er mindre viktig å ta med videre av operative erfaringer.

I analysen av svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab har dermed både det strukturelle og det kulturelle perspektivet god forklaringskraft. Fordi de ulike forklaringene overlapper hverandre på flere viktige punkter, samtidig som de alle bidrar med viktige aspekter, bør de betraktes som utfyllende heller enn konkurrerende. Alt i alt kan vi si at svakhetene ved læringsevnen kan forklares både med *formelle trekk ved organisasjonsstrukturen og uformelle trekk ved organisasjonskulturen*.

## Etterord

Denne undersøkelsen ble gjennomført i en tid da fokuset på det norske Afghanistan-bidraget var begrenset. Den 6. juni 2016, ikke lenge etter denne undersøkelsen først ble avsluttet, kom den offisielle evalueringen som hadde gjennomgått alle sider ved det norske Afghanistan-bidraget. NOU-rapporten løftet Norges engasjement i Afghanistan tilbake til toppen av dagsordenen, i alle fall for en periode.

Afghanistanutvalget ble oppnevnt av regjeringen for å «evaluere og trekke lærdommer av Norges sivile og militære innsats i Afghanistan», og for å sikre at erfaringene fra Afghanistan skulle benyttes til «planlegging, organisering og gjennomføring av Norges framtidige bidrag til internasjonale operasjoner». I sine konklusjoner trekker utvalget frem flere vesentlige lærdommer for Forsvaret. Blant annet understrekes at målene for slike engasjementer må være klare. Politiske føringer må konkretiseres og tilpasses. Både Forsvarsdepartementet og Forsvarets ledelse må ta en mer aktiv rolle i å forme de oppdrag som norske militære sjefer og deres styrker skal utføre i internasjonale operasjoner.

Det er selvsagt vesentlig for læring at den norske innsatsen nå er grundig gjennomgått på bred front. Afghanistan-bidraget har igjen skapt debatt både innad i Forsvaret og i media, en debatt som er blitt forlenget av TV-serien *Nobel* høsten 2016. All denne refleksjonen og bearbeidelsen av erfaringene som er gjort av norske militære styrker er viktig og bra. Men for at alle de viktige påpekningene i Afghanistanutvalgets evaluering faktisk skal føre til lærdommer for Forsvaret, må ivaretagelse av erfaringer få større oppmerksomhet og relevans i hele organisasjonen. Som dette nummeret av *Militære studier* har vist, må læring i mye større grad systematiseres og institusjonaliseres. Bare slik kan dyrekjøpte erfaringer faktisk brukes for alt de er verdt i fremtidens forsvar.

Denne studien viser at det finnes alvorlige mangler i Hærens evne til å lære av egne erfaringer. Dette reflekteres også i Forsvarets tilnærming til organisatorisk læring. Sett fra de militære styrkenes perspektiv har stridstrening vært den mest umiddelbare lærdommen fra Afghanistan, ettersom Afghanistan som sådant hadde begrenset relevans for hjemmeforsvaret og det norske bidraget ikke kunne utgjøre en betydelig forskjell for Afghanistan alene. Likevel er

det ansvarsfraskrivelse ikke å sikre at erfaringer samles, analyseres og brukes i organisasjonen.

Det er avgjørende at konklusjonene etter brede evalueringer som Afghanistanutvalgets rapport faktisk får konsekvenser og fører til faktiske endringer i organisasjonen. Denne studien kan forhåpentlig være et lite bidrag til denne ambisjonen. For å få til dette trenger vi et læringsregime som sørger for å organisere lærdommene og skape faktiske forbedringer i organisasjonen som helhet. Dette gjelder både underveis i militære oppdrag og i etterkant. Bare slik kan Forsvaret sikre at man lærer av sine feil, slik at disse erfaringene faktisk brukes til «planlegging, organisering og gjennomføring».

De norske soldatene som har vært sendt til Afghanistan, har måttet utføre sitt oppdrag med vanskelige og skiftende styringssignaler og med til dels uklart motivasjon. Det norske militære personellet har gjort en god innsats under vanskelige forhold og med stor risiko. Med dagens tilnærming til læring er det nesten garantert at deres verdifulle erfaringer går tapt. For å forhindre at dette skjer, må vi innse og bevisstgjøre det faktum at læring er grunnleggende for kontinuerlig forbedring. Kort sagt trenger vi et betydelig større fokus på læring i Forsvaret.

## Forkortelser

AAR	After Action Review
ANA	Afghan National Army
ANSF	Afghan National Security Forces
ANSO	Afghanistan NGO Safety Organization
COIN	Counterinsurgency
CYFOR CTO	Cyberforsvarets avdeling for cybertjenester og operasjoner
DIF	Driftsenhet i Forsvaret
FD	Forsvarsdepartementet
Ferdaball	Forsvarets erfaringsdatabase Lessons Learned
FFI	Forsvarets forskningsinstitutt
FHS	Forsvarets høyskole
FOH	Forsvarets operative hovedkvarter
FST	Forsvarsstaben
FSTS	Forsvarets stabsskole
HUT	Hærens trenings- og utdanningsplan
HVS	Hærens våpenskole
ISAF	International Security Assistance Force
ISTAR	Intelligence, Surveillance, Target Acquisition and Reconnaissance
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NCC	National Contingent Commander
NK	Nestkommanderende
NOU	Norges offentlige utredninger
ME	Militære erfaringer (Seksjon for ME ved HVS)
MOT	Military Observation Teams
PRT	Provincial Reconstruction Team
RC N	Regional Command North (Regionkommando Nord)
SME	Senter for militære erfaringer (ved FHS til 1.okt. 2015)
SOE	Seksjon for operativ erfaringshåndtering (ved FOH fra 1.okt. 2015)
TMBN	Telemark bataljon
TU	Task Unit
UiB	Universitetet i Bergen
UiO	Universitetet i Oslo
UD	Utenriksdepartementet

## Litteraturliste

- Adcock, Robert og David Collier (2001). «Measurement validity: a shared standard for qualitative and quantitative research». *The American Political Science Review*, 95 (3), s. 529–546.
- Alme, Vårin (2015). *Makt og avmakt: Norske styrker i møte med afghanske opprørere. En casestudie av årsakene til utfallet av det norske PRT-bidraget i Faryab*. Masteroppgave, Institutt for statsvitenskap, UiO.
- Andersen, Svein S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, Svein S. (2006). «Aktiv informantintervjuing». *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22 (3), s. 278–298.
- Anderssen, Morten Line (2014). *Norsk opprørsbekjempelse: Illusjon eller realitet? Militære Studier*, nr. 1. Oslo: Forsvarets Stabsskole.
- ANSO (2010). *The ANSO Report*. Issue 47, 1–15 April 2010. Kabul: The Afghanistan NGO Safety Office. Hentet fra <[http://www.ecoi.net/file\\_upload/1226\\_1\\_271\\_937\\_851\\_the-anso-report-1-15-april-2010.pdf](http://www.ecoi.net/file_upload/1226_1_271_937_851_the-anso-report-1-15-april-2010.pdf)> (lest oktober 2015)
- ANSO (2012). *The ANSO Report*. Issue 94, 16–31 March 2012. Kabul: The Afghanistan NGO Safety Office. Hentet fra <[http://www.ecoi.net/file\\_upload/1788\\_1\\_339\\_051\\_812\\_the-anso-report-16-31-march-2012.pdf](http://www.ecoi.net/file_upload/1788_1_339_051_812_the-anso-report-16-31-march-2012.pdf)> (lest oktober 2015)
- Argyris, Chris (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Augier, Mie, Thorbjørn Knudsen og Robert M. McNab (2014). «Advancing the field of organizations through the study of military organizations». *Industrial and Corporate Change*, 23 (6), s. 1417–1444.
- Bang, Henning (1999). *Organisasjonskultur*. Henning Bang og TANO. Først utgitt 1988.
- Bjerga, Kjell Inge (2011). «Militær tenkning mellom teori og praksis», i Heier (red.), s. 132–163.
- Bryman, Alan (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bøe-Hansen, Ola, Tormod Heier og Janne Haaland Matlary (red.). *Strategisk suksess? Norsk maktbruk i Libya og Afghanistan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cantignani, Sergio (2014). «Coping with knowledge: Organizational learning in the British Army?» *Journal of Strategic Studies*, 37 (1), s. 30–64.
- Christensen, Tom, Morten Egeberg, Per Læg Reid, Paul G. Roness og Kjell Arne Røvik (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. utg. 2013.)
- Daltveit, Egil (2014). «Kva gjer deltaking i internasjonale operasjoner med Hæren?» i Heier, Kjølberg og Rønnfeldt (red.), s. 157–168.
- Devold, Kristin Krohn (2004). «Norges behov for militær transformasjon». Åpningsforedrag ved Luftmaktseminaret i Trondheim, 3. februar. Forsvarsdepartementet, 24. februar. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/>

- aktuelt/norges\_behov\_for\_militaer\_transformasjon/id267\_925/ > (lest november 2015)
- Downie, Richard (1998). *Learning from conflict: The U.S. Military in Vietnam, El Salvador, and that drug war*. Westport, CT: Praeger.
- Ege, Rune Thomas (2012). «Norsk farvel til Faryab». VG, 29. september.
- Egeberg, Morten (2004). «An organizational approach to European integration: Outline of a complementary perspective». *European Journal of Political Research*, 43, s. 199 – 219.
- Egeberg, Morten (1984). *Organisasjonsutforming i offentlig virksomhet*. Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli.
- Eggereide, Bård, Frode Rutledal og Alf Christian Hennum (2010). *Lessons learned in the Norwegian Defence – who learns what, and why?* Norwegian Defence White Paper, NATO Unclassified. RTO-MP-SAS-081. Oslo: FFI.
- Foley, Robert T., Stuart Griffin og Helen McCartney (2011). «‘Transformation in Contact’: learning the lessons of modern war». *International Affairs*, 87 (2), s. 253 – 270.
- Forsvaret (2013). *System for operativ erfaringshåndtering i Forsvaret*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvaret (2014a). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvaret (2014b). *Erfaringshåndtering*. Forsvarssjefens internrevisjon, revisjonsrapport 6/2014. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret (2015). *Irak*. Oslo: Forsvaret. Hentet fra <<https://forsvaret.no/fakta/aktivitet/internasjonale-operasjoner/irak>> (lest desember 2015)
- Forsvaret (u.å.). *Hæren*. Oslo: Forsvaret. Hentet fra <<https://forsvaret.no/hæren>> (lest desember 2015)
- Gade, Jo Georg (2013). «Koalisjonsoperasjoner og risikovillighet» i Bøe-Hansen, Heier og Matlary (red.), s. 27 – 40.
- George, Alexander L. og Andrew Bennett (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gerring, John (2007). *Case study research. Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gjerde, Ingrid M. (2012). «Ti år i Afghanistan – ti år for Hæren», i Leraand (red.), s. 312 – 323.
- Halsne, Sigurd (2013). «Strategi og operasjoner i Faryab», i Bøe-Hansen, Heier og Matlary (red.), s. 93 – 106.
- Hatch, Mary J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt.
- Heier, Tormod (red.) (2011). *Nytt landskap – nytt forsvar. Norsk militærmakt 1990–2010*. Oslo: Abstrakt.
- Heier, Tormod (2014). «Hvordan påvirker internasjonale operasjoner Forsvaret?» i Heier, Kjølberg og Rønnfeldt (red.), s. 13 – 16.
- Heier, Tormod, Anders Kjølberg og Carsten F. Rønnfeldt (red.) (2014). *Norge i internasjonale operasjoner. Militærmakt mellom idealer og realpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Heier, Tormod (2015). «Hva fremmer og hva hemmer Forsvarets læringsevne?» i Glenn-Egil Torgersen (red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke, s. 163 – 176.
- Henriksen, Dag (2013). «Afghanistan: Militære suksesskriterier», i Bøe-Hansen, Heier og Matlary (red.), s. 74 – 92.
- Haaland, Torunn L. (2010). «Still homeland defenders at heart? Norwegian military culture in international deployments». *International Peacekeeping*, 17 (4), s. 539 – 553.
- Haaland, Torunn L. (2011). «Erfaringsbasert læring i det norske forsvaret i Afghanistan». *Luftkrigsskolens tidsskriftserie* nr. 23, s. 77 – 81.
- Haaland, Torunn L. (2016 – kommer). «Learning to fight! Experience-based learning in the Norwegian Army in northern Afghanistan, 2007 – 2012». Under publisering. Oslo: Institutt for forsvarsstudier, FHS.
- Illeris, Knud (red.) (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2000). «Læringsteoriens elementer – hvordan henger det hele sammen?», i Illeris (red.), s. 17 – 38.
- Innst. 128 S (2013 – 2014). Innstilling fra utenriks- og forsvarskomiteen om representantforslag fra stortingsrepresentantene Trine Skei Grande, André N. Skjelstad og Ola Elvestuen om evaluering av Norges engasjement i Afghanistan.
- Isaksen, Geir, Lars S. Kristiansen og Steffen Møller (2014). *Hvordan kan det danske og norske Forsvaret forbedre organisationens evne til at opsamle, integrere og dele den viden, som genereres af personellet*. Masterprosjekt. Aalborg Universitet i samarbeid med Aarhus Universitet, Copenhagen Business School og Roskilde Universitetscenter.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- King, Anthony (2012). «Understanding the Helmand campaign: British military operations in Afghanistan». *International Affairs*, 86 (2), s. 311 – 332.
- Kim, Daniel H. (1998). «The link between individual and organizational learning», i David A. Klein (red.). *The strategic management of intellectual capital*, s. 41 – 62. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Knotten, Ivar (2011). «Afghanistan – a Commander's perspective». *Luftkrigsskolens tidsskriftserie* nr. 23, s. 47 – 60.
- Kolb, David A. (2000). «Den erfaringsbaserte læreprosess», i Illeris (red.), s. 283 – 298.
- Kolb, David A., Richard E. Boyatzis og Charalampos Mainemelis (2001). «Experiential learning theory: Previous research and new directions», i Robert J. Sternberg og Li-fang Zhang (red.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. New York/London: Routledge, s. 227 – 248.
- Lai, Linda (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Leif (2011). «En ny sikkerhetspolitisk virkelighet», i Heier (red.), s. 21 – 45.
- Leraand, Dag (red.) (2012). *INTOPS: Norske soldater, internasjonale operasjoner*. Oslo: Forsvarsmuseet.
- Leraand, Dag (2012). «Dimensjoner og dilemmaer», i Leraand (red.), s. 161 – 168.

- Levy, Jack S. (1994). «Learning and foreign policy: sweeping a conceptual minefield». *International Organizations*, 48 (2), s. 279 – 312.
- Levy, Jack S. (2008). «Case studies: types, designs and of inference». *Conflict Management and Peace Science*, 25 (1), s. 1 – 18.
- Lund, Thorleif (2002). «Metodologiske prinsipper og referanserammer», i T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, s. 79 – 123. Oslo: Unipub.
- March, James G. og Johan P. Olsen (1989). *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York: The Free Press.
- Mathisen, Harald H. (2015). «Fra Libya og Faryab til Finnmark: overføring av militære erfaringer» i Tormod Heier og Anders Kjølberg (red.). *Norge og Russland: Sikkerhetspolitiske utfordringer i nordområdene*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 162 – 173.
- Meld. St. 14 (2012 – 2013). *Kompetanse for en ny tid*. Forsvarsdepartementet.
- Moon, Jennifer A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Moxnes, Paul (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet: Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Nagl, John A. (2005). *Learning to eat soup with a knife. Counterinsurgency lessons from Malaya and Vietnam*. Chicago/London: The University of Chicago Press. Først utgitt 2002.
- Nesheim, Inga (2016a). *Lærer den norske Hæren av erfaringer? En analyse av Hærens læringsevne i Afghanistan*. Masteroppgave, Institutt for statsvitenskap, UiO.
- NOU 2000: 20 (2000). *Et nytt forsvar*. Avgitt til Forsvarsdepartementet 29. juni.
- NOU 2016: 8 (2016). *En god alliert – Norge i Afghanistan 2001–2014*. Lagt fram for Utenriksdepartementet og Forsvarsdepartementet 6. juni.
- Prop. 73 S (2011 – 2012). *Et forsvar for vår tid*. Forsvarsdepartementet.
- Regjeringen (2012a). *Hvorfor er Norge i Afghanistan?* Artikkel, Utenriksdepartementet. Hentet fra <[https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/innsikt\\_afghanistan/situasjonen/id573\\_476/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/innsikt_afghanistan/situasjonen/id573_476/)> (lest oktober 2015)
- Regjeringen (2012b). *Norske styrker ut av Faryab i høst*. Pressemelding, Forsvarsdepartementet. Hentet fra <[https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/afghanistan-sak/id679\\_281/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/afghanistan-sak/id679_281/)> (lest oktober 2015)
- Regjeringen (2014). Oppnevning av et utvalg som skal vurdere Norges helhetlige innsats i Afghanistan i perioden 2001 – 2014. Kongelig resolusjon, 21. november. Utenriksdepartementet.
- Riksrevisjonen (2007). *Riksrevisjonens undersøkelse av Forsvarets forutsetninger for deltakelse i operasjoner i utlandet*. Dokument nr. 3:3 (2001 – 2008).
- Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 1.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.



- Senge, Peter M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt til norsk av Arild Lillebø. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Selznick, Philip (1984). *TVA and the grass roots. A study of politics and organization*. Berkeley: University of California Press.
- Selznick, Philip (1997). *Lederskap*. Oslo: Aschehoug.
- Simon, Herbert A. (1997). *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organizations*. 4. utg. New York: The Free Press.
- Sløveren, Kari Ann (2014). *Krisehåndtering i Forsvaret. Lærer vi av erfaringer? Militære studier*, nr. 5. Oslo: Forsvarets Stabsskole.
- Staveland, Lars Inge (2013). «Norge i Afghanistan». *Aftenposten*, 30. august. Hentet fra <<http://mm.aftenposten.no/projects/afghanistan/>> (lest oktober 2015)
- Stortinget (2003). Redegjørelser av utenriksministeren og forsvarsministeren om samlet norsk innsats i Afghanistan og Irak i 2004, samt Norges bidrag til operasjoner utenlands i 2004. Møte, 15. desember. Hentet fra <[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2003-2004/031\\_215/8/](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2003-2004/031_215/8/)> (lest oktober 2015)
- Stroup, Theodore G. (1996). «Leadership and organizational culture: Actions speak louder than words». *Military Review*, 76 (1), s. 45 – 49.
- St.prp. nr. 48 (2007 – 2008). *Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Forsvarsdepartementet.
- Suhrke, Astri (2011). *Eksperimentet Afghanistan. Det internasjonale engasjementet etter Taliban-regimets fall*. Oslo: Spartacus.
- Svinndal, Malin (2015). *Basert på erfaringshåndtering fra operasjonen i Afghanistan. Hvilke forhold fremmer og hemmer kompetanseoverføring i Hæren?* Masteroppgave, UiO.
- Utenriksdepartementet, Forsvarsdepartementet og Justisdepartementet (2009). *Strategi for helhetlig sivil og militær innsats i Faryab-provinsen i Afghanistan*.
- Vaagland, Per Olav (2008). *The PRT Concept. US Experiences and their relevance for Norway*. Master's thesis. Quantico, VA: United States Marine Corps, Command and Staff College, Marine Corps University.
- Østerud, Øyvind (2013). «Afghanistan-operasjonen – feil strategi eller umulig utfordring?», i Bøe-Hansen, Heier og Matlary (red.), s. 61 – 73.

## Informanter

*Eystein Bonnevie-Svendsen*, oberst. NK Forsvarssjefens internrevisjon. Personlig intervju 29. september 2015.

*Sverre Diesen*, general (pensjonert). Forsvarssjef 2005 – 2009. Personlig intervju 19. november 2015.

*Kristoffer Erstad*, kaptein. Seksjonssjef materiell og utvikling, Hærens våpenskole/ Sanitetsskolen. Representant for Hærens sanitet i ME-gruppen ved HVS. Personlig intervju 13. april 2015.

*Ingrid M. Gjerde*, brigader. Stabssjef i Hæren. Nasjonal kontingentsjef (NCC), ISAF, 2011 – 2012. Personlig intervju 26. oktober 2015.

*Lars M. Huse*, oberst. PRT-sjef juni – desember 2011. Personlig intervju 13. oktober 2015.

*Harald Høiback*, oberstløytnant. Militær rådgiver for Afghanistanutvalget. Hovedlærer FSTS. Personlig intervju 6. november 2015.

*Ivar Knotten*, brigader. Sjef CYFOR CTO. PRT-sjef desember 2008 – juni 2009. Personlig intervju 5. mai 2015.

*Aksel Køhl*, major. Stabsoffiser ME, HVS. Personlig intervju 13. april 2015.

*Harald Mathisen*, oberstløytnant. NK/Stabssjef 131 Luftving, Sørreisa. Sjef SME ved FHS 2013 – høst 2015. Telefonintervju 27. oktober 2015.

*Odd Einar Nygård*, kommandersersjant. Sjefssersjant TMBN. Skytter PRT, Faryab, 2009/2010. Personlig intervju 27. oktober 2015.

*Ivar Omsted*, oberst. PRT-sjef juni – desember 2009. Personlig intervju 23. september 2015.

*S*, troppssjef. Ønsker å være anonym. Personlig intervju 11. november 2015.

*Ole-Roger Wågan*, offiser SME, FHS. Personlig intervju 1. oktober 2015.

## Intervjuguide

Stilling:

Tidsramme for engasjement:

1. Kan du fortelle litt om din rolle i PRTen?
2. Hva anså du som PRTens mål i Afghanistan?
3. Hva skulle til for å oppnå disse målsettingene?
4. Hadde du en klar oppfatning av erfaringshåndtering og læringsprosedyrer i PRTen?
5. Hadde du forståelse av at erfaringshåndtering og læring var en konkret arbeidsoppgave, med klar rolle- og ansvarsfordeling?
6. Hva tenker du om tiden som blir disponert til å snakke om og skrive ned erfaringer?
7. Hvordan opplevde du måten man delte erfaringer og ny kunnskap på underveis i din periode i PRT?
8. Er alle med på å dele og utveksle erfaringer i løpet av oppdraget?
9. Hvordan opplever du måten man deler erfaringer, ny kunnskap og informasjon i etterkant av en operasjon, f. eks. etter hjemkomst?
10. Bli man oppfordret til å stille spørsmål ved prosedyrer oppover i kommandokjeden?
11. Er det lagt opp til at man regelmessig stiller seg spørsmål ved grunnleggende premisser for oppdraget?
12. Er ledere (på alle nivåer i kommandokjeden) regelmessig i nær kontakt med de på lavere nivå og er åpne for deres forslag?
13. Hvordan oppleves kommunikasjonen underveis mellom de som er ute i en operasjon og hjemmeavdeling?
14. Hvem bestemmer hvilke erfaringer som blir løftet frem og som er viktig nok til å ta med videre?
15. Hvilken type erfaringer blir normalt prioritert fra en operasjon og rapportert videre?
16. Har du eksempler på nye erfaringer som var typiske ting man ville tatt tak i og eksempler på hvordan disse erfaringene ble brukt?
17. Hvor blir erfaringene fra en operasjon av? Hvordan blir erfaringene analysert og bearbeidet?
18. Kan du si noe om hvordan erfaringene fra Faryab er blitt brukt i etterkant?
19. Hva tror du kan være hindringer eller utfordringer ved erfaringsdeling? Opplever du at noe hemmer erfaringsdeling eller læring?

20. Hva tror du er positivt for erfaringsdeling og læring? Opplever du at noe konkret fremmer erfaringsdeling og læring?
21. Opplevs det som vanskelig å rapportere om negative ting, eller saker som har vært mindre bra?
22. Opplever du at det er en åpenhet og rom for å dele av egne tanker?
23. Hvordan opplevs tilliten mellom de som er ute sammen i operasjoner? Og mellom de som er i operasjoner og hjemmeavdelingen?
24. Tror du kulturen i Hæren har betydning for læring?
25. Tror du kommandokjeden og hierarkiet har noe å si læring?
26. Hva anser du som de mest verdifulle erfaringene for Hæren og for det norske forsvaret generelt fra PRT-oppgavet? Hvem vil ha størst nytte av disse?

**Andre spørsmål<sup>24</sup>:**

27. PRT-oppgavet under ett, hvordan gikk tilpasningen underveis?
28. Kan du si litt om FOHs rolle i PRT-bidraget?
29. Kan du si noe om hvordan forholdet er mellom FOH og styrkebidraget ute?
30. Kan du si litt om hva som skjer med erfaringsrapportene (D+ 40 og D+ 180) som sendes hjem? Hvordan følges disse opp?
31. Er man flinke på kritiske refleksjon rundt egen rolle og måloppnåelse?
32. Er det noe annet man kunne gjort for å lykkes med de overordnede målsettingene om stabilitet og sikkerhet i Faryab?
33. Hva har vært bra og vellykket?
34. Hva kunne vært gjort annerledes?

<sup>24</sup> Spørsmål varierte etter informantens rolle og stilling.

## Forsvarets stabsskole (FSTS)

Akershus festning, bygning 10, Postboks 1550 Sentrum, 0015 Oslo, Norge

Forsvarets stabsskole er en del av Forsvarets høyskole (FHS). Som faglig uavhengig høyskole utøver FHS sin virksomhet i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, pedagogiske og etiske prinsipper (jf. Lov om universiteter og høyskoler § 1 – 5).

**Sjef Forsvarets stabsskole:** Flaggkommandør Jan Østensen Berglund

Militære studier er en militærfaglig tidsskriftserie innenfor Forsvarets stabsskoles ulike fagområder. Alle synspunkter, vurderinger og konklusjoner som fremkommer i denne publikasjonen står for forfatterens egen regning. Hel eller delvis gjengivelse av innholdet kan bare skje med forfatterens samtykke.

**Ansvarlig redaktør:** Orlogskaptein Thomas Slensvik

**Medredaktør:** Yngvild Sørbye

## Norwegian Defence Command and Staff College

Akershus festning, bygning 10, Postboks 1550 Sentrum, 0015 Oslo, Norway

The Norwegian Defence Command and Staff College is part of the Norwegian Defence University College (FHS). As an independent university college, FHS conducts its professional activities in accordance with recognized scientific, pedagogical and ethical principles (pursuant to the Act pertaining to Universities and University Colleges, section 1 – 5).

**Chief Norwegian Defence Command and Staff College:** Commodore Jan Østensen Berglund

Militære studier is an independent military journal attached to the Norwegian Defence Command and Staff College's broad portfolio of professional interests. All views, assessments and conclusions which appear in this publication are the author's own. The author's permission is required for any reproduction, wholly or in part, of the contents.

**Editor-in-chief:** Commander Thomas Slensvik

**Co-editor:** Yngvild Sørbye





**FORSVARETS STABSSKOLE**  
FORSVARETS HØGSKOLE

Akershus Festning, bygning 10  
Postboks 1550 Sentrum  
0015 Oslo, Norge