

NECESSE

ROYAL NORWEGIAN NAVAL ACADEMY
MONOGRAPHIC SERIES

VOLUME 1 ISSUE 4 2016

Endring = ledelse + verdsetting



«Necesse» kommer i 5 utgivelser hvert år. Skriftserien har til enhver tid Dekan som hovedredaktør og en fagredaktør for hver utgivelse. Samlet under hovedoverskriften sjømilitær profesjonskompetanse har vi en tverrfaglig tilnærming hvor 5 sjømilitære fagfelt; Militær Navigasjon, Sjømilitær Teknologi, Logistikk/sikkerhetsstudier Sjømakt og Sikkerhet, Sjømilitært Lederskap, og har vært sitt nummer i løpet av et år. Alle synspunkter i denne publikasjon står for forfatterens egen regning. Hel eller delvis gjengivelse av innholdet kan bare skje med forfatterens samtykke.

Roar Espevik

2016 © Sjøkrigsskolen
PB 5 Haakonvern, 5886 BERGEN

ISSN 2535-2903
ISBN 978-82-93550-07-5 (elektronisk utgave)

Tittel: Necesse
Royal Norwegian Naval Academy monographic series
Volume 1, Issue 4, 2016
Undertittel: Endring = ledelse + verdsetting
Foto omslag: <http://www.scotlandnow.dailyrecord.co.uk>

Hovedredaktør: Roar Espevik, dekan Sjøkrigsskolen

Fagredaktør: Tommy Krabberød

Omslag og layout: Katrine Austgulen, HOS Grafisk
Trykk: HOS Grafisk, Sjøkrigsskolen

NECESSE

ROYAL NORWEGIAN NAVAL ACADEMY
MONOGRAPHIC SERIES

VOLUME 1 ISSUE 4 2016

Endring = ledelse + verdsetting

Innhold

- 16 Chaos and complexity theory in leadership and organizations. Background, description and implications.
Tekst: Stein Hatlem Forsdahl
- 21 Lærings- og endringsfremmende ledelse
Tekst: Reidulv Dyrkorn
- 39 Cohesion
Tekst: Jan O. Jacobsen
- 44 Kadett med lav mestringstro
Tekst: Sindre Lid
- 50 Fremmende angst
Tekst: Øyvind skreien
- 62 Har "smartinger" noe å lære?
Tekst: Tommy Krabberød
- 64 Refleksjon
Tekst: Joar Prins Andøl
- 69 Felles produksjonskjøkken – en suksesshistorie om endring
Tekst: Frøydis Skulstad

Forord

Tommy Krabberød

Temaet for årets siste nummer av *Necesse* er endring. I år er det 30 år etter Vassdalulykken, ulykken der 16 soldater døde i snøskred under en øvelse på norsk jord i fredstid. Overskriften til TV2 i forbindelse med 30 års markeringen i år var «snøskredet som endret alt». Andre overskrifter i media i forbindelse med markeringen var ikke hyggelig lesning: «Offiserene sendte oss i døden», «Grov svikt og feighet i Forsvaret før og etter dødsulykken i Vassdalen», men overskriftene tjener som en stadig påminnelse om alvoret som ligger i vår profesjon. I etterarbeidene etter ulykken var fokuset ikke bare på økt kompetanse om snøskred, men også på et mer generelt nivå, på de mellommenneskelige forhold. For hva gjør vi når det uventede skjer? Gjør vi som forhåndsordre sa eller tilpasser vi oss situasjonen lokalt? Hvor gode er vi på å samarbeide i møte med det ukjente? Hvor gode er vi på å omstille oss? I tiden etter Vassdalen har Forsvarets doktriner om hvordan vi skal øve og operere understreket viktigheten av å kunne omstille seg, å takle endring.

Når det er sagt, er møtet med det ukjente ikke en ny ledelsesutfordring for militært personell. Tvert imot, essensen i ledelse av militære styrker har i historikeren Marin van Crevels ord «from Plato to Nato» nettopp vært å kunne omstille seg i møtet med det ukjente. Hva skjedde nå? Hvem er fienden? Hvor er egne styrker? osv. Likevel viser historien at militære organisasjoner har en tendens til å få et betydelig byråkratisk preg i fredstid, en organisasjonsstruktur som er god på å løse forutsigbare oppgaver i henhold til fastlagte prosedyrer. Dette er kanskje best fanget opp i påstanden om at offiserer har en lei tendens til å forberede seg til den forrige krigen. Problemet med dette er at prosedyrer som oftest er fortidsorientert, de representerer en form for hermetisert fornuft. Et interessant spørsmål blir da hvorfor er det sånn og er det mulig å øve på å overkomme denne latensen? En annen utfordring med regler og prosedyrer er at de representerer en forenkling av virkeligheten og kan føre til at vi feiltolker situasjonen vi er i. Kan man bli bedre til å trives med, og kanskje til og med mestre det ukjente?

Et første skritt på veien til å mestre det ukjente er å akseptere tingenes tilstand. Det er greit å ikke vite, det er

greit å ikke ha en forhåndsplanlagt respons, vi må bare finne ut av det. I den første artikkelen i dette nummeret drøfter Stein Forsdahl hvordan kaosteorien kan inspirere tanker om ledelse i organisasjoner. Kaosteorien oppsto i forbindelse med å løse trelegemeproblemet, det vil si å kunne forutsi bevegelsen til tre legemer med omtrent samme masse som påvirker hverandre med en kraft. Ikke ulikt Clausewitzs treenighet av krefter som virker i krigen; lidenskap og hat i befolkningen, militærets evne til å utnytte samspillet mellom hell og sannsynlighet og styresmaktens målsetning med krigen.

I den andre artikkelen har vi vært heldige å få Reidulf Dyrkorn, en nestor innenfor veiledning av individ og grupper, til å dele sine erfaringer med oss. Dyrkorn argumenterer for at det ikke er noen vei utenom å bli god på å lære seg å lære. Læring innebærer å gjøre noe nytt, å bevege seg ut i det ukjente. Det innebærer å være villig til å skifte ståsted, prøve å betrakte verden med et endret utgangspunkt. Pedagoger snakker om betydningen av å ha et godt læringsmiljø. I militærsosiologien er samhold eller cohesion trukket fram som en avgjørende miljøfaktor for enheters utholdenhet og effektivitet. Jan O. Jacobsen går nærmere inn på dette fenomenet i den tredje artikkelen.

20 år etter Vassdalen, i 2006, fikk Forsvaret igjen en kraftig påminnelse om alvoret i den militære profesjon. Under angrepet på Camp Banken i Meymaneh, ble norske soldater utsatt for den til da mest truende situasjonen siden andre verdenskrig. Fram til da hevdes det at man (selvfølgelig) øvde og trente med tanke på kommende deployeringer, men etter angrepet på Camp Banken ble treningen gjennomført med en helt annen seriositet. Å opprettholde seriositeten i trening og øving er en utfordring som må tas alvorlig, kanskje ikke minst på en skoleavdeling som Sjøkrigsskolen. Hvordan skal man trene og hva skal man trene mot?

Når følelsen av usikkerhet treffer et team eller en organisasjon er det en tendens til at det nærmest instinktivt sentraliseres. Undergitt ser på lederen, eventuelt ser etter lederen, og forventer at vedkommende tar ansvar

og presenterer tiltak. Som en erfaren sjøkaptein en gang påpekte, tendensen til å gå i flokk på dekk er proporsjonal med usikkerheten. Og tilsvarende kjenner man som leder gjerne på forventningen om at nå må man vise handlekraft å gjøre noe; «dette er testen, her må jeg ikke falle igjennom». Når man har valgt et yrke der man nærmest forutsettes å mestre stressende situasjoner er det antakelig ikke annet å forvente at man begynner å stille spørsmål ved sin egen mestring, kanskje er det til og med et sunnhetstegn. Sindre Lid diskuterer i sin artikkel hvordan man som man som lederutvikler kan jobbe med kadetter med manglende mestringstro. Men som påpekt av Jacobsen i artikkelen om samhold er militære operasjoner ikke noe enmannsshow, man er avhengig av at teamet. Øyvind Skreien fortsetter på temaet med å lære å håndtere usikkerhet, men da med laget man er en del av som kontekst for veiledningen. Gruppedynamikken vil variere mellom lag, derfor er det viktig å ta hensyn til det konkrete sosiale spillet og rollemønstret som råder i det aktuelle laget den veiledede er en del av.

Hadde vi visst hvilket problem som ville treffe oss når, og hvor, hadde selvfølgelig geniet med den rette ekspertisen, blitt utpekt til å være leder på det aktuelle tidspunktet, på det aktuelle stedet. Men gitt den grunnleggende uforutsigbarheten også når det gjelder tilgang på genier, er det langt fra sikkert at det er lederen som sitter på den rette kompetansen eller ser den lure løsningen, men at løsningen befinner seg i teamet eller at man rett og slett på be om hjelp fra teammedlemmene. Tommy Krabberød tar i sin artikkel opp en potensiell utfordring med smarte, selekterte ledere. De som har en strålende CV uten huller, «et plettfritt rulleblad» og en vellykket karriere. De har ikke har erfaring med å gjøre feil, de som ikke har erfart det å ikke mestre. Men enkelterfaringer i seg selv innebærer nødvendigvis ikke læring. Og mange vil nok kjenne seg igjen i det jaget som er på øvelser der man stresser avgårde fra en aktivitet til en annen. I den påfølgende artikkelen tar Joar Prins Andøl opp viktigheten av å reflektere etter en erfaring for å gjøre erfaringen eksplisitt og derigjennom øke sannsynligheten for at erfaringen blir et læringsmoment.

Endring er noe vi alle må forholde oss til, både på jobb og privat. Virkeligheten konstrueres kanskje, men omverdenen er like fullt i stadig endring og kan ikke velges vekk. En skulle derfor tro at endring er noe vi er gode på, men det har vist seg at planlagt endring ofte er vanskelig å få til. Motstanden kan være både rasjonell og irrasjonell, bevisst eller ubevisst. Og det er ikke bare på individnivå at det at endring er vanskelig å få til. Mange forskere, og sikkert også ledere, har undret seg over den vanskelige kunsten å reformere organisasjoner. Utfordringen med å implementere oppdragsbasert ledelse i Forsvaret er et interessant eksempel i så måte.

Mens dette skrives venter vi på Forsvarssjefens iverksettelsesbrev og det er varslet store endringer, kanskje størst i undervisningssektoren. Vi har derfor valgt å avslutte dette nummeret med en artikkel som tar for seg en vellykket og planlagt endringsprosess. etableringen av et felles produksjonskjøkken for korvetter, minefartøy, ubåter og marinens logistikkvåpen. Artikkelen er en forkortet versjon av semesteroppgaven Frøydis Skulstad skrev da hun var elev på Sjøkrigsskolens ½ årige kvalifiseringskurs. Endring er mulig og, skal vi tro forfatterne, endring er nødvendig.

Forfattere



Orlogskaptein
Stein Forsdahl

Avdelingsleder sjømakt og
lederutvikling
sforsdahl@sksk.mil.no

Stein ble uteksaminert fra Sjøkrigsskolen 1990 (KS2-1993). Har "Master of Technology and Management" fra NHH, NTNU og MIT Boston. Tjenestegjort i flere år på ubåt som våpenteknisk offiser og Sjøkrigsskolen som lederutvikler. Han har flere år som leder i Telenor. Stein leder kysteskadrens lederutviklingsprogram (KELU) og underviser i ledelse på Norges Handelshøyskole. Stein er også foredragsholder internt i Forsvaret og eksternt mot samfunnet, primært i ledelsesrelaterede emner.



Orlogskaptein
Tommy Krabberød

Lærer lederskap
tkrabberod@sksk.mil.no

Uteksaminert fra Sjøkrigsskolen 1995. Tjenestegjort på Fregatt som detaljoffiser og navigatør før han tok hovedfag i statsvitenskap. Han har jobbet flere år ved Sjøkrigsskolen som lederutvikler og lærer i lederskap. Han disputerte for doktorgrad i 2015.



Førsteamanuensis
Jan O. Jacobsen

Lærer organisasjon og ledelse
jajacobsen@sksk.mil.no

Førsteamanuensis i organisasjon og ledelse ved Sjøkrigsskolen (dr. polit). Jacobsen har studert militærorganisasjonens utfordringer og dilemmaer siden tidlig på 1980-tallet. Jacobsen var blant annet med i forskningsgruppen som samlet inn data i forbindelse med etterarbeidene etter Vassdalulykken i 1986. Hans doktorgradsavhandling er en analyse av norske offiserers syn på organisering og ledelse etter Vassdalulykken og har vært toneangivende for tenkningen om de utfordringer Forsvaret står ovenfor i møte med det ukjente.



Kapteinløytnant
Øyvind Skreien

Lederutvikler
oskreien@sksk.mil.no

Uteksaminert fra Sjøkrigsskolen 2006. Har i flere år tjenestegjort som operatør i Forsvarets Spesialkommando. Forretningsleder og grunder for sikkerhetselskapet Bestia. Øyvind har fungert som lederutvikler på Sjøkrigsskolen siden 2010. Han er også foredragsholder internt i Forsvaret og eksternt mot samfunnet, primært i ledelsesrelaterede emner.



Kapteinløytnant
Joar Prins Andøl

Lederutvikler
jandol@sksk.mil.no

Uteksaminert fra Sjøkrigsskolen 2004. Joar har tjenestegjort flere år på mineryddere og på land som våpenteknisk offiser og senest i Hugin teamet. Han kom til Sjøkrigsskolen som lederutvikler for to og et halvt år siden.



Kapteinløytnant
Sindre Lid

Lederutvikler
silid@sksk.mil.no

Uteksaminert fra Sjøkrigsskolen 2005. Sindre har tjenestegjort flere år på mineryddere blant annet som nestkommanderende før han kom til Sjøkrigsskolen som lederutvikler hvor han de siste tre årene har vært ansvarlig for kadettene seiltokt (øvelsen Magellan).



Seniorkonsulent
Reidulv Dyrkorn

reidulv@sflv.no

Foto: Senter For Lederveiledning

Psykolog og spesialist i organisasjonspsykologi. Han har arbeidet med leder og -organisasjonsutvikling i mer enn 25 år, både nasjonalt og internasjonalt. Han var lenge avdelingsdirektør ved AFF, Norges Handelshøyskole (NHH), med lederansvar for Solstrandprogrammet og internasjonale lederprogrammer, før han i 1997 etablerte Senter for Lederveiledning. Reidulv var leder for Senter for Lederutvikling frem til 2011. I dag driver han primært med fagutvikling.



Løytnant
Frøydis Skulstad

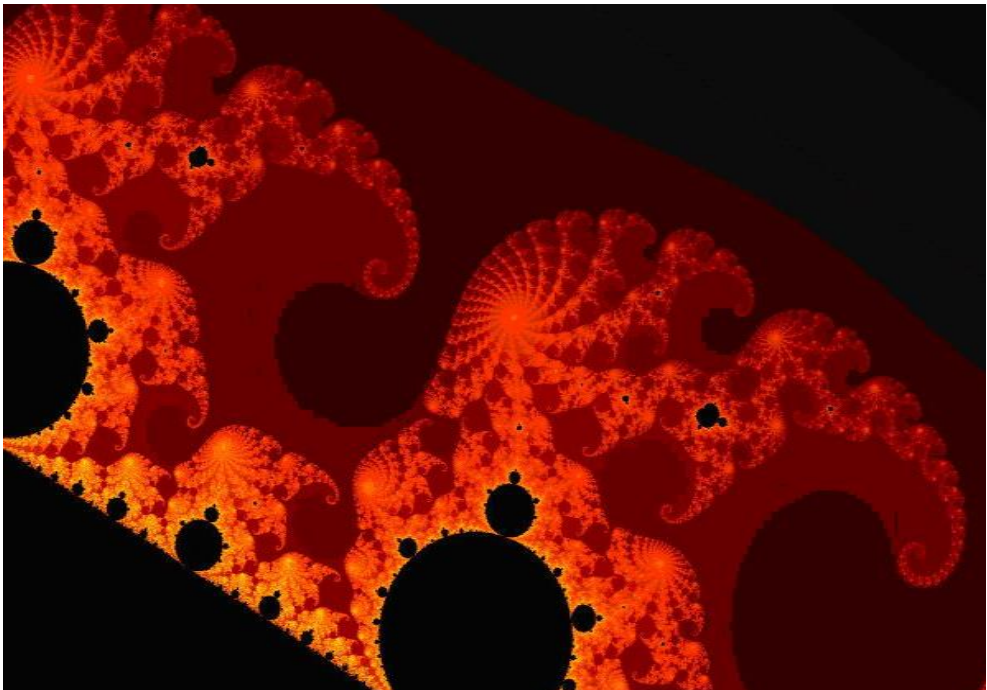
Virksomhetskontroller MV
fskulstad@mil.no

Fullførte ½ årig KVK høsten 2015. Frøydis har bakgrunn fra forvaltningsbransjen og har jobbet både i Minevåpenet og MarCSS. Hun jobber nå i SST, P&K ved Arbeidsgiverseksjonen.

Artikler

Chaos and complexity theory in leadership and organizations. Background, description and implications.

Stein Hatlem Forsdahl



INTRODUCTION

How do conversations start? I think this is an important question regarding how organizations actually work on a daily basis. If you stop and think about it, you will probably struggle with finding a fixed and consistent answer. After having served as staff officer in a US battle group, Commodore Sr. grade Håkon Tronstad (2006) raises the issue, how is it possible that a high tech, networked force where all units are connected and have real time information can create the fog of war even without the presence of an enemy? An organization known for routines, procedures and hierarchy suddenly is experienced as foggy or muddy. But this phenomenon is by far not unique for the US Navy (e.g. Boyd 1987). E.g. colleague of mine told a story from one of the coastal fortresses. He was puzzled by how they could exercise for one week, all being totally exhausted at the end for lack of sleep and stress, but not having met the enemy at any time. They had only engaged themselves in internal procedures and interplay for one week. Every now and then, maybe more often than wished for, all organizations experience the fog of war. As employee in a big telecom company, known for bureaucraties and traditions, I would claim this happened on a daily basis. However, the situation could best be described as stable and unstable at the same time. Paradoxically, there was fog and clear view simultaneously. How can we explain this?

Traditional theories of organisation and leadership mainly focus on two things. One is to describe how things are; the other is to provide advice or prescriptions of how to succeed. The literature is vast, any visit to the local bookshop at the airport can confirm this. We have Morgan's metaphors (2004) and Bolman and Deal's (2001) analogies. We have learning organisations (Senge 1990), balanced scorecard (Kaplan & Norton 2001), and knowledge management (Nonaka & Takeuchi 1995). The list is long and they all promise some sort of success if you follow their (quick and easy) advice. Nevertheless, they also always point out that organisations consist of humans, and consequently, there will always be elements of uncertainty and complexity. Morgan (2004) points out that his metaphors only capture parts of the reality in organisational life. Often the metaphors separately, or in combinations, can only describe a certain part at a certain time. How is it possible for leaders or consultants to get an overview of the system and intervene from above or from the outside by handling the system whether it is described as a machine, organism, jungle, family or culture?

A possible fruitful approach to study the complexity of life in organizations is chaos theory. But also the natural sciences providing industrial revolution was in for a surprise.

CHAOS THEORY

Just as we thought we had all the answers, that the physical world was orderly and fine, Einstein came along with

his theory of relativity accompanied with Schrödinger whose cats that were dead and alive at the same time and Heisenberg claiming that you could not determine velocity and position of small particles simultaneously. The new ideas spurred interesting new thoughts and theories about our world. The natural sciences needed new tools to describe the world. One of the tools was chaos theory. The butterfly effect was used as a picture of describing the complexity and non-linearity of weather systems. The small turbulences that the wings of the butterfly causes in the air around it affect nearby air, which again can set off larger and larger effects in an unforeseen and non-linear way. Thus, a butterfly which flaps its wings at one side of the earth can cause a tornado in the other side of the earth. The phenomenon of non-linearity is not unheard of in business where small initiatives can cause big large scale effects.

Let us look at the theoretical foundation for chaos theory. First, chaos in this sense does not mean utter confusion or complete randomness. On the contrary, mathematical chaos is patterns that are deterministic, but also regular and irregular, stable and unstable at the same time. What does this mean?

The logistic equation (Web 1) is a good example of this. It was in time used for calculation of the population of species in the presence of limiting factors such as food supply or disease.

Mathematically this can be written as

$$(1) \quad x_{n+1} = r x_n (1 - x_n)$$

Where: x_n is a number between zero and one, and represents the population at year n , and hence x_0 represents the initial population (at year 0) r is a positive number, and represents a combined rate for reproduction and starvation.

The equation produces the following diagram:

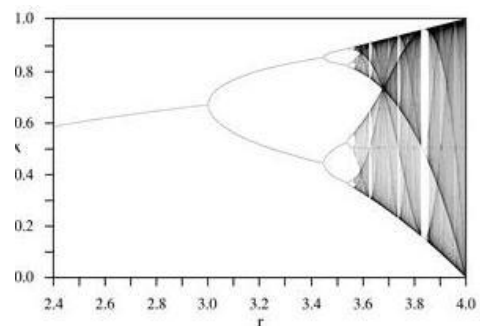


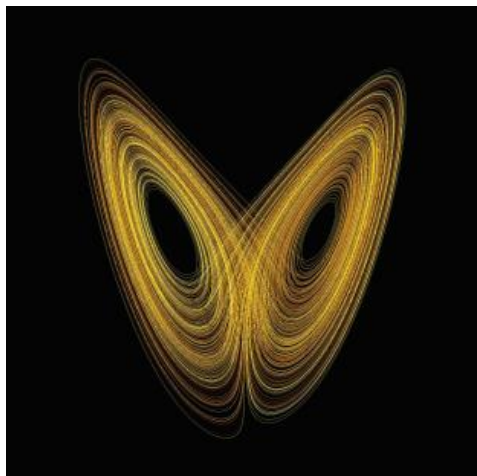
Figure 1: Mapping the logistic equation (Web1)

The point is that at some point the system no longer settles in a distinct terminal value, but some fuzzy strange area. To understand this we have to understand what an attractor is.

In dynamical systems, an attractor is a set to which the system evolves after a long enough time. Geometrically, an attractor can be a point, a curve, a manifold, or even a complicated set with fractal structures known as a strange attractor. Describing the attractors of chaotic dynamical systems has been one of the achievements of chaos theory.

Another example of a strange attractor is the Lorenz attractor:

The Lorenz attractor is a chaotic map, noted for its beautiful butterfly shape. The map shows how the state of a dynamical system (the three variables of a three-dimensional system) evolves over time in a complex, non-repeating pattern.



This attractor is often used for weather description. The figure then shows how the weather in terms of air pressure, humidity, temperature and so on varies over time. The weather system moves endlessly around this shape, never returning to any point previously occupied. This means that the system behaviour never is repeated in the exact same manner, even if the data provides a clear pattern. Transitions are results of chance and non-linear events which again produces new transitions. This is a very important point. The self referencing and iterative behaviour is perhaps the key to understanding human behaviour?

But let us consider another example. The Tierra simulation by Thomas S. Ray (Web 2) is perhaps somewhat famous for how one can simulate non predictable events and evolutions in a controlled environment.

Here a digital world is created, where bit strings in a computer competes for CPU time. The bit is a digital organism in form of strings that can measure and replicate themselves even in different sizes. Random mutations and life span constraints are also introduced in the system.

When the simulation is started, the following observations (among others) are made:

- Different code lengths appeared in order to utilize CPU time
- Parasites appeared.
- Reproduction by cooperation.

The main point is that there is no blue print for the whole. The evolution is self-contained and self-organized, meaning no programmer intervenes or controls the simulation as long as it runs. Despite this lack of human intervention, the simulation provides new forms in an unpredictable way. The evolution is characterized by both destruction of some categories, and emergence or creation of new ones.



Figure 2: The digital environment (Web 2). The Digital Environment: Self-replicating computer programs (colored geometric objects) occupy the RAM memory of the computer (orange background). Mutations (lightning) cause random changes in the code. Death (the skull) eliminates old or defective programs.

POSSIBLE IMPLICATIONS

So, how can we make sense of these examples in our everyday understanding of organisations, leadership and the experience of being together? Stacey (2003) proposes a process view which might help. On the next page there is an abstract of a table Stacey has made of possible Human interpretations or analogues of simulations of complex systems.

Note the significant step in the notion of what it is that organise itself. Self organization is often thought of as a process that spontaneously produces new forms by itself. The idea of themes organizing themselves seems to makes much more sense and is something I experience every day. Note that themes here are defined in the broadest term possible. Herein lays power relations, ethics, norms, values, behaviour, culture and narratives.

COMPUTER SIMULATIONS	SYSTEMIC ANALOGUE	PROCESS ANALOGUE
What organises itself is arrangements in the digital code and the pattern of the whole attractor at the same time	What organises itself is individual Humans	What organises itself is themes in conversations that are individual mind and group at the same time
What emerges is rearrangement in code/attractor	What emerges is detail of action	Novelty emerges as re-patterning of conversational themes
Novelty emerges at the edge of chaos i.e. paradox of stability and instability	Edge of Chaos defined as crisis and	Paradoxical processes of human interaction simultaneously predictable and unpredictable, continuity and transformation

Table 1: Human analogues of simulations of complex systems. (Stacey 2003)

Every encounter with a colleague, a staff meeting or a discussion has this embedded. I think everybody experience the paradox of simultaneously stability and instability in self organizing conversations. Meetings can drift of to the most remote topics, but at the same time they can uphold great stability. One small comment can indeed produce a butterfly effect of new emerging themes, or it can lock the participants in an endless senseless discourse on a theme there is no getting away from. All this happens without anybody being in control, even if a formal leader is present. I believe this is the core of self organisation and complexity.

To further explain this, Stacey comes up with the term Complex Responsive Processes. Here he leaves the standard sender-receiver model of communication and proposes the gesture -response model adapted from the American social psychologist George Herbert Mead (1934). In that sense meaning does not exist either in the past or in the future, but in the circular motion between gesture and response in the present moment. In this process of conversational gesture and response themes are created, destroyed and reproduced in a self organizing way, and thus emerge meaning, identity, thinking and society.

Stacey (2003) then postulates that one might think of organisations and their strategies as temporal processes rather than systems. These temporal processes are produced in the act of human relating through complex responsive processes and are therefore paradoxical stable and unstable at the same time with potential to maintain status quo or potential to change. Furthermore these interactions do not produce organisations as such, but only new interactions which at any present moment organize the experience of being together. By this he terminates the idea of organisations as whole and the spatial notion of inside and outside.

SO WHAT?

So, does this mean that no matter what we do we cannot influence the course of events? Are we all just floating around in a chaotic mess where our actions are meaningless and of no significance in the big picture?

According to Stacey it is actually the other way around. Everything we do matter. Every action, gesture and response influences emerging patterns of relating around us. Not only do they influence, but they have the potential to set of major changes. At the same time they have the potential to uphold stability and reproduce or reinforce existing patterns. In that sense we all participate in creating the world around us. In other words we continuously create meaning trough our relating in the present moment. In this living present, a paradoxical stable and unstable process emerges with the potential for change or upholding of status quo. We all influence, but nobody is in total control, even if leaders have greater impact due to the greater number of relations to other people. All this happens regardless if you are a dictator or a sensitive fifth discipline leader. The point is that both approaches can work, but outcomes are still hard to predict on beforehand.

Stacey then provides some implications. He deliberately uses the word implications since applications or prescriptions would imply control of some sort of system. For Stacey complexity theory and the process view only describes what is already happening in organizations or what managers already do. The only implications for leaders are to become mindful of what they already are doing in order to participate in a more fruitful way in their daily work, free flowing conversations are breeding ground for ideas and creativity.

The best leaders are those that are able to articulate emerging patterns and participate in ordinary from day to day conversations from where new ideas emerge. From there they are able to change conversations or dominant discourse through local interaction and not by trying to control or manipulate the whole by some leverage points. Building on Stacey's work, Christensen & Johannesen (2005) give the following advice to leaders:

- Active participation in conversations, sensitivity to existing and emerging themes especially in the shadow organisation in order to bring themes from the shadows into formal forums.

- Meaning emerges in conversations between human beings.
- Ensure diversity which is basis for change.
- Keeping paradoxes alive and letting belief and doubt coexist.
- Hold out frustrating and complex situations. Have faith in that at some point in the process new ideas will emerge as a consequence of interplay.
- Critically evaluate the need for tools for planning and control. Separate what needs planning and what needs not.
- Courage for Decision making without guarantees for the outcome. The ability to reorient and re-decide without guilt or blame.

CONCLUSIONS

I believe that complexity theory and chaos theory can have important impact on how we understand and work in organizations. My initial question was: how do conversations start? I believe this question is as important as it is impossible to answer. Nobody can with any degree of certainty describe the initial conditions that set of any conversations. Even if we knew, the slightest change in these would set of unpredictable results as we see from the logistic mapping and the Lorentz attractor. I believe the challenge is greater than ever since the potential for communication through fast travel, telephones and internet produces new patterns of interplay at a larger scale than only a few decades ago. This also means that themes are created and destroyed faster due to larger diversity in the interplay. This is a challenge not only for leaders, but for everybody who wants to participate in organizational life in a meaningful way. The ability to cope with the fluctuating existence depends on our understanding of our surroundings. The systemic view is perhaps drifting away from people's everyday experience, and thereby creates a thicker fog of war. It can no longer provide a suitable description or tool for us. This causes much stress and anxiety. The more we cling to a system view the worse it gets. The world moves and we are left behind. However, I suspect that most people have a gut feeling that things are not as simple as we try to typify in our organisations tableaux, budgets or plans.

A final example is when I asked a colleague of mine to take a leader position in Bergen. The position required some interaction with the rest of the leader team in Oslo, but I argued that much could be done by mail and videoconferencing. Well, he replied, the thing is, the most important things are never said in the meeting room, they are always said either going in or out of the room... I think he had cracked the code.

SOURCES

- Bolman, L.G & Deal, T.E. 2001. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal, 3. opplag
- Boyd, J. (1987). *A Discourse on Winning and Losing*
- Christensen, B & Johannesen, S. 2005: Et radikalt prosessperspektiv på organisasjon og ledelse, I: Gravråkmo, A., Nordvik H. & Moldjord, C. (red). *Militær ledelse og de menneskelige faktorene*. Trondheim: Tapir.
- Clausewitz, K von. 1993. *On War*. Random House UK: Everyman's Library
- Jakobsen, E.W & Lien, L.B. 2005. *Ekspanjon*. Oslo: Gyldendal, 2. opplag.
- Kaplan, R.S & Norton, D.P. 2001. Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management, Part 1, *Accounting Horizons*, March 2001.
- Mead, G. H. 1934: *Mind, Self and Society*, Chicago: Chicago University Press.
- Morgan, G. 2004: *Organisasjonsbilder*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 1 utgave.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995: *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Prigogine, I. 1997: *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press.
- Stacey, R.D. 2003: *Strategic Management & Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. London: Pearson Education Ltd.
- Senge. P. M. 1990: *The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization*. New York: Doubleday
- Tronstad, H. 2006: Kan vi lære ledelse av US Navy?: *Norsk Tidsskrift for Sjøvesen*, 121(2)
- Web 1. Logistics map. http://en.wikipedia.org/wiki/logistics_equation . Last updated 16.07.2006. Source used 20.07.2006
- Web 2. Welcome to the Tierra homepage. <http://www.his.atr.jp/~ray/tierra/index.html> Source used 20.07.2007

Lærings- og endringsfremmende ledelse

Reidulv Dyrkorn

Teamsamtalen som utviklingsmetode

En stadig økende endringstakt og mer uforutsigbare markeds- og konkurransevilkår bidrar sterkt til å utfordre organisasjoners lærings- og omstillingsevne. Også i offentlig virksomhet er omstillings- og endringsstrykket stort med økte krav til både kvalitet og effektivitet i de tjenester som leveres. Hyppige medieoppslag om alvorlige systemfeil bidrar til å øke dette presset. Kompetanseutvikling og målrettet organisasjonslæring er blitt et stadig viktigere fokusområde i både privat og offentlig virksomhet. Når det gjelder privat virksomhet har det lenge vært hevdet at evnen til å lære raskere enn konkurrentene, er det eneste varige konkurransefortrinnet (De Geus 1988, Senge 1991). Dette betyr at ledere trenger å ha en skjerpet oppmerksomhet på lærings- og utviklingsfremmende tiltak. Det gjelder både for toppledelse og for operative ledere.

Læringsfremmende ledelse innebærer at ledere på alle nivåer i organisasjonen tar et aktivt ansvar for kompetansefremmende tiltak og organisasjonslæring. Kollektiv læring i organisasjoner bidrar til å bygge nødvendig endringskapasitet og evne til å respondere på nye utfordringer og skiftende samfunnsmessige, politiske og konkurransemessige forhold. Endringskapasitet går ut på å mestre både små og store endringsprosesser som i en mer globalisert verden stadig oftere presser seg frem samtidig (Meyer og Stensaker 2011).

Organisasjonslæring inkluderer evnen til å lære av feil. Det er menneskelig å begå feil. Dersom det eksisterer en organisasjonskultur preget av frykt for å gjøre feil, kan resultatet lett bli at det ikke rapporteres om feil. En farlig konsekvens vil være at det kan genereres nye og kanskje mer alvorlige feil. Organisasjoner som symptomatisk underrapporterer feil, bidrar til å svekke det som kan være kritisk viktige lærings- og utviklingsimpulser. I bransjer med strenge krav til kvalitet og sikkerhet er det nødvendig med et kontinuerlig fokus på læringsprosesser med sikte på å oppdage feil og forbedre systemer og arbeidsprosesser. I sykehus- og helsesektoren kan dette representere et betydelig problem som truer pasientsikkerheten (Edmondson 2011).

For innovative og forskningsintensive virksomheter er eksperimentering og læring gjennom prøving og feiling ikke til å komme utenom. Utfallet av eksperimenter lar seg vanskelig predikere. Det ligger i kortene at noen eksperimenter vil «mislykkes». Ordet mislykkes er satt i anførselstegn med hensikt. Det som kan beskrives som feilslette eksperimenter gir nemlig erfaringslæring som kan være avgjørende viktig for videre forsøk og eksperimentering. Organisasjoner med en bedriftskultur som er preget av frykt for å begå feil fremfor å lære av feil, kan ikke være i front hva angår å skape nye og innovative produkter basert på forskning og utvikling.

fremdrift. Større seilskuter med stadig flere seil og utvidet lastekapasitet viste seg vanskelig å manøvrere i uvær. Det måtte gå galt. Seilskuten Thomas W. Lawson ble bygget for å ta opp konkurransen med dampskipene. I et sterkt uvær grunnstøtte skipet i klippene utenfor England i 1907. I forsøket på å forbedre eksisterende teknologi ble det ballansert på grensen for det forsvarlige. Marginene var små for om det ville bære eller breste. Det viste seg å breste og seilskutenes store æra på de syv hav var over.

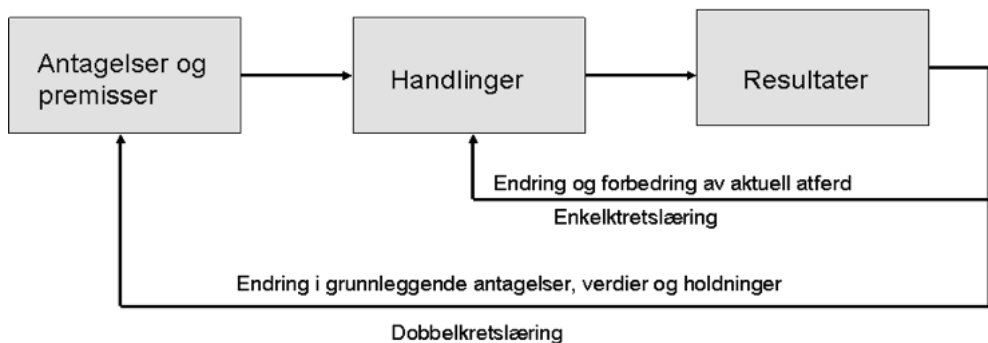
Stegvis forbedring og perfektjonering av eksisterende teknologi og arbeidsmåter er en selvsagt viktig del av læringsprosessene i en organisasjon. Det gjør det mulig å produsere mer effektivt og til lavere kostnader. Slik læring har ofte karakter av det som betegnes som enkelkrets læring (Argyris 2002). Det er læringsprosesser som er direkte knyttet til løpende driftsoppgaver med innebygget mulighet for at jobbprestasjonene så å si kan bli bedre dag for dag. Et ensidig fokus på forbedringer av eksisterende teknologi og arbeidsprosesser kan imidlertid bli en hindring når det gjelder å tenke nytt og innovativt. Det er vel kjent at Sveitsisk klokkeindustri i sin tid var verdensledende. Få land i verden kunne måle seg i forhold til å produsere og stadig forbedre mekaniske urverk. Introduksjonen av digitale klokker kom til dels uforberedt på klokkeindustrien i Sveits. Konkurransesituasjonen ble raskt snudd opp ned på. Intet tre kan vokse inn i himmelen.

Motstykket til enkelkrets læring består i å heve blikket og ta kritisk stilling til det som er. Det gjør det mulig å overskride det som er, til fordel for det som kan bli. Slike lærings- og utviklingsprosesser betegnes som dobbelkrets læring. Det er en læringsform som gjør det nødven-

dig å ta et oppgjør med eksisterende antagelser, og med sammenhenger og forutsetninger som har vært tatt for gitt. Dobbeltkrets læring kan jevnføres med hva andre beskriver som transformativ læring (Mezirow 2009). Det er en form for læring som i varierende grad vil innebære en mental og følelsesmessig snuoperasjon. Rederen som bygget seilskuten Thomas Lawson klarte ikke å åpne seg for den smertefulle erkjennelsen av at dampskipet med all sannsynlighet ville bli videreutviklet og ta over hele markedet for transport til sjøs. Det måtte et tragisk skipsforlis til for å se realitetene i øynene. Figuren under gjengir modellen for enkel og dobbelkrets læring.

Dobbeltkrets og transformativ læring gir assosiasjoner til Picassos omtale av kreativitet som konstruktiv destruksjon. Det innebærer å bryte med det som er, og på det grunnlaget skape nye forutsetninger og muligheter. Picassos bilder illustrerer på en fremragende måte hva konstruktiv destruksjon og et skifte i perspektiv innebærer. Maleriet Guernica er i så måte en barrierebrytende billedlig fremstilling av krigens redsler (bildet er bare noen få tasteklikk unna på internett).

Sammenkoblingen av de to ordene konstruktiv destruksjon gjør det begripelig at kreativitet og innovasjon kan utløse en følelse av ambivalens og melankoli. Det er ikke alltid enkelt å gi slipp på det gamle og velkjente til fordel for det nye og ukjente. Ambivalente følelser sitter i kroppen og løsner ikke så lett grepet uten gjennom bearbeiding av underliggende følelser. Læring i organisasjoner dreier seg ikke bare om rent tankearbeid. Mange læringsprosesser innebærer også arbeid på et følelsesmessig plan. Noen ganger er det simpelthen ikke mulig å tenke frem løsninger på problemer i den grad det skorter på følelsesmessig innsikt og erkjennelse.



Figur 1: Modell for enkel og dobbelkrets læring

Evnen til selvbeskyttelse er et sunnhetstegn. Alle mennesker er sårbare og trenger fra tid til annen å stenge av for inntrykk som kan smerte eller overvelde. Det kan imidlertid representere et problem hvis man får for vane å forsvare seg i utreningsmål. Problemet består i at man kan stenge av for kontakt med følelsesmessige realiteter som det er viktig å forholde seg til for å komme videre. Emosjonell intelligens blir hyppig referert til som en viktig betingelse for læring og felles problemløsning (Druskat og Wollf 2001, Dyrkorn 2014). Emosjonell intelligens består blant annet i å vedstå seg egne følelser, men ikke la seg overstyres av følelsene. Emosjonell intelligens betyr også å være oppmerksom på andres følelser og vise evne til innlevelse.

OM Å VASKE SINE HENDER

Det er ikke gitt at det som skapes av nye oppdagelser, ideer, produkter og tjenester blir umiddelbart omfavnet av andre enn den eller de som skaper det nye. Noen ganger kan forslag til selv små endringer i arbeidsprosedyrer bli møtt med sterke motkrefter. Det gjelder spesielt når slike endringer i prosedyrer oppfattes som kritikk av det man så langt har ansett som en vel etablert og hensiktsmessig praksis.

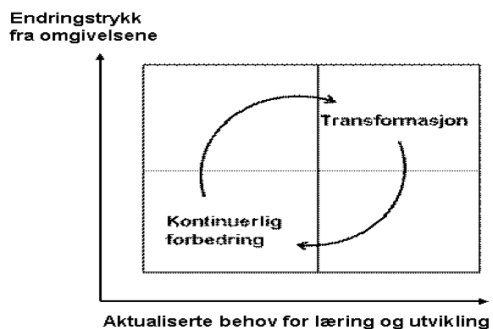
Legen Semmelweis ble møtt med skepsis for det som har skrevet seg inn i medisinsk historie som en banebrytende oppdagelse. Semmelweis ble møtt med både hån og arroganse fra sine legekolleger for å hevde en sammenheng mellom barselfeber og dårlig håndhygiene. Han ble oppfattet som en kverulant (Lund 2006). Semmelweis er blitt stående som eksempel på hvor vanskelig det kan være å overbevise autoriteter og personer i maktposisjoner om at de kan ta livstruende feil. I dag er det en selvfølge og en etablert rutine at helsepersonell må vaske sine hender for å unngå overføring av smitte. Forbedring av hygien på sykehus er den dag i dag en kontinuerlig utfordring for å forebygge mot sykehusinfeksjoner og livstruende smitte. Innleggelse på sykehus skal helst gjøre folk friske og ikke sykere.

På samme måte som Semmelweis har mange vitenskapsfolk og oppfinnere erfart å blitt møtt med latterliggjøring. Graham Bell opplevde for eksempel å bli møtt med spydige kommentarer da han i 1888 demonstrerte telefonen på Drammen Børs. Bell fikk høre kommentarer om at hans oppfinnelse kun var å betrakte som et morsomt leketøy, men helt uten praktisk nytteverdi (Nærum 1999). I dag vet vi at Graham Bell bidro til å legge grunnlaget for den teknologiske og forretningsmessige suksesshistorien som Telenor er blitt. Graham Bell kunne neppe selv ha forestilt seg alle bruksområdene og businessmulighetene telefonen etter hvert skulle få. Det kunne nok heller ikke bankdirektøren i Drammen som ikke anså telefonen som noe annet enn et morsomt leketøy.

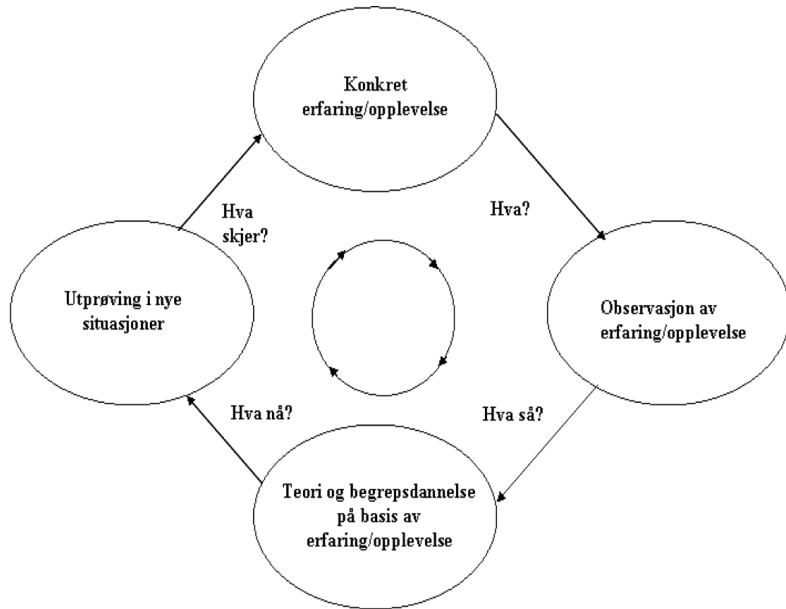
TRANSFORMATIVE LÆRINGSPROSESSER VERSUS KONTINUERLIG FORBEDRING

I deler av litteraturen om organisasjonslæring, er det en tendens til å fremheve de ofte spektakulære endringsprosessene som knytter seg til innovasjon, dobbelkrets-læring og teknologiske skift (Weick og Quinn 1999). Til det er å si at enhver organisasjon må lære å gjøre så gode avveininger som mulig når det gjelder å balansere vektleggingen på gradvis forbedring sett i forhold til transformasjon og radikal endring. Det rette balansepunktet vil variere fra bransje til bransje og er kontekststøttet. Bedriften 3M er kjent for å legge betydelig vekt på kreativitet og nytenkning. Helt tilbake til 1970 tallet hadde bedriften som policy at hver avdeling skulle ha 25 prosent av salget fra produkter som var utviklet i siste fem års periode. På 1990 tallet ble disse måltallene endret. Nå skulle 30 prosent av salget komme fra produkter som var mindre enn fire år gamle. Mer av det samme viste seg å bli for mye av det gode (Robinson og Stern 1997).

I 3M bidro det økte trykket på lærings- og utviklingsprosesser knyttet til innovasjon og nyskaping til å redusere fokuset på læringsprosesser med sikte på kontinuerlig forbedring. Gamle produkter ble i mindre grad enn før søkt forbedret og videreutviklet. Nye produkter ble også satt i produksjon for raskt og innen produktene var tilstrekkelig utviklet. Av dette oppstod kvalitetsproblemer og fordyrende feil. Den nye policyen ble derfor tonet ned basert på erkjennelsen om at læringsprosesser knyttet til innovasjon må skje i dynamisk vekselvirkning med kontinuerlig og gradvis forbedring. De to prosessene er komplementære (Wallo 2013). Utfordringen består i å balansere de to prosessene og få dem til å virke sammen. En slik balanse er ikke mulig å finne én gang for alle. Endringer når det gjelder samfunnsmessige, teknologiske og konkurransemessige forhold, vil med nødvendighet påvirke og forskyve dette balansepunktet. Figur 2 illustrerer dette prinsippet.



Figur 2: Dynamisk vekselvirkning mellom kontinuerlig forbedring og transformerende endring



Figur 3: En læringsmodell

Intet er så praktisk som
en god teori

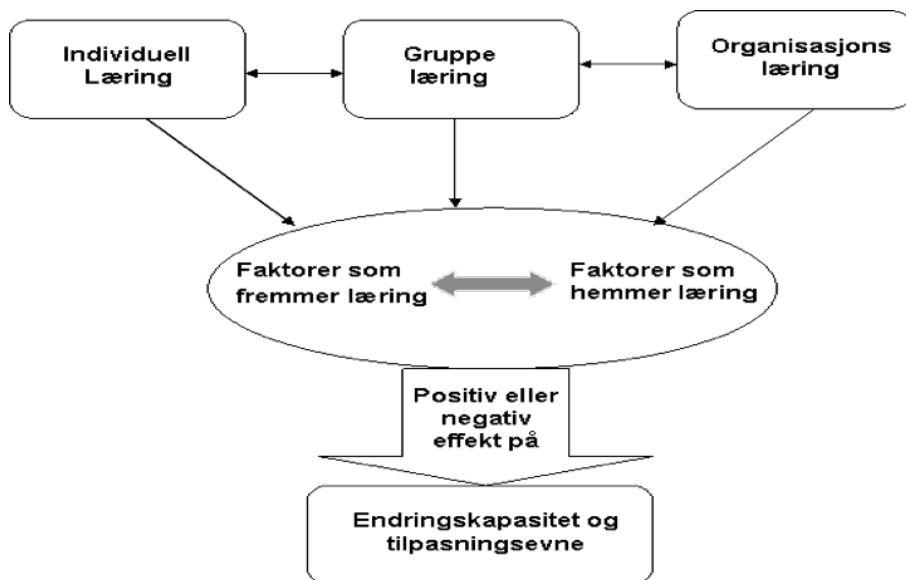
- Kurt Lewin

Læring i organisasjoner skjer for en stor del uformelt og nærmest som et biprodukt av arbeidet som utføres. En undersøkelse fra Nederland viser at mer enn 90 prosent av læringsprosessene i en organisasjon kan være av en slik uformell karakter. Interessant nok peker samme undersøkelse på at formell læring i form av kurs og videreutdanning bidrar til å øke de positive effektene av uformelle læringsprosesser (de Grip 2008).

Teoretisk læring som er direkte relevant i forhold til arbeidssituasjonen, bidrar til å gi nye innfallsvinkler og tankesett. Det kan gjøre det lettere å oppdage viktige sammenhenger og dermed skape bedre og mer integrerte helhetsløsninger. Et godt utviklet begrepsapparat bidrar til å skjerpe oppmerksomheten om viktige detaljer og nyanser. Det blir mulig å oppdage og komme på sporet

av mer komplekse årsaks- og virkningssammenhenger som ellers kan bli oversett. Kombinasjonen av formell og uformell læring gir også et bedre grunnlag for kritisk refleksjon og felles kunnskapsutvikling (Svensson, Ellstrøm og Åberg 2004). Uformell læring underbygger tanken om at øvelse gjør mester. Forskningsstudier viser imidlertid at øvelse i kombinasjon med bevisst refleksjon, gir grunnlag for bedre mestring enn hva øvelse alene gir (Stefano, Gino, Pisano og Staats 2015).

Vi har nevnt at omlegging til teamorganisering ikke uten videre kan forventes å gi resultater som ønsket. En slik omlegging krever at man har et begrepsapparat og teoretisk kunnskap om kompleksiteten i en så omfattende endringsprosess. Det kan for eksempel være viktig å forstå hvilke omlegginger og tilpasninger som må gjøres i bedriftskulturen. Det samme gjelder hvilke typer av støttesystemer som må være på plass for å utvikle effektive team, og få til en god koordinering på tvers av team. God teamledelse krever også kunnskaper når det gjelder gruppedynamiske forhold. Det er stor forskjell på å lede én til én, sammenlignet med å lede et tverrfaglig team med mange eksperter. Et team av eksperter må lære kunsten å samarbeide for å bli et velfungerende ekspertteam (Edmondson 2012). Modeller for erfaringslæring har derfor teori og begrepsdannelse som en viktig fase i en læringsprosess. Figur 3 viser dette.



Figur 4: Modell for læring i organisasjoner

LÆRING PÅ INDIVID – GRUPPE OG ORGANISASJONSNIVÅ

Læring på organisasjonsnivå forutsetter læring på individ- og gruppenivå. Organisasjoner er ikke utstyrt med en hjerne. Det er heller ikke grupper og team. Det er det bare teamets enkelte medlemmer som er. At flere hoder kan tenke bedre enn ett, forutsetter at en gruppe personer kobler seg til hverandre og spinner på hverandres ideer.

Læring på organisasjonsnivå er i stor grad et spørsmål om utvikling av en organisasjonskultur basert på felles normer, verdier og handlingsregler. Samarbeid i grupper og team generer læring på både individ og gruppenivå. Læringseffektene kan være store eller små, og positive så vel som negative. Individuell og gruppebasert læring vil over tid nedfelles og institusjonaliseres på organisasjonsnivå ved at det etableres formelle regler, standarder, operative prosedyrer, systemer, strukturer og ulike typer policy (Crossan, Lane og White 1999).

Læring på organisasjonsnivå tar nødvendigvis tid. Til forskjell fra veietablerte organisasjoner vil nyetablerte virksomheter ikke ha noen oppbygget læringskapital og erfaringsbase på organisasjonsnivå. På den ene siden øker det sårbarheten i fall nøkkelpersoner forlater virksomheten. Viktig kompetanse kan dermed gå tapt fordi det er kompetanse som ikke har rukket å sette spor

etter seg i form av formalisert kunnskapsoverføring og en felles utviklet praksis. På den annen side vil gjerne fleksibiliteten og frihetsgradene være større i nyetablert virksomheter når det gjelder å eksperimentere og la veien bli til mens man går. I byråkratiske og sterkt hierarkisk oppbygde organisasjoner kan det ta tid innen viktige læringsimpulser baner seg vei nedefra og opp. Det kan simpelthen ta for lang tid. Den tidligere SAS sjefen Janne Carlzons bestselgerbok om å rive pyramidene, understreker behovet for å gi operative ledere og kundebehandlere nødvendig beslutningsmyndighet til å løse problemer når de oppstår. Det vil lett kunne oppstå flaskehals og bli for tungrodd hvis man hele tiden må gå veien via flere ledelsessjikt for en beslutning kan fattes (Carlzon 1987). Carlzon gjorde seg til talsperson for mer fleksible og mindre hierarkiske organisasjonsmodeller. Trenden i retning av økt teamorganisering er uttrykk for samme tankegang og ledelsesfilosofi.

ØYEBLIKKETS TYRANNI – TIDSPRESS SOM HINDRING FOR LÆRING I ORGANISASJONER

Operative ledere som får delegert et større ansvar for medarbeiderutvikling peker ofte på at mangel på tid kan være en begrensende faktor for å ivareta dette ansvaret (Course, Doyle og Young, 2011). For mange ledere oppleves arbeidshverdagen som oppstykket og preget av stadige avbrytelser. Det er få ledige øyeblikk og

en mangel på det som kan kalles langsom tid (Eriksen 2001). Gruppe og teamledere på operativt nivå kan ha et betydelig antall medarbeidere å forholde seg til, og mange kontaktpunkter til andre team. Det følger som en konsekvens av flattere organisasjoner og færre ledelse-nivåer. For mange gruppe- og teamledere kan det være vanskelig nok å finne tid til å gjennomføre medarbeidersamtaler med alle medarbeidere. Tanken om at operative ledere skal bruke tid på coaching og tilrettelegge for læring og utvikling, kan for noen fortone seg som en hverdagsfjern søndagsteori.

Tidsnød er en enkel diagnose å sette, men det finnes ingen mirakelkur som løser problemet. Det er ikke det samme som å si at det ikke finnes tiltak og løsninger som kan bidra til å avhjelpe situasjonen. Et radikalt forslag kan være å erstatte individuelle medarbeidersamtaler med team og gruppesamtaler. Det vil være tidsbesparende for ledere, og vil samtidig gi teamets medlemmer et medansvar for både individuell og kollektiv læring. Flere av de samtaletemaene som blir tatt opp i medarbeidersamtaler kan ha like stor relevans i en teamsammenheng, om ikke enda større relevans. Det gjelder for eksempel tema som kompetanseutvikling, samarbeidsrelasjoner, konflikthåndtering, spørsmål om målsettinger og forventninger til arbeidsinnsats.

Coaching av medarbeidere kan også fungere bedre i mindre grupper enn som veiledning én til én. Det vil også fungere tidsbesparende, og gir i tillegg muligheter for å bygge et mer lærende kollegialt fellesskap.

En slik omlegging krever at gruppeledere får nødvendig trening og opplæring. Det må utvikles støttesystemer og en felles policy på organisasjonsnivå. De nevnte forslagene kan som sagt oppleves radikale. På den annen side, innebærer en økt vektlegging på arbeid i grupper og team at lederes oppmerksomhet må dreies fra et mer tradisjonelt individfokus til et sterkere fokus på gruppe og teamnivå (Dyrkorn 2015).

Figur 4 gjengir en modell for læring i organisasjoner som oppsummerer noe av det som er beskrevet så langt.

Når det gjelder læring på organisasjonsnivå er det allerede bemerket at ideer og endringsforslag som kommer nedenfra og opp, ikke alltid vinner gehør. Det kan ha sine gode grunner. Det er uansett lett å bli skuffet når man ikke får aksept for ideer man selv brenner for. Det kan da være nærliggende å beklage seg over at ledelsen ikke er lydhør nok, og at det er fånyttet å få gjennomslag for nye ideer. Slik kritikk kan selvfølgelig være berettiget. Samtidig kan det være en nyttig læringsprosess å finne ut hva som skal til for å selge inn og oppnå støtte for sine ideer og forslag. Det gir for eksempel bedre troverdighet hvis man ikke bare presenterer alle fordelene ved et forslag, men også belyser mulige ulemper og

eventuelle kostnader knyttet til forslaget (Thom-Otuya, Opuwari og Aleelo 2014).

Potensielt gode forslag og ideer kan også bli nedstemt eller til og med bli forbigått i stillhet innad i det teamet man er medlem av. Normene i teamet kan for eksempel være preget av at det vises liten entusiasme for andres ideer, og en liten grad av åpenhet for å tenke nytt. Statusforskjeller i et team knyttet til posisjon og profesjon kan også gjøre det mer vanskelig for noen å bli hørt enn andre. Dermed begrenses læringsmulighetene i teamet, og bredden i faglige synspunkter kommer ikke like godt frem.

Som vist i figuren vil det alltid være forhold i en organisasjon som både kan hemme eller fremme gode læringsprosesser. Måten et team blir ledet på, peker seg ut som en viktig faktor når det gjelder hvordan læringsmuligheter i et team blir ivarettatt og utnyttet. Transformasjonsledelse som beskrives i et senere avsnitt, fremheves som en lederstil med positive effekter når det gjelder teamlæring og utvikling (Bass 2000, Wallo 2008).

EN CASEBESKRIVELSE I TO AKTER

I det følgende beskrives et teamcase som belyser hvordan forskjeller i lederstil kan påvirke kommunikasjon og samspill i teamet. Måten kommunikasjon og samspill fungerer i et team har betydning for hvilke lærings- og utviklingseffekter som er mulig å oppnå. I alle team kan det oppstå små og store gnisninger og kritiske hendelser i samarbeidet mellom teamets medlemmer. Noen ganger blir slike kritiske hendelser bemerket og forsøkt gjort noe med, andre ganger ikke. Det beror blant annet på tryggheten og åpenheten i teamet, og hvor oppmerksom teamets leder eller medlemmene av teamet er på slike hendelser.

I teamcaset som beskrives, er samarbeid i teamet satt på dagsorden. Det er misnøye med hvordan teammøtene fungerer og gjennomføres. Som det vil fremgå av eksemplet kan en slik problemstilling bli møtt og håndtert på ulike måter av to forskjellige ledere. I første del av eksemplet er det Arvid som leder teamet. Han er vår for kritikk, og ikke helt trygg i egen lederrolle. Det bidrar til at Arvid lar seg overstyre av et behov for kontroll og styring, uten å være oppmerksom på hvor sterkt dette behovet styrer ham. I andre del av eksemplet er det Lars som leder det samme teamet. Han har nylig gjennomført et kurs i coaching og transformasjonsledelse. Han er også med i en utviklingsgruppe for yngre ledere som støtter og coacher hverandre. Lars er tryggere i lederrollen enn Arvid, og trives med utfordringene det er å være leder.

ARVID OG TEAMET

I starten av møtet kritiseres Arvid for at han er for kjapp med å ta beslutninger, og før alle får sagt sitt. Det er Gro

som målbærer denne kritikken. Hun peker på at hun er faglig uenig i en beslutning som ble tatt på forrige møte vedrørende et planlagt kundearrangement. Stein bryter inn med å ta Arvid i forsvar. Slik Stein husker det, ble beslutningen om kundearrangementet diskutert i det vide og brede. Det ble brukt så mye tid på saken at de ikke rakk å komme gjennom flere andre viktige saker på sakskartet.

I den forbindelse minner Arvid om at formålet med dagens møte består i å komme med forslag og ideer til hvordan teammøtene kan gjøres bedre og mer effektive. Arvid ser ingen grunn til å endre beslutningen om det planlagte kundearrangementet. Det er for kort tid frem til arrangementet til å gjøre noe med det. Gro sier ikke noe mer, men ansiktsuttrykket hennes antyder at hun kjenner seg misfornøyd. Ivar som har rukket opp hånden for å si noe i sakens anledning, tar armen ned igjen.

I den videre diskusjonen om mulige forbedringer av teammøtene kommer det opp flere forslag som det er enighet om å prøve ut. Anders kommer med et radikalt forslag som ikke får gjennomslag. Han foreslår å fjerne det store avlange mødebordet som gruppens medlemmer sitter plassert rundt. Forslaget fra Anders blir mottatt med latter. Teodor ler mest av alle. Han kommer også med en spøkefull kommentar om at kanskje stolene kan fjernes samtidig. Anders sier ikke mer. Han føler seg dum, og er sint på seg selv for å ha fremmet et forslag som blir møtt med latter. Han melder seg delvis ut av den videre diskusjonen i gruppen. Arvid lar seg ikke merke med dette. Han foretar seg ikke noe for å inkludere Anders i den videre samtalen

HENDELSENE I TEAMET SETT I ET METAPERSPEKTIV – TAUS KUNNSKAP

Sett utenfra kan denne hendelsen betraktes som en uformell lærings situasjon. Det kan i prinsippet alle sosiale situasjoner gitt det faktum at det hele tiden skjer gjensidig tilpasning og regulering av atferd. Teamets medlemmer ville sannsynligvis ikke tenke på situasjonen i et læringsperspektiv. I motsetning til hva mange antar, så skjer ikke all læring bevisst og intendert. Uformell læring i organisasjoner skjer ofte uten at de involverte personene er oppmerksom på at det foregår læring, og på hva som faktisk læres (Tynjälä 2008).

Normdanning i et team kan for eksempel skje uten noen som helst diskusjon om hvilke normer og spilleregler som skal gjelde. Normene dannes mer eller mindre automatisk som en direkte konsekvens av gruppens dynamikk og samhandling, og på basis av hva teamets leder foretar seg og ikke. Arvids påstand om at det er for kort tid til å omgjøre beslutningen om kundearrangementet, har en slik normdannende funksjon. Det stanser Gro i å si noe mer, selv om hun kanskje er uenig i Arvids påstand.

Noen lærings effekter som følger av uformelle læringsprosesser kan betegnes som taus kunnskap i betydningen av å være erfaringer som ikke gjøres eksplisitt og settes ord på (Nonaka og Takeuchi 1995).

Taus kunnskap kan være en viktig kilde til intuisjon. Såkalt magesfølelse kommer altså ikke fra magen, men er å anse som erfaringskunnskap som ennå ikke er blitt satt ord på. Personlig intuisjon gjør det mulig å gjenkjenne mønstre og begripe sammenhenger uten at man har utviklet de begrepene som trengs for å formidle og begrunne slike intuitive oppfatninger og antagelser (Dyrkorn 2014). Anders oppfattet intuitivt at konferansebordet virket begrensende på samspillet og kommunikasjonen i teamet. Kanskje så han for seg at fjerning av bordet ville gi bedre spillerom for en mer dynamisk og åpen utveksling av tanker og ideer. Hvis han hadde hatt mer tid til å tenke seg om, ville han kanskje vært i stand til å sette ord på og begrunne denne antagelsen.

Det er ellers grunn til å merke seg at Gro ikke stilles spørsmål om hvilke innvendinger hun har til beslutningen om det planlagte kundearrangementet. At Ivar rekker opp hånden for å si noe i sakens anledning, går også ubemerket hen. Det er dermed et åpent spørsmål hvilke betraktninger og mulige saksopplysninger teamet går glipp av ved at den videre samtalen om saken blir stanset.

Det er påvist at dårlige eller feile beslutninger i et team kan ha sin årsak i at tidligere konklusjoner og vurderinger ikke blir justert eller endret i forhold til nye momenter og opplysninger i en sak. I tillegg kan saksdiskusjoner i et team ha et sterkt preg av hva flertallet av teamets medlemmer kjenner til på forhånd om saken. Informasjon og saksopplysninger som enkeltmedlemmer av teamet er aleone om å kjenne til, kommer ikke alltid frem (Schiffer, Edmondson og West 2014). Det er altså mulig at teamet ville ha profitert på å lytte til hva Gro og Ivar hadde å si. Det vil bli gjort et poeng av i eksemplet med Lars som leder av det samme teammøtet.

MULIGE INDIVIDUELLE LÆRINGSEFFEKTER

Mulige uuttalte og ikke intenderte lærings effekter av hendelsene som er beskrevet, kan ha bestått i at Gro fikk en redusert tiltro til Arvid som leder. Kanskje lærte hun også at hun hadde begrenset støtte i teamet for å uttrykke kritikk og hevde egne meninger. Ivar lærte kanskje at han gjorde best i å holde tilbake egne oppfatninger og saksopplysninger hvis han ikke ble spurt direkte. Han tok dermed hånden ned igjen, og ombestemte seg i forhold til å meddele hva han hadde på hjertet.

Anders lærte kanskje å tenke seg om to ganger før han ytret seg. Det vil si at han lærte å legge bånd på seg, og forholde seg mer passiv og taus i møtene. Kanskje lærte han også noe om makt og statusforskjeller i gruppen.

I beste fall lærte Anders at han trengte å begrunne forslagene sine bedre for å bli lyttet til og tatt alvorlig. Medlemmene av teamet som hadde respondert på forslaget med latter, lærte kanskje noe om latter som et effektivt maktmiddel, og som en måte å forsterke maktforskjeller på.

Som teamleder lærte kanskje Arvid at invitasjonen til gruppen om å foreslå forbedringstiltak ikke falt så heldig ut som han hadde forutsett. Kanskje lærte han også å bli mer oppmerksom på en følelse av at Gro kunne true hans autoritet som leder. Muligens ble han også mer bevisst på Stein som en god støttespiller og alliansepartner. På et mer ubevisst plan fikk Arvid kanskje forsterket behovet sitt for styring og kontroll. Derimot innså han kanskje ikke hvordan han som teamleder kunne ha foretatt seg noe som både han selv og et samlet team kunne lært mer av.

Mulighetene for teamlæring forutsetter at teamets medlemmer deler viktige tanker, følelser og opplevelser med hverandre. Medlemmer av et team kan ikke lese hverandres tanker. Utvikling av felles mentale modeller og en felles virkelighetsforståelse krever åpenhet, samtaling og felles refleksjon. Faglig uenighet som blir forsøkt dysset ned kan bidra til å forringe kvaliteten i beslutninger som fattes. Samtidig kan graden av samhold og identifikasjon med teamets mål bli svekket.

Det er satt forstørrelsesglass på hendelsene i teamet for å illustrere hvordan uformell læring og taus kunnskap, kan finne sted på individnivå som en sideeffekt av samspill og dynamikk i teamet. Uten bruk av forstørrelsesglass kan små men viktige detaljer gå hus forbi. Mange fenomener i organisasjoner lar seg best beskrive som mikroprosesser. Fenomener som knytter seg til slike prosesser, er ikke lett å oppdage uten særskilte observasjons- og analysemetoder. I uttrykket om å snu alle steiner, ligger en innsikt om at det kan være viktige forhold som ikke ligger opp i dagen. I læringsøyemed er det derfor særdeles viktig å ha et trenet øye og et lydhørt øre for hva som skjer eller ikke skjer i samspeillet innad og mellom grupper i en organisasjon. Som nevnt er det til hjelp å ha et begrepsapparat som gjør det mulig å analysere og begripe hendelser som ikke ligger opp i dagen. I det følgende beskrives hvordan Lars velger å forholde seg til noen av de samme hendelsene i teamet.

LARS OG TEAMET

I motsetning til Arvid, velger Lars å la Gro få fremføre sine innvendinger mot beslutningen som ble fattet vedørende det planlagte kundearrangementet. Gro er først og fremst kritisk til måten programmet er sydd sammen og lagt opp. Hun synes det virker litt tradisjonelt og kjedelig. Hun er redd for at oppslutningen om arrangementet ikke vil bli så god som ønsket. Hun ønsker derfor å endre noen programposter som hun oppfatter ikke

vil slå an blant kundene. Gro savner også at hele teamet gjør noe sammen som kan bidra til å løfte arrangementet, og skape et positivt inntrykk av hva teamet samlet sett står for.

Lars lytter med interesse til hva Gro har å si. Han anerkjenner henne også for å ha tenkt enda mer grundig og kritisk gjennom opplegget for arrangementet. Han foreslår å ta en kort runde for å høre hva de andre teammedlemmene har å si. Lars har merket at Ivar har sittet med hånden oppe, og gir ordet først til ham. Ivar forteller at han har fått informasjon om at innkjøpsjefen hos en av deres viktigste kunder, skal slutte i jobben. Ivar ønsker å orientere alle om dette. Han antar nemlig at det kan få mulige konsekvenser når det gjelder konkurransen om fremtidige kontrakter. Han viser i den forbindelse til at et tidligere skifte i innkjøpsansvarlig hadde resultert i en svekket lojalitet hos denne bestemte kunden. Lars støtter for øvrig forslaget fra Gro om å gjøre enda mer ut av kundearrangementet. Han føyer også til at det kanskje vil være lurt å invitere flere personer fra samme organisasjon til å delta på arrangementet. Det vil bidra til å etablere en bredere kontaktflate til viktige kunder.

Gro og Ivars synspunkter bidrar til at det blir tatt en rask beslutning om å justere opplegget for det aktuelle kundearrangementet. Det blir bestemt å dele teamet i to mindre arbeidsgrupper som skal jobbe frem alternative forslag til programinnhold. Det besluttes samtidig å utarbeide en litt mer spennende og kreativ innbydelse til arrangementet.

Teamet er nå rede til å komme med forslag til hvordan teammøtene kan forbedres. Som nevnt tidligere, blir Anders forslag om å fjerne det store møtebordet møtt med latter fra flere. Lars merker at Anders virker forlegen, og han finner grunn til å kommentere hendelsen. Følgende dialog viser hvordan Lars tar tak i dette.

Lars: Jeg vet ikke om latteren som ble utløst av forslaget ditt, føles som at noen gjør seg morsom på din bekostning. Jeg antar at kommentaren om at vi kunne lempe ut stolene sammen med bordet, kan ha forsterket en slik følelse. Hva sier du?

Anders: Latteren og den litt spydige kommentaren fikk meg til å føle meg dum. Kanskje var også forslaget mitt litt dumt og for lite gjennomtenkt.

Lars: Det hender innimellom at tilsynelatende dumme forslag viser seg å ha mer for seg enn først antatt. Kanskje vi kan ta en runde rundt bordet og gå nærmere inn på forslaget ditt. Hvis du begynner Anders. Hva anser du som interessant og positivt med forslaget ditt?

Anders: Ved å fjerne bordet vil alle kunne se hverandre og dermed lese hverandre bedre. Slik det nå er, er det

bare mulig for meg å oppnå øyekontakt med noen få medlemmer i gruppen. Jeg tror kommunikasjonen i gruppen vil fungere bedre hvis alle har blikk kontakt med hverandre. Jeg mener å ha lagt merke til at samtalen i teamet domineres av de personene i gruppen som sitter øverst ved bordet og nærmest deg som teamleder. Jeg tror plasseringen rundt bordet, og at alle inntar sine faste plasser bokstavelig talt gjør at vi sitter fast i et uhensiktsmessig vanemønster. Jeg tror ikke jeg skal si så mye mer. Jeg vil ikke hindre andre i å slippe til med sine synspunkter.

Lars: Bare snakk ferdig du Anders. Det er fortsatt en knapp halvtime til møtet må avsluttes. Det gir tid for alle til å si sitt.

Anders: Kort sagt så opplever jeg dette store bordet som en fysisk hindring med tanke på å få til en mer meningsfull og god dialog i teamet. Jeg tror også at fjerning av bordet vil gjøre det lettere å bryte opp teamet i par og mindre samtalegrupper når det er hensiktsmessig. Vi er jo et stort team og med flere taletrenge personer. En bedre veksling mellom samtale i plenum og samtale i par eller mindre grupper, vil gjøre det lettere for alle å bli hørt. Kanskje vi da vil unngå noen av de langdryge diskusjonene som innimellom gjør at flere faller av lasset og mister interessen.

Lars: Synspunktene dine er interessante Anders. La oss nå gå runden rundt bordet for å få inn flere synspunkter. Hva tenker du Gro? Jeg la merke til at du nikket bekreftende til mye av det Anders sa.

Gro: Jeg foreslår at vi skyver bordet inn til veggen med en gang. Da kan vi ta runden rundt bordet uten bord mellom oss. Kanskje vil fjerning av bordet hjelpe oss til å flytte noen andre grenser når det gjelder måten vi kommuniserer og samarbeider på.

Lars: Jeg legger merke til at du rister på hodet Teodor. Betyr det at du ikke slutter deg til Gro sitt forslag, eller hva?

Teodor: Jeg tror ærlig talt ikke at møtene våre vil bli så mye mer effektive om vi fjerner bordet. Jeg tror det er viktigere at vi blir bedre på å prioritere hvilke saker vi skal ta opp på møtene. Vi kan sikkert forbedre måten vi kommuniserer på, men jeg tror det vil hjelpe mer om alle forbereder seg litt bedre til møtene enn det som nå er tilfellet.

Lars: La oss først høre hva alle har å si før vi konkluderer om hva vi gjør videre.

Det tar en knapp halvtime innen alle får sagt sitt og møtet må avsluttes. Lars oppsummerer diskusjonen og blir enig med teamet om følgende forbedringspunkter.

1. Vi skal bli nøyere og tydeligere med å prioritere hvilke saker som blir tatt opp, og vi skal stille bedre forberedt til møtene.
2. Vi skal bli bedre på kommunikasjonen innad i teamet, og mer lydhøre for hverandres synspunkter.
3. Vi skal jevnlig evaluere teammøtene og måten vi samarbeider på.
4. Vi skal prøve ut mer varierte arbeidsmåter med tanke på oppnå bedre effekt av møtene og samarbeidet i teamet.

Møtet blir avsluttet med en felles enighet om å sette av tre timer på et senere teammøte til videre oppfølging. Lars påtar seg et ansvar for å forberede et opplegg og noen aktiviteter som kan bidra til at teamet får mest mulig ut av de tre timene. Lars avslutter møtet med å si at det avtalte teammøtet vil foregå uten at de har det store møtebordet mellom seg. Han sier dette med et glimt i øyet.

KOMMENTARER

I den foregående beskrivelsen har det vært et poeng å fremstille Lars som en mer åpen og inkluderende leder enn Arvid. Forskjellen de to lederne imellom er imidlertid ikke en ren fantasiforestilling. Beskrivelsen har paralleller til virkelighetens verden. Trygghet i lederrollen er en kritisk viktig faktor i forhold til å vise romslighet overfor andres meninger og oppfatninger. Romslighet har bokstavelig talt å gjøre med hva man er i stand til å romme. Med evnen til å romme usikkerhet og det flertydige, følger evnen til å lytte mer fordomsfritt til andre. Det innebærer å kunne sette egne oppfatninger i parantes såpass lenge at man klarer å oppfatte hva andre sier, føler og mener. Det motsatte består i at man føler et nesten umiddelbart behov for å korrigere og komme med raske innvendinger. Slike innvendinger innledes gjerne med såkalte ja, men – setninger, og med et kroppsspråk som uttrykker forbehold (Dyrkorn 2010).

Lars viser den omtalte evnen til å lytte fordomsfritt. Han har en lederstil som har flere likhetstrekk med prinsippene for transformerende ledelse. Neste avsnitt handler om det.

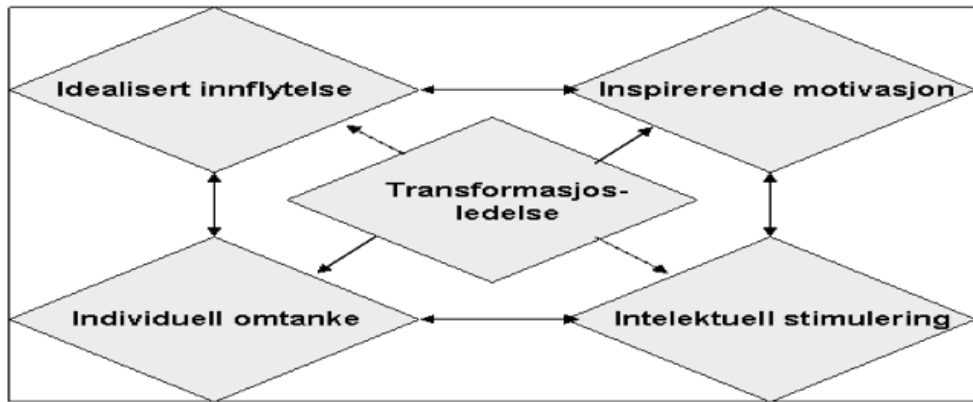
TRANSFORMASJONSLEDELSE SKAPER TILLIT OG FREMMER LÆRING

For alle organisasjoner gjelder at god kommunikasjon, er en avgjørende viktig faktor for læring og kunnskapsutvikling. En god og åpen dialog forutsetter gjensidig tillit, og at det er etablert en tilstrekkelig trygghet for at man vil hverandre vel. Humør og latter kan ha mye å si for et godt læringsmiljø. Det er imidlertid stor forskjell på å le sammen, og bli ledd av hvis man sier noe som andre oppfatter dumt eller latterlig.

Trygghet og tillit har stor betydning når det gjelder å bygge en god læringskultur (Edmondson 2014). Begrepet tillit staves på samme måte enten ordet leses

forlengs eller baklengs. Det er et morsomt lite poeng sett i forhold til at tillit trenger å være gjensidig basert. Tillit mellom medlemmer av et team har konsekvenser for graden av oppriktighet i kommunikasjonen og for viljen til å dele kunnskaper med hverandre. Mistillit utløser forsvarsholdninger, tilbakeholdelse av informasjon og behov for selvbeskyttelse. Man våger kanskje ikke si høyt hva man tenker, føler og mener. Ledere som ikke bygger tillit står i fare for å bli omgitt av løgnere (Selvik 2005).

Flere effektstudier viser at transformasjonsledelse bidrar til å bygge tillit (Podsakoff et al 1990, Dirks og Ferrin 2002). Transformasjonsledelse beskrives også som 4I-modellen. Det er fordi transformasjonsledelse består av fire hovedprinsipper som alle skrives med i som forbokstav (Bass 1990). Følgende figur viser de fire hovedfaktorene for transformasjonsledelse.



Figur 5: Transformasjonsledelse

Idealisert innflytelse innebærer at lederen formidler tydelige verdier og forfekter idealer som peker utover snevre egeninteresser. Det er imidlertid ikke nok å forfekte viktige verdier og høye idealer. Lederen må også omsette verdiene i praktisk handling og synliggjøre idealenes betydning gjennom egen væremåte. På den måten blir lederen en positiv rollemodell som medarbeiderne får tillit til og identifiserer seg med.

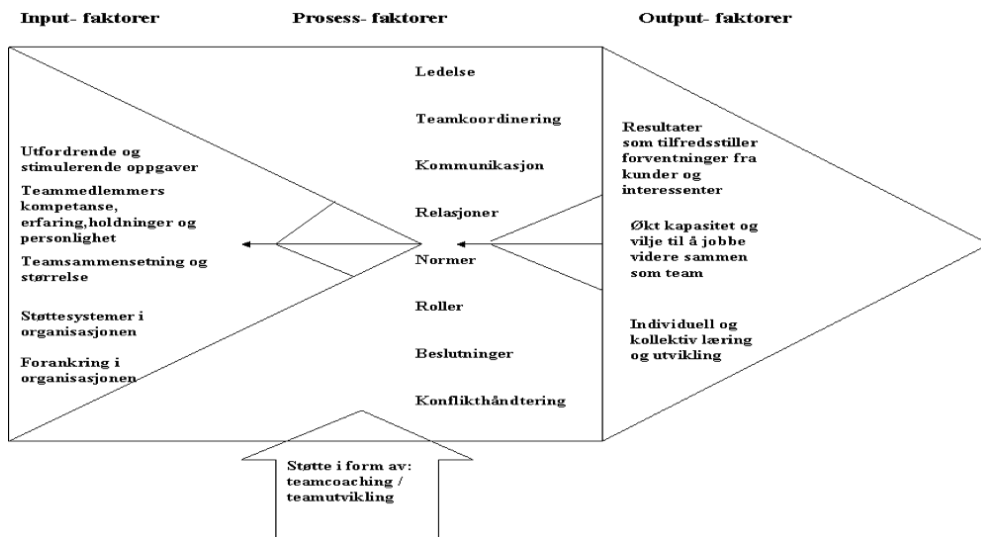
Inspirerende motivasjon handler blant annet om å skape en positiv fremtidstro, utvikle felles mål og skape en visjon for teamet som vekker begeistring og positive følelser. Medarbeiderne må ønske å stille seg bak visjonen, og ha et genuint ønske om å bidra til at den virkeliggjøres. Høyt utdannede kunnskapsmedarbeidere ønsker nettopp å bli inspirert fremfor å bli kontrollert og styrt i minste detalj (Mintzberg 1988).

Intellektuell stimulering betyr å invitere til at det stilles spørsmål ved vaneforestillinger og etablerte sannheter. Det betyr å hilse motforestillinger velkommen og stimulere til at det blir tatt kritisk stilling til det bestående. Transformasjonsledelse består i å omforme og overskride det som er, til fordel for det som kan bli. Av det følger også viktigheten av å oppmuntre til kreativitet og nytenkning. Likeledes kreves et skarpt blikk for hva som er i emning i ytre omgivelses- og markedsforhold. Transformasjonsledelse er proaktiv og tuftet på viljen til å lære av erfaring og realisere nye muligheter.

Individuell omtanke handler om å vise interesse for medarbeidernes situasjon og kommunisere på måter som viser at man bryr seg. Å ta seg tid til å lytte oppmerksomt til medarbeideres innspill og synspunkter er en viktig måte å formidle sin omtanke på. En annen vik-

tig måte å vise at man bryr seg på, dreier seg om å legge til rette for utvikling gjennom videreutdanning, trening og coaching. Delegering av oppgaver som gir nye utfordringer, er også et viktig virkemiddel for å bygge kompetanse, og gi en følelse av å bli regnet med.

I eksemplet med Lars som teamleder stilles Anders et dristig spørsmål om hvordan det føles å bli ledd av. Dette spørsmålet fra Lars kan oppfattes som uttrykk for støtte og individuell omtanke. Det kan også oppfattes som et eksempel på idealisert innflytelse og en normsettende atferd. Det er å fremheve som et ideal at teamets medlemmer ikke latterliggjør andres velmente forslag og ideer. Spørsmålet fra Lars er imidlertid dristig fordi det krever mot å gi et ærlig svar. Uten nødvendig tillit til Lars kunne Anders ha valgt å brenne inne med at han følte seg dum. Han kunne besvart spørsmålet med en



Figur 6: Teammodellen

hvit løgn om at latterutbruddet ikke gikk inn på ham. En slik usannhet ville i så fall ha begrenset læringsmulighetene i teamet. Det ville ha tilsørt aktuelle følelser og mulige relasjonelle konflikter. Uløste konflikter og andre viktige forhold som brennes inne med, stjeler energi og reduserer vitaliteten i et team. Vitalitet skaper forutsetninger for bevegelse i både fysisk, mental og følelsesmessig forstand (Stern 2010). Læring og utvikling betyr å være i bevegelse. Lav energi i et team er ofte et symptom på at noe som trenger å bli sagt høyt eller gjort noe med, blir fortidd eller skjøvet under tepet.

Bemerkningen fra Lars om at tilsynelatende dumme forslag potensielt kan romme viktig innsikt, er et eksempel på både intellektuell stimulering og individuell omtanke. Det er et utsagn som kan lokke frem noe som blir holdt tilbake. Anders svar etter at han får tenkt seg om, illustrerer nettopp at forslaget om å fjerne bordet slett ikke var så dumt som enkelte oppfattet det. Noen ganger kan det være en fordel for et team å sette seg i ring uten noe bord mellom seg. Det er en formasjon som uttrykker fellesskap og likeverd. Ingen kan sette seg øverst eller nederst ved bordet, og alle kan ha blick kontakt med hverandre. Kommunikasjonen blir rikere ved at også den nonverbale kommunikasjonen blir mer synlig. Det tre timers oppfølgingsmøtet som Lars påtok seg å planlegge, foregikk uten bord.

BEGREPER OM TEAM – RESULTATSKAPING OG KOMMUNIKASJON

Modellen for erfaringslæring i figur 3 (se side 7), har teori og begrepsdannelse som én av fasene i læringsprosessen. I planleggingen av oppfølgingsmøtet i teamet, bestemte Lars seg for å anvende to modeller som utgangspunkt for samtalen. Han hadde bladd i kursmappen fra lederprogrammet han deltok på, og mente at det kunne være nyttig med et teoretisk overblikk på samspill og dynamikk i et team. Den ene modellen Lars benyttet, gir en generell oversikt over viktige faktorer som påvirker resultatskapingen i et team. Lars hadde satt av ti minutter til å orientere om modellen. Modellen ender ut i tre resultatmål som alle team kan evaluere seg selv i forhold til (se modellen på neste side). Lars hadde også utarbeidet et skåringsskjema som i all enkelhet gikk ut på at teamets medlemmer skulle vurdere hvert av de tre resultatområdene på en skala fra 1 – 7.

Fra lederkurset Lars hadde deltatt på, hadde han erfart at det ikke alltid fungerer like godt å gå rett på sak. Det kan være nyttig å gi litt tid til at folk får omrømme seg og koble seg på mentalt. Lars lot derfor teamets medlemmer få si noen ord om hva de forventet å få ut av møtet. Han passet også på å spørre Anders om hvordan han trivdes med å sitte "ringside" uten bord. Det ble litt latter i teamet om hvem som skulle sitte hvor, men det var en godlynt latter. Det var tid for Lars å presentere teammodellen (figur 6).

Evalueringen teamet gjorde av de tre resultatområdene viste at det var forbedringspotensialer på alle tre områder. Antatt kundetilfredshet fikk høyeste skåre med 4,8 i snitt, mens individuell og kollektiv læring i teamet endte opp med laveste skåre på 3,2 i snitt. Det var en tallverdi som mer enn antydte et gap mellom teamets aktuelle situasjon og hva samtlige i teamet anså som en mer ønskelig situasjon. Det ble erklært som en felles målsetting at teamet trengte å ha et sterkere fokus på gjensidig læring og kunnskapsutvikling. Det ble i den forbindelse referert til at de to arbeidsgruppene som jobbet med kundearrangementet, hadde gitt hverandre nyttige læringsimpulser. Det viste at teamet hadde ferdigheter og fagkunnskaper som kunne utnyttes på bedre måter. Lars refererte til uttrykket om å spille hverandre gode, og pekte på god kommunikasjon som en viktig faktor for å få det til.

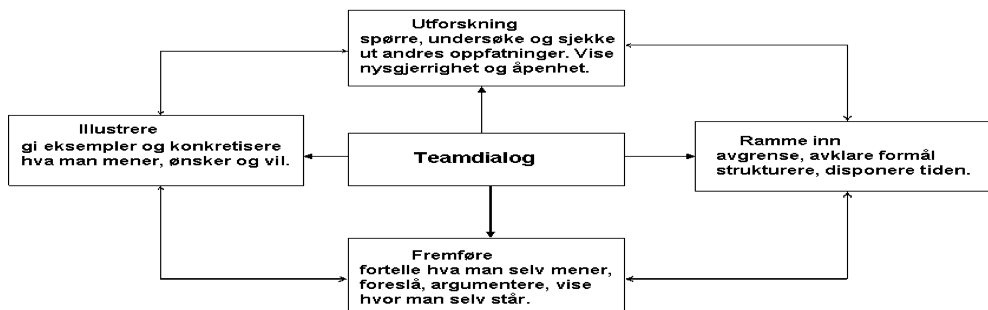
Resten av møtet ble benyttet til en samtale og evaluering av kommunikasjonen i teamet. Kommunikasjonsmodellen i figur 7 ble benyttet som utgangspunkt for samtalen.

Det ble videre pekt på at rammene og målet med møtene ofte kunne virke uklare. Det førte gjerne til at diskusjonen sporet av. Dermed ble det ikke alltid nok til å komme gjennom alle sakene på agendaen. Beslutningene som ble tatt i møtet var heller ikke alltid tydelige og presise nok. Det ble ikke sjekket tilstrekkelig ut om teamets medlemmer hadde en felles forståelse av hva som ble besluttet.

Evalueringssamtalen i teamet bar i noen grad preg av samme problemer som beskrevet. Noen av teammedlemmene snakket mye, og noen snakket litt i munnen på hverandre. Medlemmer av teamet som ikke sa stort, ble heller ikke spurt om hva de mente eller på annen måte forsøkt involvert i samtalen.

EGNE STYRKER OG UTVIKLINGSOMRÅDER

På et tidspunkt henvendte Gro seg til Teodor med spørsmål om han egentlig var interessert i å høre synspunktene til de andre i teamet. Han hadde avbrutt andre teammedlemmer flere ganger slik at de knapt nok fikk



Figur 7: Modell for teambuilding basert på Torbert 2007

Etter presentasjonen av modellen ble teamets medlemmer bedt om å evaluere samarbeidet og kommunikasjonen i teamet med utgangspunkt i modellen. Hver av teamets medlemmer ble også invitert til å vurdere egne styrker og utviklingsområder i henhold til modellen.

I samtalen som fulgte, ble det konstatert at teamets medlemmer utmerket seg mest i forhold til å fremføre egne meninger og standpunkt. Interessen for å spørre hverandre ut og sjekke felles interesser og ståsted, var mindre uttalt. Det ble også pekt på at noen teammedlemmer snakket mer enn andre. Fordelingen av taletiden kunne dermed bli nokså ujevn. Det hendte at noen medlemmer av teamet omtrent ikke sa et ord i løpet av et helt møte.

snakke ferdig. Gro mente at tiden kanskje nå var inne for at hver av teamets medlemmer sa noe om egne styrker og utviklingsområder.

Lars støttet henne i det. Han erklærte for sin egen del at han ønsket å bli bedre på å sette tydeligere rammer for møtene, og bli bedre på å styre tiden. Han mente også at han med fordel kunne bli flinkere til å oppfordre teamets medlemmer om å holde seg til saken, og bli mer konkret og faktabasert i sin argumentasjon. Lars anså seg selv som flink til å lytte, men kanskje ikke like flink til å få alle involvert i diskusjonene.

Andre medlemmer av teamet anså seg som for tilbakeholden med å hevde egne meninger. Både Stein og

Anders innså at de med fordel kunne ta ordet oftere. Ved å forholde seg for passive, bidro de på sin måte til en litt skjev fordeling av ordet. Denne tendensen ble forsterket i og med at få medlemmer i teamet tok initiativ til å spørre andre direkte ut om deres meninger og oppfatninger. Lars kommenterte på dette med et løfte om å bli mer oppmerksom på at samtlige fikk uttale seg. Gro mente på sin side at alle medlemmer av teamet måtte ta ansvar for hvordan samarbeidet og kommunikasjonen fungerte i teamet. Et mer tydelig uttalt felles ansvar ville kanskje hjelpe alle til å ta opp mulige kommunikasjonsproblemer av typen unødige avbrytelser og manglende lydhørhet overfor andre synspunkter.

Teodor som vanligvis var tidlig på ballen, var den siste med å si noe om egne styrker og utviklingsområder. Han startet imidlertid med å irettesette Gro for å ha snakket til ham i en skarp tone og med irritasjon i stemmen. Det var merkbart at Teodor snakket om dette med stor irritasjon i sin egen stemme. Teodor fortsatte med å beskrive seg selv som saksorientert og som en person med klare meninger. Han anså seg selv som mer enn middels engasjert. Engasjementet kunne kanskje oppfattes som vel sterkt for noen, men det fikk så være.

Da Teodor hadde snakket ferdig, medga Gro at hun hadde latt seg irritere av Teodors avbrytelser. Hun sammenlignet avbrytelsene hans med å bli tråkket på tærne i en dans der han selv stort sett førte an. Hun mente at det å bli tråkket på tærne kunne fortjene en unnskyldning. Hun føydte til at hun gjerne ville høre Teodors kommentarer til akkurat det. Anders tok ordet. Han prøvde å mildne litt på situasjonen ved å berømme Teodor for mange gode innspill og interessante faglige synspunkter. Samtidig sa han seg enig i at Teodor noen ganger ble så ivrig at han kunne avbryte andre midt i en setning.

Teodor ble rød i ansiktet, og ga uttrykk for at han følte seg ubekvem med situasjonen. Stemningen føltes trykkende og ingen sa noe. Lars tok ordet etter en stund. Han viste til skåren på 3,8 som teamet hadde gitt på spørsmålet om økt kapasitet og vilje til å jobbe videre sammen. Slik han selv erfarte det i øyeblikket, virket lysten til å samarbeide litt laber. Det hadde han et ønske om å gjøre noe med. Han foreslo for teamet at de skulle dele seg inn i trioer for å snakke sammen om hvilke normer og spilleregler som skulle gjelde for teamet. Han inviterte Gro og Teodor til å danne trio sammen med seg. De skulle prøve å nå frem til en løsning på den lille tvisten som hadde oppstått. Trioene skulle snakke sammen i 15 minutter for så å oppsummere samtalen i plenum.

KOMMENTARER

Det er ikke gitt at samtalen Lars tok initiativ til med Gro og Teodor vil få et heldig utfall. Samtalen mellom de tre kan betraktes som et eksperiment. Som tidligere

nevnt, kan et mulig negativt utfall av et eksperiment likevel peke frem mot mer skreddersydde løsninger som på sikt kan ha større sjanse for å lykkes. Kanskje Lars så for seg en samtale som ville gjøre det mulig for Gro og Teodor å strekke seg så langt at de ville ende opp med å rekke hverandre hånden. Det ville synliggjøre for resten av teamet at det faktisk er mulig å nærme seg hverandre, og på den måten ivareta teamets felles interesser. Læringsfaktoren vil i så fall være stor.

Et viktig skille mellom velfungerende og svakt fungerende team kan nettopp dreie seg om hvor sterkt teamets medlemmer identifiserer seg med hverandre og med teamets oppgaver. Teamets medlemmer må melde seg inn i psykologisk forstand, og ikke stille seg på sidelinjen eller vende vrangsidene til. Innmeldelse i et team betyr at man ikke er seg selv nok, men viser hverandre interesse og er opptatt av hvilke resultater det er mulig å skape sammen.

Det virker alltid forløsende når et team er i stand til å løse opp i følelsesmessige floker og relasjonelle konflikter som oppstår. Uløste konflikter mellom to personer i et team virker inn på hele stemningen og resultatskapingen i teamet. Det er derfor et felles ansvar for hele teamet å bidra til at konflikter og samarbeidsvansker blir håndtert på konstruktive måter.

Det er viktig at teamledere ikke viser unnfalighet i slike situasjoner, men tar tak i potensielle konflikter. Det bidrar til å øke trygghets- og tillitsnivået i teamet, selv om bearbeiding av konflikten kan føles ubehagelig der og da. Økt gjensidig respekt og tillit i et team flytter grenser og øker viljen til å strekke seg sammen for å oppnå ambisiøse felles mål. Det er å bli mer opptatt av hva som er mulig å realisere sammen, og tilsvarende mindre opptatt av hva som ensidig tjener en selv best i øyeblikket.

TEAMSAMTALEN SOM VIRKEMIDDEL FOR LÆRING OG UTVIKLING

Det skjer kontinuerlig samsnakking mellom medarbeidere i en organisasjon. Samsnakking er grunnforutsetningen for uformell læring i en organisasjon. Både formelle og uformelle samtaler rommer potensialer for læring. Det betyr ikke nødvendigvis at samtalen er styrt av en bevisst intensjon om at læring skal finne sted. Det er ikke en gang sikkert at samtalepartene er oppmerksom på at de faktisk har lært noe av å snakke sammen. Samtaler kan ha stor verdi uten at det trer klart frem hva denne verdien består i. Verdien vil kanskje kunne fornemmes som en følelse av økt vitalitet og jobbengasjement.

Uformell læring er viktig. Så viktig at mange organisasjoner velger å bygge ned organisatoriske grenser og satser på åpne kontorlandskap for å stimulere til økt kontakt. Det kan imidlertid være mye å hente på å formalisere

læringsprosesser. Det vil si å gjøre læringsformålet mer eksplisitt, og sette av tid til felles refleksjon med tanke på erfaringsutveksling og kunnskapsutvikling. Slik refleksjon gir muligheter for økt resultatsskaping, og er nyttig for alle team som jobber sammen over tid (Schippers, Edmondson og West 2014). Selv om ansvarsområdene og oppgavene for en toppledergruppe og for operative team er ulike, vil begge typer av team profitere på å evaluere eget samarbeid og resultatene som skapes.

Gode teamsamtaler har to viktige forutsetninger. Den første forutsetningen dreier seg om at det som blir tatt opp i samtalen, oppleves relevant og essensielt. Den andre forutsetningen består i at teamet er i stand til å føre en dialog som er basert på tillit og trygghet. De to forutsetningene henger sammen. Noe av det som skiller gode team fra mindre gode team, består i hva som tillates uttrykt og hvor konstruktivt det gjøres.

Det er ikke uvanlig at teamledere kan sette av noe tid til evaluering av teammøter som siste punkt på agendaen. Det kommer det ikke alltid så mye ut av. Tiden blir for knapp, og det kan lett bli heseblesende. Teamets medlemmer ser gjerne på klokken, og begynner å tenke på gjøremål som følger i etterkant av møtet. Teamsamtalen innebærer å bevilge seg langsom tid til ene og alene å gå inn på måten teamet fungerer på og hvilke resultater teamet skaper. Det kan anbefales å sette av fra tre timer til en halv dag, avhengig av antallet medlemmer i teamet.

TEAMSAMTALEN – PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING

Det pedagogiske opplegget Lars hadde planlagt for teamet, er eksempel på hvordan en teamsamtale kan legges opp og gjennomføres. Det trenger ikke nødvendigvis være teamets leder som står for planlegging og gjennomføring. Flere teammedlemmer kan eventuelt gå sammen om det. Gode forberedelser til en teamsamtale bidrar til å gi samtalen merverdi. Opplegget for samtalen må bestemmes ut fra aktualiserte behov. Det er derfor ikke hensiktsmessig å gi en bestemt mal eller oppskrift når det gjelder hvilke punkter og tema teamsamtaler bør ha.

Samtale om kundetilfredshet og om krav og forventninger fra viktige interessenter, er eksempel på et mulig tema som kan danne hovedfokus for en teamsamtale. I så fall kan noen av teamets medlemmer kanskje intervjue et utvalg kunder og interessenter på forhånd for å skaffe et godt nok eraringsmateriale for samtalen. Det kan også være en god idé at teamets medlemmer grupperer seg i par eller trier for å forberede teamsamtalen. Det samme kan gjøres i etterkant av samtalen for å følge opp aktuelle problemstillinger. På denne måten gjøres teamsamtalen til et felles prosjekt som involverer og berører alle like mye.

Det er viktig å presisere at teamsamtalen trenger å være balansert og ha fokus både på hva som er teamets styrker og svakheter. Det kan være lett å fortape seg i hva som ikke fungerer, og overse det som fungerer. I noen team kan det paradoksalnok være en svakhet at teamets medlemmer brenner inne med å gi hverandre fortjente godord. Det kan komme mye god læring ut av en teamsamtale som helt og holdent består i at teamets medlemmer takker hverandre, og gjerne med henvisning til konkrete eksempler på positive innspill og bidrag. En slik samtale vil imidlertid ikke være å anbefale dersom det eksisterer uoppgjorte konflikter i teamet som det oppleves påtrengende å få gjort noe med.

I det følgende skal vi skissere et utvalg forberedelsesoppgaver til teamsamtalen for å illustrere bredden i mulige tilnæringsmåter.

A. VERDISKAPING I TEAMET

Hvem er de viktigste kundene/interessentene for teamet? Lag en prioritert liste som viser hvem teamet tenger å vie særlig oppmerksomhet og interesse.

I hvilken grad har teamet utmerket seg i forhold til følgende tre kriterier?

Kryss av på skalaen fra 1 til 7.

- Resultater som tilfredstiller/overgår kundens/interessentenes krav/forventninger
1 2 3 4 5 6 7
- Styrking av teamets evne og lyst til å jobbe videre sammen i et forpliktende fellesskap
1 2 3 4 5 6 7
- Kollektiv og individuell læring og utvikling
1 2 3 4 5 6 7

Dernest besvarer du følgende to spørsmål:

Hvilke skrytebilder vil du trekke frem når det gjelder hva teamet har oppnådd?

Hva er du eventuelt ikke helt fornøyd med når det gjelder måten teamet fungerer på?

B. VI SOM TEAM

Denne oppgaven går ut på at du skal fullføre hver av de følgende setningene på den måten som samsvarer best med dine oppfatninger.

Om samspelet og kommunikasjonen i teamet, vil jeg si

Om normene og spillereglene som gjør seg gjeldende i teamet, vil jeg si

Om måten teamet treffer beslutninger, vil jeg si.....

Om samarbeidet og relasjonene mellom teamets medlemmer, vil jeg si.....

Når det gjelder konflikter og konfliktløsning i teamet, vil jeg si.....

Når det gjelder graden av trygghet og tillit i teamet, vil jeg si

Når det gjelder teamets samarbeid med andre personer og team, vil jeg si.....

Det mest positive når det gjelder teamets måte å fungere på, er etter min oppfatning at.....

Jeg oppfatter at teamet kan utvikle og forbedre seg i forhold til å.....

Hvis en klok og innsiktsfull coach skulle gi teamet tilbakemeldinger på vår endringskapasitet og evne til utvikling, tror jeg vedkommende vil si at.....

C. TILBAKEMELDINGER TIL TEAMET OG TIL TEAMETS ENKELTE MEDLEMMER

1. Når det gjelder teamet samlet, vil jeg gi følgende positive tilbakemeldinger:
2. Jeg vil peke på følgende utviklingsområder for oss som samlet team:
3. Når det gjelder positive tilbakemeldinger til medlemmene av teamet, vil jeg gi følgende tilbakemelding til hver enkelt:
4. Når det gjelder mulige forbedrings/utviklingsområder hos teamets medlemmer, vil jeg gi følgende tilbakemelding til hver enkelt:
5. Når det gjelder å vurdere meg selv som medlem av teamet, anser jeg mine styrker for å være følgende:
6. Når det gjelder å vurdere meg selv som medlem av teamet, anser jeg mine forbedrings/utviklingsområder for å være følgende:

D. FORTID OG FREMTID – BERETNINGEN OM ET TEAM

Denne oppgaven går ut på at du skal skrive et brev til teamet. Du opplever oppgaven med å skrive brevet som lystbetont og spennende. Teamets medlemmer skal lese brevene sine høyt for hverandre. Du gleder deg til å høre hva de andre skriver. Du er sikker på at høytlesingen av brevene vil gi nyttige refleksjoner og impulser for videre utvikling.

I ditt brev til teamet skal du:

1. Skildre viktige hendelser i teamet fra det ble dannet og frem til i dag. Du skal lage overskrifter som du ønsker å benytte for å beskrive ulike faser i teamets utvikling. Tenk også på om det har vært utskiftninger i teamet, og hvordan det eventuelt har preget samspillet i teamet. Hva vurderer du som det viktigste teamet har oppnådd? Hva har eventuelt vært vanskelig og særlig utfordrende?
2. Du skal nå forestille deg at du befinner deg ett til to år frem i tid. Fra denne fremtidssituasjonen skal du se tilbake på hvordan teamet har utviklet seg. Du skal forestille deg hva teamet har oppnådd og har hatt suksess med. Du skal beskrive hva som gleder deg, og hva som gjør deg stolt av å tilhøre teamet. Du skal også se for deg din egen utvikling og hva du har lært som medlem av teamet. Hvis du vil, kan du også rette en særskilt takk til medlemmer av teamet som i særlig grad har bidratt til teamets og din egen utvikling. Du kan gjerne også rette en takk til deg selv for hva du selv har bidratt med.
Prøv å skrive dette viktige og personlige brevet innenfor et format av et par håndskrevne sider.

SYNERGIER I ET TEAM – HELHETEN ER MER ENN SUMMEN AV DELENE

Det er sant som det sies at mennesker flest, vet mer enn de aner. Det følger blant annet av at noen erfaringer utgjør det som er kalt taus kunnskap. Det er kunnskaper vi ikke har lett for å hente frem fra minnet og derfor ikke kan redegjøre for på stående fot. Vi kunne trenge hjelp av en sufflør som setter oss på sporet med noen stikkord. Medlemmer av et team kan tilnærmet fungere som sufflører for hverandre. Det skjer ved at noe uttrykkes som bidrar til å utløse tanker og ideer hos andre. Tanker og ideer som de ellers ikke ville komme på uten en slik drahjelp.

Bestrebelsler når det gjelder å sette ord på taus kunnskap kan betale seg ved å gi bedre helhets- og dybdeforståelse (Stefano, Gino, Pisano og Staats 2015). Når medlemmer av et team hjelper hverandre til å sette ord på taus kunnskap, blir kunnskapen også et felleseie. Når medlemmer av et team hjelper hverandre til å sette ord på taus kunnskap, blir det også lettere å utvikle ny og grenseoverskridende kunnskap. På den måten kan teamarbeid bidra til å skape felles aha opplevelser, slik det skjer når bitene faller på plass i et puslespill som man i utgangspunktet ikke har et fullstendig helhetsbilde av.

I en læresetning fra psykologien heter det at helheten er mer enn summen av delene. Team som arbeider og reflekterer godt sammen skaper merverdi. Det inkluderer en økt lyst til å jobbe sammen, mer lyst til å lære av hverandre, og mer lyst til å mestre nye og mer utfordrende oppgaver.

REFERANSER:

- Argyris, C. (2002). Double-loop learning. Teaching and Research. *Academy of Management Learning and Education*. 1(2): 206-219
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*. 52 (2): 130-139
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *The Journal of Leadership Studies* 7(3): 18-40
- Carlzon, J. (1987). *Riv Pyramidene*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Crossan, M.M., H.W. Lane and R.E.White (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*. 24 (3): 522-537
- Crouse, P., W. Doyle og J.D.Young (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: a qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*. 14(1): 39-55
- De Geus, A. (1988). Managing uncertainty. Planning as learning. *Harvard Business Review*. 66(2): 70-74
- De Grip, A. (2008). Economic perspectives of workplace learning. I Nijhof, W.J. og L.F.M Nieuwenhuis: *The learning potential of the Workplace*. Rotterdam: Sense publishers
- De Houwer, J., D. Barnes-Holmes, og A.Moors (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychological Bulletin Review*. 20:631- 642
- Druskat V.U og S.Wolf (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*. 79 (3): 81-90
- Dyrkorn, R. og R. Dyrkorn (2010). *Innføring i Gestaltveiledning-Teori-Metoder-Praktiske eksempler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dyrkorn, R. (2014). *Lederen og teamet – Gestaltbasert coaching og teamutvikling*. Bergen: Gestaltforlaget.
- Dyrkorn, R. (2015). Teamsamtalen, Intervju Dagens perspektiv, *Ukeavisen Ledelse* 15. mai
- Edmonson, A.C. (2011). Strategies for learning from failure. *Harvard Business Review*. (4): 49-55
- Edmonson, A.C. (2012). *Teaming - How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Ellinger, A.D., A.E. Ellinger, B.Yang, og S.W.Howton (2002). The relationship between the learning organization concept and firms financial performance: An empirical assesment. *Human Resource development Quarterly*. 13 (1): 5-22
- Eriksen, Hylland T. (2001). *Øyeblikkets tyranni*. Oslo: Aschehoug.
- Gottsschalk, P. (2003). *Ledelse av intellektuell kapital*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haakestad, H. og E.B. Sterri (2015) Lærevilkår i norsk arbeidsliv. Utjevning eller mot nytt kompetansegap? *Fafo-rapport:09*
- Hillestad, T. (2003). Lederskapets dilemma når hierarkiene faller. *Magma* 2
- Kaplan, M., A.Ögüt, D.Mehmet, og A. Kaplan (2014). The relationship between organizational learning and financial performance: A study of small-sized businesses in Turkey. *Journal of WEI Business and Economics*. 3 (2): 17-24
- Kozlowski, S.W.J. og D.R. Ilgen (2006). Enhancing the effectiveness of Work groups and Teams: *Psychological Science in the Public Interest*. 7(3) 77- 117.
- Levitt B. og J.G. March (1988). Organizational learning. *Ann. Rev. Sociol.* 14: 319-340
- Lund, P.J. (2006). Semmelweis – en varsler. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening* 126:1776 – 9
- Nonaka,I. og H. Takeuchi, (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University press
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetanseutvikling og ledelse – Utvalgte emner*. Oslo: Tano og Aschehoug
- Nordstrøm, K. og Ridderstråle, J. (2000). *Funky Business*. Oslo: Tano og Aschehoug
- Meyer, C.B. og I.G. Stensaker (2011). *Endringskapasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mezirow, J. (2009) Transformative learning theory. In J. Mezirow og E.W. Taylor eds. *Transformative learning in practice*. San Fransico:Jossey Bass
- Mintzberg, H. (1988). Covert leadership: Notes on managing professionals. *Harvard Business Review* 76: 140-148
- Nærum, B. (1999) Internett for alt og alle. KK forum
- Podsakoff, P.M., S.B.Mackenzie., R.H.Moorman, og R.Fetter (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader, satisfaction and organizational citizenship. *Leadership Quarterly* 1 (2) 107-142
- Robinson, A.G. og S.Stern (1997). *Corporate Creativity*. San Francisco Berret-Koehler Publishers
- Schippers,M.C., A. Edmondson. and M.A.West (2014): Team reflexivity as an antidote to team information processing failures. *Small Group Research* 45 (6) 731- 769
- Selvik, A. (2005). Omgitt av løgnere. *Om Ærlige Tilbakemeldinger til ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1990) The Leaders new work: Building learning organizations. *Sloan management Review* 32 (1) pp7-23
- Stefano,G.D., F. Gino, G. Pisano, B. Staats (2014). Learning by thinking- overcoming the bias for action through reflection. *Harvard Business School: Working Paper* 14-093
- Stern, D.(2010). *Forms of vitality*: New York: Oxford University Press
- Svensson, L., P.E. Ellstrøm og C. Åberg (2004). Integrating formal and informal learning at work. The

- journal of Workplace Learning 16 (8). 479-491
- Thom-Otuya, P.U. Opuwari og A.N. Aleelo (2014). Organizational learning: Core issues for mustering growth in learning organization. *European Journal of Business Management*. 6 (19): 10-17
 - Tynjälä, P. (2008) Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130-154
 - Wallo, A. (2008). The leader as a facilitator of learning at work. A study of learning – oriented leadership in two industrial firms. *Linköping Studies in Behavioral Science*. No. 137
 - Wallo, A.(2013) Att organisera och leda kompetansförsörjning och lärande I Kock Henrik: Lärande i arbetslivet: möjligheter oeg utmaninger. Linköping University Electronic Press
 - Weick, K.E.,Quinn, R. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*. 50:361-386

Cohesion

Jan O. Jacobsen

Hva får soldater til å slåss? Hva er det som driver dem videre, på tross av tap, på tross av frykt, på tross av et stridsmiljø der kuler og granater hyler, sårede soldater skriker. Spørsmålet har naturligvis alltid vært viktig, og avanserte disiplinerte midler har blitt benyttet. En dominerende tradisjon har pekt på drill, automatiserte ferdigheter som fungerer uavhengig av hvor redd og paralysert man er. En annen tradisjon har pekt på de sterke bånd som oppstår mellom soldater som slåss som den viktigste drivkraften. Jeg skal i denne artikkelen drøfte den siste.

Den russiske forfatter Leo Tolstoy (1828-1910) skrev i sitt store verk *Krig og Fred*:

Når krigsvitenskapen ser tallrike eksempler på at de mange flykter for de få, kommer den i villrede og finner forklaringen i hærførerens genialitet. Men bruker man denne faktoren i sine ulike betydninger, fører det ikke til resultater som stemmer med de historiske fakta. Her er det altså en ukjent størrelse, en x.

Denne x er den ånd som råder i hæren, det vil si den større eller mindre lyst til å slåss eller utsette seg for farer, uten hensyn til om de slåss under kommando av et geni eller ikke, uten hensyn til om de slåss med stokker eller geværer som kan skyte 30 skudd i minuttet”
- Tolstoy 2004, bind 4:110

Tolstoys x er altså kampmoral: Hva gjør at en gruppe soldater velger å slåss heller enn å la være, gjemme seg, stikke av? Tre amerikanske studier av soldater i 2. verdenskrig bidro til å besvare det.

STUDIE 1: STOUFFER ET. AL: THE AMERICAN SOLDIER FRA 1949

Når andre verdenskrig brøt ut ble en bataljon av forskere, psykologer, sosiologer og statsvitere sendt rundt med spørreskjemaer. De kom fra Research Branch, Information and Education Division, US Army og

skulle undersøke hva som holdt soldater gående under ekstreme forhold.

Et av målene til forskergruppen var å gi et statistisk mål på Tolstoys faktor x. I overraskende stor grad viste det seg at nonbattle causalities (”granatsjokk”) var forutsigbart – både hvilke kompanier og tropper det ville skje i. (Stouffer et al 1949:8).

Datamaterialet var overveldende. Samlet mottok en halv million soldater spørreskjemaet, og det ble fylt ut i klasserom som kunne ta opp til 10 000 mann (Stouffer et al 1949: 21).

Forskerne fant at selv om det militære systemets tvangskarakter alltid er til stede, med strafferegler for feighet foran fienden, desertering, ordrenekt etc., så ble dette svært lite benyttet. Gruppen, ikke frykt, drev soldatene framover (Stouffer et al 1949: II:113). Gruppen setter standarder for gruppeytelse, og støtter individene som inngår i gruppen med alt de trenger:

”At the level of the soldier’s immediate combat unit, he was bound to his company for reasons of self-interest, in addition to loyalty and pride. The men in his unit were his buddies, whom he had fought beside and learned to trust and depend upon, so he felt safer with them. (...) The soldier himself felt strong ties of pride

and loyalty to his buddies, and by the same token knew he could depend on them to act according to similar ties”.
- Stouffer et. Alt. II:143.

Nesten like viktig var tillit til lederen. Hvis denne var stor kunne offiseren både benytte seg av sin hierarkiske posisjon, med den makt det gir og av personlig respekt og lojalitet, når soldatene skulle løse et oppdrag. Offiseren var sentral for solidariteten og samholdet i gruppen. Sank tilliten til offiseren, sank troen på at han ville dele soldatenes byrder, ble også gruppens oftervilje mindre.

Forskernes funn var at det var bedre kampkraft i de avdelinger som hadde soldater som stolte på offiserene, og der soldatene seg i mellom har utviklet sterke tillits- og avhengighetsbånd. Avdelinger med høy cohesion hadde mye høyere ytelse, de løste oppdrag raskere og bedre. Primærgruppesolidaritet var den ukjente faktor x.

STUDIE 2: SHILS OG JANOWITZ “COHESION AND DISINTERGRATION OF THE GERMAN WEHRMACHT ARMY”.

I 1948 ble artikkelen “Cohesion and disintergration of the German Wehrmacht Army” publisert i Public Opinion Quarterly, skrevet av sosiologene Edward Shils og Morris Janowitz. Det tjenestegjorde i OSS (United States Office of Strategic Service) og ble som tysktalende brukt i psykologisk krigføring, og avhør av tyske krigsfanger. Det er det siste som utgjør datamaterialet deres. Hypotesen de arbeidet ut fra var at nazifisering av arme og befolkning var hovedproblemet, og at anti-nazistisk propaganda var et velegnet middel for å svekke kampkraften til den tyske arme. Men som de viser i artikkelen bar arbeidet få frukter. Svært få overga seg, svært få deserterte. Den tyske arme fortsatte å ha høy kampkraft helt fram til slutten av april 1945.

Artikkelen er et forsøk på å forklare dette. Shils og Janowitz innleder med å stille fire hypoteser som de vil undersøke:

1. En soldats evne til å slåss er gitt av kapasiteten primærgruppen (kompani/tropp/lag) har til å unngå å disintegre.
2. Primærgruppens kapasitet til å motstå oppløsning var bare avhengig av sekundærbegreper (politisk ideologi, fedreland etc) der disse var avgjørende for å gjøre de daglige oppgavene.
3. Når primærgruppen brøt sammen, (ble skilt, mistet lederskapet, opplevde et langvarig og ødeleggende fravær av forsyninger etc) vil desertering og overgivelse øke, heller enn at de slåss til siste mann.
4. Så lenge primærgruppen holdt sammen, var angrep på sekundære symboler uten effekt.

Kort fortalt finner de støtte for alle disse hypotesene. For den tyske soldat var den avgjørende faktor at han var medlem av en tropp/avdeling, og han ville fortsette å slåss sammen med den så lenge han hadde a) våpen, b)

et lederskap han kunne identifisere seg med og c) ga og mottok affeksjon fra de andre, som utgjorde hans sosiale tilknytningspunkt.

Tyske deserteringer og overgivelser var nesten aldri ideologiske eller politiske, men nesten alltid knyttet til sammenbrudd i primærgruppen.

Shils og Janowitz fant særlig to faktorer som de mente styrket primærgruppesolidariteten:

- a) Nazikjernen – ”the hard core”. Besto ofte av en ung offiser, underbefal og ca 10-15% av soldatene. Denne gruppen var overbeviste fellesskapstilhengere, entusiastisk for en militær livsstil, hadde en macho identitet. Jo flere som delte disse trekkene i gruppen, jo mer effektivt slåss avdelingen.
- b) Felles erfaringer. Det tyske replacement-systemet var å ha mange avdelinger som ble byttet ut med hverandre, men aldri oppløst. En avdeling fortsatte etter store tap, men som en mindre avdeling. Avdelinger ble bare bygd opp igjen når de hadde et lenger opphold bak fronten, slik at forsterkninger/ny folk skulle bli godt integrert i avdelingen før sin ilddåp.

Hva med de sekundære symboler, som OSS la mest vekt på i den psykologiske krigføring? Funnet var at fedrelandet spilte liten rolle, at etisk-religiøse skrupler spilte liten rolle, at det politiske system var nesten uten betydning.

STUDIE 3: S.L.A. MARSHALL: MEN UNDER FIRE Marshall var journalist i Stillehavskrigen. Også hans bok kom i 1948. Hans utgangspunkt var observasjonen at bare et lite mindretall av soldatene skjøt rettet ild mot fienden. Tallet han gir er 16%. 75% av soldatene avfyrrer ikke sine våpen i det hele tatt. Når han intervjuer dem etter kampen finner han imidlertid ingen forskjell mellom de som avfyrte våpnene sine mot fienden og de som ikke gjorde det: De var ikke mer patriotiske, trodde ikke mer på hensikten med krigen, hadde ikke større hat mot fienden. Heller ikke blant soldatenes befal fant han slike forskjeller. Noe annet må ha vært bestemmende og Marshall mener han identifiserte det:

”I hold it to be one of the simplest truths of war that the thing which enables an infantry soldier to keep going with his weapons is the near presence or the presumed presence of a comrade. The warmth which derives from the human companionship is as essential to his employment of the arms with which he fights as is the finger which he pulls a trigger or the eye with which he aligns his sight”.
- Marshall 1947:42

Igjen er det primærgruppen, kameratskapet, og varmen i dette (evnen til å gi og motta varme følelser) som er drivkraften for soldater.

KRITIKK AV 2. VERDENSKRIG-FUNNENE

I 1950 kommenterte Hans Spier et særegent aspekt ved funnene til Stouffer et. al. Spier mener at Stouffer et al. sine funn og fravær av oppfatning om krigens hensikt, deres slående mangel på personlig tilknytning til krigens mål, og deres små kunnskaper om og liten interesse for årsaken til USA krigsdeltakelse, der ønsket om å komme hjem er langt sterkere enn ønsket om å vinne krigen, som faktorer som er standardforklaringer på en tapt krig. Hadde USA tapt krigen ville det vært lett å forklare ut fra disse faktorene. Men USA vant – og det blir langt verre å forstå. Spier støtter derfor Stouffer et. al i at primærgruppen har vært motoren, men den har blitt det nettopp i kraft av at det som tradisjonelt driver soldater fram ikke fantes. I fraværet av det som tradisjonelt skaper kampmoral, har avhengigheten av gruppen blitt større. Men eksistensen av en primærgruppe – opplevelsen av et sterkt fellesskap – er ikke det samme som kontroll. For å kontrollere primærgruppen er offiseren og underoffiserens delaktighet i den og de facto ledelse av den fundamentalt, slik at dens holdninger og handlinger er i retning av organisasjonens mål.

Den andre kritikken ble framsatt av David R. Segal og Meyer Kestnbaum, i 2002. Stouffer et.al. har bare et statistisk materiale – og med statistikk kan alt vises. Variablen ”å løse oppdraget” kom ut som viktigere enn gruppesolidaritet i analysen. I Stillehavsregionen ble bønn oppgitt av langt flere som viktigste støtte (70%) enn de som oppga medsoldater når det ”going gets tough”. Så betydningen av cohesion i studien er i første rekke et teoretisk argument med empirisk støtte, ikke et bevis på at det er det viktigste. Shils og Janowitz viser bare at tyskerne fortsatte å slåss, og påstår at det ikke var fordi de var nazister. Men det er en påstand og ikke et bevis, for overbeviste nazister var de. Marshall har skrevet en roman, han har tatt tallet (16% som skjøt) ut av lufta, og neppe gjennomført noen av de intervjuene han påstår. Vi kan derfor bare konkludere med at hypotesen om betydningen av cohesion må forskes videre på, ikke anse den som bevist, hevder Segal og Kestnbaum (2002:445-446).

Selv om innvendingene ikke er tatt ut av luften, taler likevel mye for at funnene fra VK2 er gyldige: Neppe er noen studie mer kommentert og reanalysert enn *The American Soldier* – og funnet om primærgruppens betydning for kampmoral er ikke utfordret, selv om også ønske om å vinne krigen slik at de kan dra hjem får mange svar. Martin Van Creveld gjør samme funn som Shils og Janowitz i sin sammenlignende studie av US Army og Wehrmacht og viser der hvor omhyggelig den tyske arme organiserte seg for å oppnå cohesion ut fra kunnskap nettopp om dens betydning – og det var ikke

et nazistisk, men prøyssisk prinsipp (Creveld 1982:76-97). Og selv om Marshalls metode er skandalisert som vitenskap, mener for eksempel Dave Grossmann i ”On Killing” at Marshalls funn utvilsomt er riktig, og kan bekreftes fra en serie ulike kilder, uavhengig av hvordan han kom fram til dem (Grossmann 1995:333).

VIETNAMKRIGEN

I etterkant av Vietnamkrigen blusset dessuten debatten om cohesion opp på nytt i USA. Denne gangen gjennom studier som på mange måter bekreftet Hans Spiers refleksjon fra 1950: Hvis primærgruppesolidariteten er det eneste som driver soldatene forover, hvilken kampkraft har de da hvis de ikke er ledet av offiseren og er knyttet til organisasjonens mål? Når Janowitz i en refleksjon over studien han gjorde som ung mann sammen med Edward Shils 22 år senere, ser han at tolkningen må endres noe. I 1969, med Vietnamkrigen i bakhodet skriver han: ”Primary group solidarity is not enough. The group must be articulated with and dedicated to the goal of the larger organization, for primary group solidarity can develop into a basis of opposition to military requirements” (Janowitz 1969:23).

USA ønsket å vinne i Vietnam. De brukte 25 milliarder dollar i året, de brukte 40% av sine kampklare styrker, 50% av sine taktiske luftstyrker og 1/3 av sin marine. De bombet Vietnam så grundig at ikke noe område har fått flere kilotonn bomber pr. kv. De brukte kjemiske og biologiske våpen, alt hva de hadde av high-tec, de var overlegne i størrelse, styrke, logistikk, ildkraft og mobilitet. Alt de hadde unnatt atomvåpen.

Opp mot dette satte Vietcong og den nordvietnamesiske arme troen på moral: At den moralsk sterkeste i det lange løp alltid vil vinne. Fordi de var underlegne på alt annet, vektla de organisasjon, lederskap, omsorg for soldatene, militær cohesion og en psykologisk kontroll over troppene som trolig ingen arme har hatt før. Og når alle andre armeer hadde reist sin vei eller overgitt seg, sto de igjen som vinnere på slagmarken.

Det skyldes i første rekke den militære cohesion – som besto av en leder som var knyttet til Partiet, med gruppelemmer som fullt og helt stolte på lederen og hverandre, og lederen som sørget for at gruppens aktivitet var i tråd med hensikten, sammen med politisk propaganda som understreket kampens viktighet (Henderson 1979:121).

Konklusjonen ligger tett opp til å være at en arme med høy grad av cohesion kan utholde alt, tåle alt, forsette å slåss selv under forhold som ville fått andre armeer til å bukke under.¹

¹ General Depuy forteller i sin muntlige historie om sin Vietnamerfaring at det var uforståelig for amerikanerne hva vietnameserne tålte, de mistet nesten 40% av kampstyrken sin hvert år. ”I didn't think they'd be able to keep their soldiers fighting, given the casualties we were inflicting. I should have known better. In World War II I fought in a unit with casualties like that. The 90th Division had 25 000 casualties in just eleven months, so I should have known!” ((utdrag fra General William DePuy's bidrag i ”Excerpt from An Oral History of Americans in Vietnam 1945-1975, New York, Avon Books 1989)

I sin neste bok forsøker Henderson (1985) å få et klarere begrep om hva cohesion – den menneskelige faktor – er, og gir følgende definisjon

”Cohesion finnes i en gruppe der de primære dag for dag-mål til den individuelle soldat, den lille gruppen som soldaten identifiserer seg med og lagfører er i overensstemmelse, der alle gir sin primære lojalitet til gruppen, slik at de trener og slåss som en enhet, der alle gruppedlemmene er villig til å risikere døden for å oppnå de felles mål”
- Henderson 1985:4

Og det var nettopp her det nordvietnamesiske armeen var overlegen.

Paul Savage og Richard Gabriels (1976) sin studie viser at den amerikanske arme gikk i oppløsning i Vietnam. Den ble ikke dolket i ryggen, tapte ikke fordi den ikke fikk politisk oppbakking, men omvendt: Den mistet politisk støtte fordi den gikk i oppløsning på slagmarken. I en studie de kalte ”Cohesion and Disintegration an the American Army” som ble trykket i Armed Forces and Society i1976 fremsatte de to hypoteser: De amerikanske arme gikk i perioden 1961-1971 inn i en radikal disintegrasjon. Årsaken til dette er at militær profesjonisme er erstattet av administrativ karrierisme. (Savage og Gabriel 1976:341)

For å undersøke disintegrasjon måler de på ulike områder: a) Narkotikabruk (over halvparten av soldatene i Vietnam brukte marihuana, nesten 1/3 brukte sterke stoffer som heroin i 1971) (Savage og Gabriel 1976:350-51), b) En akselererende deserteringsrate fra 1970 og utover (52-73 av 1000 deserterer) (Savage og Gabriel 1976:346). c) Fragging: Antall drapsforsøk på offiserer utført av deres egne soldater. Det var i de 4 årene 1969-1972 rapportert 1016 drapsforsøk med eksplosiver. 14 av ofrene ble skadet, mens 86 ble drept. I tillegg ble offiserer i økende grad drept på patruljer, der ingen andre ble skadd, som åpner for at det kan ha vært drap. (Savage og Gabriel 1976:346-347) og d) Et sterkt økende antall ”combat refusals” som i andre armeer ville blitt kalt mytteri, dvs. der soldater nekter å følge ordre som setter dem i fare. Disse ble jevnt over ikke rapportert oppover, slik at tallene er usikre. Men Savage og Gabriel finner at det i 1968 var 68 mytterier, og kanskje så mange som 245 i 1970 (ved å gange antallet registrerte mytterier i First Cavalry med antall divisjoner) (Savage og Gabriel 1976:350).

Til støtte for hypotese 2 referer de en sterk inflasjon i antall høyere offiserer, som i svært liten grad delte byrdene til sine menn. De viser til rotasjonssystemet som gjorde at mens menige soldater var ved fronten i 12 måneder, var offiserer der i 6 måneder. 39% av armeen besto av vernepliktige soldater, men det utgjorde 65% av de fal-

ne. Tilliten fra de vernepliktige om at offiserene delte deres byrder var svært lav. (Savage og Gabriel 1976:358-366). Fraværet av militær cohesion er hovedforklarin-gen deres på oppløsningen.

KORPSÅND SOM MORALSK OPPLØSER

Men cohesion kan også ha en mørk side. Styrken i samholdet kan være så sterkt at moralske grenser vi kjenner godt for individet forvitrer. Vi aksepterer handlinger fra våre, som vi neppe ville akseptert fra ”de andre”. Dette er godt beskrevet i sosialpsykologien, der det vises at vi opptrer på andre måter i grupper, enn alene.

De kanadiske fallskjermssoldater i ”Canadian Airborne Regiment Battle Group” var en avdeling som kunne skryte av sine tradisjoner og sin evne til å skape cohesion blant sine soldater (Winslow 2000: 297ff). Men i Somalia i 1993 var avdelingen involvert i tortur av og drap på en 17 år gammel somalisk gutt. Avdelingen dro siden til Bosnia, og da de ble avløst mottok den innkommende avdelingen rapporter om ”various incidents of misconduct (...), including misuse of alcohol, sexual misconduct, insubordination, violence and black market activities”(Winslow 2000:294). Ledelsen var ikke uoppmerksomme på det som skjedde, men fant tiltale som uheldig: ”In Bacovici, soldiers accused of black marketing were not charged, instead they were disciplined by having to put their illegal profits into the regimental fund” (Winslow 2000:305).

Winslow konkluderer med at problemet er den elitekulturen som hadde oppstått blant fallskjermssoldatene, en sterk militær kultur som kan være effektiv i kamp, men som skaper bånd mellom soldatene som gjør det vanskelig å motstå illegal aktivitet fra noen. Ikke ulikt det ”omerta” som finnes i Mafiaen, der det å sladre til politiet er et absolutt forbud. Denne absolutte lojaliteten som er et så effektivt middel for effektivitet, risikovillighet og personlig mot, er samtidig en lojalitet som gjør det vanskelig å si fra hvis ting som ikke burde skje skjer.

KORPSÅND SOM MENTAL BLOKKERING.

I boka ”The March of Folly” reiser den amerikanske historikeren Barabara Tuchman spørsmålet om hvorfor regjeringer med åpne øyne iverksetter og forfølger en politikk som leder til varslede katastrofer. Eksempelene som faller inn under dette er mange. Det er ikke unvanlig at en tett gruppe av beslutningstakere i økende grad blir fanget av en forfeilet orientering, og systematisk tolket nye hendelser inn i denne, slik at deres forestilling om verden og den virkelige verden blir stadig mer ulik. Og jo tettere bånd det er mellom medlemmene, jo større er faren.

Irving Janis hypotese er at det er gruppetenking som skaper dette (Janis 1982). Gruppetenking er ”a deterioration of mental efficiency, reality testing and moral

judgment that results from in-group pressure” (Janis 1982:9) Det er med andre ord beslutninger tatt, og holdt fast ved som leder til forutsigbare fiaskoer, som skyldes at gruppen ikke ønsker å høre på innvendinger, åpenlyst ser bort fra informasjon som ikke passer, og der innvendinger og beymringer som medlemmene har ikke uttrykkes av redsel for å være ikke-konform. Årsakene til gruppetenking er sosialpsykologiske: En gruppe som utsettes for et ytre press vil lett utvikle sterke lojalitetsbånd, sterke konformitetskrav, der avvik vil lede til et sterkt press for å falle inn i folden igjen, og der skillet mellom kverulering og velbegrunnede innvendinger forsvinner. ”When group cohesiveness is high, all members express solidarity, mutual liking, and positive feelings about attending meetings and carrying out the routine tasks of the group” (Janis 1982:4)

FARER OG MULIGHETER

En sterk korpsånd er nødvendig for å fungere i strid. Det mot, risikovillighet og ansvarsglede som striden kan kreve kan bare vokse ut av en absolutt tillit mellom soldatene, en opplevelse av sikkerhet i det absolutt usikre. Dette er den korpsånd som kalles militær cohesi- on. Det ligger imidlertid feller på lur: At medlemmenes moralske feil blir oversett av hensyn til fellesskapet, og at gruppen utvikler normer som gjør at de lukker seg for endringer i verden rundt seg og derfor handler feil. Det er derfor nødvendig for gruppen å inneha en djevelens advokat – en som stiller de spørsmålene vi helst vil slippe å høre. Det er også viktig at rollen skifter, slik at de vanskelige spørsmålene ikke blir rituelle og oversett. Videre er en tydelig moralsk forankring sentralt. Hvis de felles normer som styrer gruppen har god forankring i moralsk identitet, er sannsynligheten for at enkeltmedlemmer begår handlinger i strid med de moralske normene mindre, og sannsynligheten for at gruppen vil korrigerer atferden langt større.

REFERANSER

- Crevelld, Martin van *Fighting Power. German and US Army Performance 1939-1945*. Greenwood Press Westport, Connecticut 1982
- Grossman, Dave *On Killing. The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Back Bay Books, New York 1995
- Henderson, William Darryl *Why the Vietcong fought. A study of Motivation and Control in a Modern Army in Combat*, Greenwood Press, London 1979
- Henderson, William Daryll *Cohesion. The Human Element in Combat*, National Defense University Press, Washington D.C. 1985
- Janis, Irving L. *Groupthink*. Houghton Mifflin Company, Boston, Mass. 1982
- Janowitz Morris “Introduction” I Janowitz (ed.) *The New Military. Changing Patterns of Organization*, The Norton Library, New York 1969
- Marshall, S.L.A. *Men against Fire. The Problem of*

Battle Command in Future War, William Morrow & Company, New York 1947

- Savage, Paul og Richard Gabriel: “Cohesion and Disintegration in the American Army” i *Armed Forces and Society* Vol 2, No 3, may 1976
- Shils, Edward & Morris Janowitz “Cohesion and Disintegration in the Wehrmacht in World War II” i *Public Opinion Quarterly*, Summer 1948
- Segal, David R. og Meyer Kestnbaum ”Professional Closure in the Military Labor Market: A Critique of Pure Cohesion” i Matthews (ed.) *The Future of the Army Profession*, McGraw-Hill Primis Custom Publishing, Bosten 2002
- Spier, Hans “’The American Soldier’ and the Sociology of Military Organizations”, i Merton og Lazerfeld (ed.) *Continuities in Social Research. Studies in the Scope and Method of ‘The American Soldier’*, The Free press, Glencoe 1950
- Stouffer, Samuel A, et al *The American Soldier*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1949
- Tolstoy, Leo *Krig og fred bind 1-4*, Solum Forlag, Oslo 2004
- Tuchman, Barbara *The March of Folly*. Sphere Books, Penguin Group, London 1985
- Winslow, Donna “Misplaced Loyalties. Military Culture and the Breakdown of Discipline in Two Peace Operations” i McCann og Pigeau (ed.) *The Human in Command: Exploring the Modern Military Experience*, Plenum Publishers, New York 2000

Kadett med lav mestringstro

Sindre Lid

INNLEDNING

Lav tror på egen mestring er ikke uvanlig og spesielt utfordrende å takle for de kadetter det berører og de lederutviklere som skal prøve å hjelpe. Grunnlaget for denne artikkelen er 5 formelle og flere uformelle samtaler med en kadett som jeg vurderte til ha liten tro på seg selv. Min hensikt var å støtte og utfordre henne på veien til å bli så god hun kunne bli som offiser. Samtalene hadde til hensikt å sette fokus på det hun selv mente hemmet henne mest, nemlig manglende mestringstro. Gjennom dette møte med kadett E, hun som medlem av et lag med tilhørende gruppeveiledning, ønsket jeg å forbedre mine ferdigheter og kunnskaper innen veiledning av personer som beskriver en manglende selvtillit og hemmende selvevaluering. Denne artikkelen vil derfor være en reise gjennom kadett F sitt første år på Sjøkrigsskolen og drøfte hvilke valg jeg gjorde for å hjelpe henne. Først vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg leste henne, dernest hvordan vi jobbet sammen gjennom året. Jeg valgte en eklektisk tilnærming med mestringsteori fra Wormnes & Manger, veiledningstradisjonen systemteori og løsningsfokusert veiledning (LØFT). Samt Sjøvold

sitt teamfokus og SPGR verktøy i møte med laget.¹ Disse blir forklart og redegjort i tilknytning når de var grunnlag for mine valg av tilnærming.

BEGYNNELSEN

Hun fremstod som trivelig, samarbeidsvillig og meget pliktoppfyllende. Dette gjør hun oftest med et varmt smil om munnen. Meget gode evner til å vise omsorg i form av empati og støtte er av hennes fremste kvaliteter. Veisøker (VS) virket for meg i første møte å inneha et stort potensiale i sitt yrke som offiser. Hun var derimot hemmet av egne tanker som stadig ble forsterket og opprettholdt de gangene hun ikke presterte godt nok i forhold til egne forventninger. I den midlertidige tjenesteuttalelsen hun fikk til jul skrev jeg derfor at hun fremstår som sin største kritiker. Jeg oppfordret henne til å ha større tiltro til egne ferdigheter, samt vise større raushet i evalueringen av egne prestasjoner.

MESTRINGSTRO OG KONTEKSTKUNNSKAP

I veiledningen har vi, sammen omtalte hennes manglende mestringstro som hennes «demon», dvs den si-

¹ Boka «teamet» av Endre Sjøvold er ei lærebok for dem som vil studere, utvikle og mestre team. Den tar for seg gruppas prestasjon og utvikling, å være en del av ei gruppe, utfordringer og mestring og hvordan bygge team. <http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=144730>

den ved henne som forbedret vil gjøre en betydelig forskjell. «Demonen» kan forklares som den «kraften» i oss som hemmer og kanskje vi gjerne kunne vært foruten. Dette i kontrast til mer vanlige definisjoner av demon som f.eks en ond ånd skapt av djevelen i kristen tro.

Jeg har min(e) demoner og de fleste av mine kadetter har møtt sin(e), det være seg de som aktivt har jobbet med sin selvinnstilt vel og merke. For det kan være et svært ubehagelig møte med sin egen «demon», som igjen krever mot og tålmodighet, til å bearbeide og holde kontroll på. I så måte har mitt selvvalgte pensum vært en fordypning i mestringsstro og tankemønstre. Negative tankemønstre av typen «dette klarer jeg ikke» hindrer utførelsen og tankemønstre blir selvpoppfyllende profetier. Dette betyr at det vi tenker vil skje, også kommer til å skje (Som i Wormnes og Manger, 2005, s. 59). Eksempelvis brukte kadett F dagboken sin til å skrive ned alle sin negative tanker når hun hadde feilet eller ikke prestert så godt som hun ønsket. Dagboken rendyrket med andre ord det at hun ikke presterte. Det bidro igjen til hennes selvpoppfyllende profeti, altså at hun ikke ville mestre utfordringer hun sto ovenfor.

Min jobb har vært å få henne til å se sine egne ressurser og kvaliteter, og ta kontroll over sin manglende mestringsstro. Et av mine mål har vært å bevisstgjøre og ansvarliggjøre kadetten. Dette synes mye samsvarende med det Wormnes og Manger kaller myndiggjøring. Definert av Gutierres (1990), navnettes Empowerment til myndiggjøring av Wormnes og Manger. Definisjon myndiggjøring: «En prosess som øker individuell eller politisk makt slik at individet kan gjøre forordning som bedrer deres livssituasjon» (Gutierres 1990, som i Wormnes og Manger 2005, s 58.). Dette innebærer styrking av kontroll, økt makt over en selv og aktiv påvirkning av og myndighet over egen livssituasjon.

Økt myndiggjøring vil føre til at vi i større grad nettopp tør å stole på vår egen «magefølelse og intuisjon. (Wormnes, 2005, s 60).

Min kontekstkunnskap i veiledning av kadett F:

Jeg har i flere år fulgt to lag på Sjøkrigsskolen (SKSK) som hver består av 7-8 personer gjennom det første skoleåret. Dette innebærer sågar individuell veiledning som gruppeveiledning, med flere formelle samtaler og enda flere uformelle og veiledningslike samtaler. Jeg deltar på alle øvelser, og har etter hvert fått god innsikt i hva de skal gjennom i første klasse.

Første klasse på SKSK består av utallige krevende utfordringer og muligheter for å teste seg selv i kaotiske og komplekse situasjoner. Det gir også utallige muligheter til å dømme seg selv ned og fortsette å holde mestringsstroen lav. Det gjør jobbene med veiledning ikke bare svært utfordrende, men også høyst nødvendig for å takle påkjenningene gjennom året. Min jobb forenklet

sett har vært å hjelpe henne til å se at hun kan. Gjennom dialog har målet vært å skape ny innsikt, bringe frem andre perspektiv og selvforståelse.

1. EMPIRIGRUNNLAG OG TEORI

De fem veiledningstidene har foregått slik:

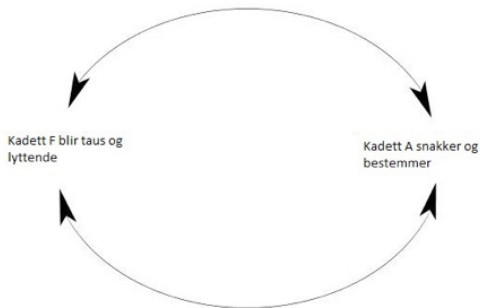
HVA	NÅR
1. veiledningstime	August. Introsamtale
2. veiledningstime	Desember. Flere uformelle veiledningslike oppfølgingsamtaler under toktet.
3. veiledningstime	Februar. Midtveissamtale.
4. veiledningstime	Februar/ Mars. Midtveissamtale del 2
5. veiledningstime	April
En avsluttende samtale på veiledningen gjennom et år.	Juni . Avsluttende samtale for hun starter i 2 klasse

Jeg har forsøkt et langt større spekter av tilnæringer enn hva jeg har gjort tidligere på tvers av veiledningstradisjoner. Så mens forankringen har ligget på LØFT og systemteori med Gregory Bateson sin «forskjeller som skaper forskjeller» i planfasen, har spesielt gestalt og dets «her og nå» spørsmål vært et godt verktøy i utøvelsen når emosjonene var stett i sving. Kadett F sine fastlåste handlingsmønstre, usunne perfektjonisme og innarbeidede strategi ift mestringsstro kan betraktes som en åpen gestalt. En åpen gestalt kan best forklares som «unfinished business», altså noe uferdig og uoppgjort. For VS ville jeg fokusert på det som ligger i bakgrunnen og kommer til spille ved krevende og avgjørende situasjoner. Jeg har derimot valgt vekk gestaltfokus til fordel for systemisk teori og LØFT fokus, da jeg mente det ville gi en bedre effekt. Valget ble gjort på bakgrunn av tidligere erfaringer med manglende mestringsstro, som tilsa at observasjoner over tid og logging av de gangede hun presterte godt var beste brekkstang mot hennes selektive og strenge mestringshukommelse. Jeg benyttet disse loggene for å utforske forskjeller gjennom spørsmål i lys av den systemisk LØFT-teorien. Det var f.eks spørsmål om før situasjon og hvordan det er nå? Med å søke hva som er annerledes reflekterte VS seg frem til sine styrker og utvikling i perioden. Med slike spørsmål forsøkte jeg å løfte henne, dvs styrke det positive, og myndiggjøre henne.

Da både LØFT og coaching fokuserer på praktiske løsninger, har jeg også forsøkt meg på coaching når avgjørende fysiske eksamener og tester var VS sitt fokus. Mer om de to avgjørende testene innen pistol og livredning kommer senere.

Og hvordan har jeg brukt coaching? Jo jeg har snakket med VS f.eks før og etter at hun har trent på testene. Jeg har gitt råd i både skyting og svømming, og ikke minst åpnet dører til ressurspersoner og eksperter på området når min kunnskap ikke strakk til.

I gruppeveiledning og veiledning av kadett F i samspill med andre har systemteori og dets relasjonelle fokus blitt brukt. Jeg har punktuert og beskrevet sirkulære samspillsmønstre. Eksempelvis har jeg tegnet opp (punktuert), se figur 2, når hun blir helt taus i møte med kadett A som snakker og bestemmer mye.



Figur 2

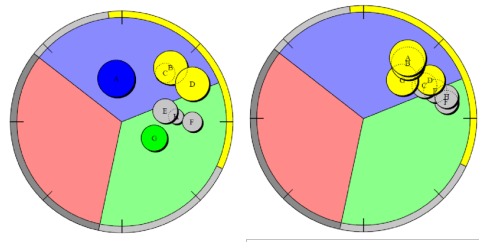
Jeg tegnet denne sirkelen og beskrev samspillet mellom de to, slik de to hadde beskrevet det til meg, når de skal løse oppdrag og oppgaver sammen. «Når vi sier om andre at de er passive eller uansvarlige, så er det i forhold til oss de viser disse sidene. Det er ikke en egenskap ved individet, men noe de viser i en bestemt relasjon.» (Inger Ulleberg, 2004, s 19). Ved å tegne samspillet forsøkte jeg å horisontforflytte dem og legge til rette for endring av dette ineffektive og ufruktbare samspillet. Ved å tegne samspillet ønsket jeg også å motivere til at kadett F gjorde aktive grep for å bryte egne atferdsmønstre når hun samarbeidet med kadett A.

I gruppeveiledningen av laget har bruken av boken Teamet (Sjøvold, 2005) og dets verktøy SPGR stått sentralt. Ytterligere forklaring av verktøyet kommer senere.

2. LAGET TIL KADETT F, ROLLESEGMENTERING OG VERKTØYET SPGR

Laget til kadett F har hatt en meget stor betydning gjennom skoleåret for henne. Laget hennes fremstår nå ved veis ende i første klasse som et av de virkelig gode lage-

ne. Utviklingen av laget synes for meg å ha gått i takt med kadett F sin personlige utvikling, og det virker som det har vært positive synergier. Denne følelsen samsvarer med kadett F sine SPGR resultat og oppfatninger, figur 3 og figur 4, som jeg tolker dithen at gruppen har forbedret sin dynamikk og kohesjon² siden starten av året. Dette ser man blant annet ved at sirklene i figur 4 er langt mer samlet og lik i størrelse enn i figur 3.



Venstre: Figur 3. Ved starten av skoleåret 2013
Høyre: Figur 4. Etter vinterøvelsen i mars 2014

Min erfaring er at forskjellen mellom de gode lagene og de meget gode lagene er blant eierskap, gode (ærlige) kommunikasjonsprosesser og kanskje det viktigste, nemlig at de bryr seg om hverandre. Det kan gi et team som vet mer om hverandre enn bestevenner gjør. Et team hvor alle kjenner hverandres styrker og svakheter, hvor konkurranse er viktig men ikke overskyggende for laget og dets hensikt og mål. De beste team synes å bedre den individuelle kompetansen.

«Alle kjenner seg sterkere når de føler de står sammen med andre betydningsfulle personer. En holdning der vi gjør hverandre bedre ved å fremholde spørsmålet: hvordan hjelpe meg til å bli bedre enn deg, kan skape mestringskultur der alle til slutt kan bli bedre. Dersom teamholdningen understreker at det er underordnet hvem som til forskjellige tider lykkes best, fordi dette viser at «vi lykkes» vil den gode motivasjons og prestasjonsprosessen være i gang.»

- Wormnes & Manger, 2005, S.16

For veisøker (VS) har laget innehatt flere funksjoner og de har både støttet og utfordret henne. Veisøker har således hatt mange veiledere gjennom året. Laget har vært sammen siden august 2013 og vært gjennom seiltokt, utallige øvelser og ikke minst en travel skolehverdag. De har hatt mange tilbakemeldingsseanser³, hvor man gir

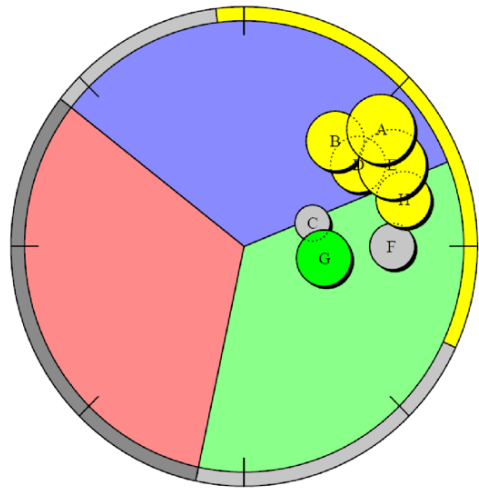
² Med Kohesjon menes = samhörighet = sosialt lim = samhold. <http://hjernebark.wikispot.org/kohesjon>

³ Anslagsvis mer enn 10 og den lengste tilbakemeldingsseansen varte i 17 timer i strekk. Den korteste et par timer.

hverandre konstruktive og velmente tilbakemeldinger på hvordan man er i lederrollen og som lagsmedlem. Dette har jeg bevisst brukt for å legge til rette for bedre selvinnsett og andre perspektiv av hennes prestasjoner. Når hele gruppen eksempelvis fortalte at hun presterte svært godt i en lederrolle på toktet, spurte jeg etterpå hva hun satt igjen med. Ved å «tvinge» henne til å reflektere over alle de flotte tilbakemeldingene forsøkte jeg å legge til rette for at hun så beviset selv. For det har vært en utfordring å få henne til å ta inn over seg de positive tilbakemeldingene da hun noe ensidig fokuserte på hva andre mente hemmet.

Selv om fokuset på min veiledning har vært på kadett F, har av nevnte grunner gruppeveiledning også krevd sin naturlige plass. Dette for både gruppens og ikke minst kadett F sitt beste. I semester to ble det f.eks tydelige for meg at enkelte krefter i laget ønsket å bevare rollestrukturen. Dette trolig for å opprettholde egen stilling og status i laget eller av andre underliggende grunner ukjent for meg. Det passet derfor muligens dårlig at kadett F skulle få mer innflytelse og kreve større «plass». Denne rollesegmenteringen⁴ førte blant annet til at «få» anerkjente kadett F sine forsøk på å vise ny og forbedret lederatferd ifm sin handlingsplan.⁵ Det syntes tidvis viktigere å være dommeren som kritiserte resultatet enn den som premierte forsøket og forbedringen, slik at strukturen og maktforholdet ble bevart.

Måten jeg valgte å angripe rollesegmenteringen på var å snakke med tre kadetter, som var kadett F og kadett C som også led under segmenteringen, og kadett A som syntes å ønske å opprettholde «status quo» i laget. Jeg snakket med partene individuelt og hensikten var å høre hva de tenkte om mine tanker. Et verktøy jeg benyttet var siste SPGR resultat av laget som visuelt underbygde min påstand, og jeg brukte bildene (Blant annet figur 5) som brekkstang og underbygde med observasjoner og refleksjoner. Jeg hadde en fruktbar samtale med kadett A og hans demon er muligens noe av opphavet til atferden som understøtter rollesegmenteringen. Jeg følte han forsto budskapet mitt og at han nå hadde viljen til endringen av atferd. Han fikk således større bevissthet om sitt eget perseptuelle ankerfeste som til da hadde gjort at han bedømte C og F strengt. Det var aldri snakk om en horneffekt, men for meg virket det helt klart som kadett F måtte prestere mer enn enkelte andre for å få annerkjennelse av ham. Dette viste også i hans SPGR resultat av kadett F, der det visuelt viste at han anså henne i avhengighet og med liten innflytelse i laget (Figur 5).



Figur 5. Kadett A sitt SPGR resultat etter Toktet. Dvs hvordan kadett A ser sine lagsmedlemmer og gruppen som helhet.

Sirkelstørrelsen

- ... sier hvor mye plass personen tar i gruppen. En stor sirkel markerer en person med stor innflytelse, mens en liten sirkel markerer en mer forsiktig person.
- En plassering på grensen mellom blå og grønn sektor ut mot periferien av diagrammet og med en relativt stor gul sirkel beskriver en person som gjennom sin adferd viser engasjement og evne til å få andre med seg. Plassering av F sier noe om at Kadett A anser henne som sterkere i omsorg enn i oppgaveorienteringen.
- Personer som inntar grå roller oppleves som beskjedne og forsiktede, men pliktoppfyllende. De er forsiktede med å komme frem med sine ressurser og hver seg sjelden inn i diskusjonen uten å bli bedt om det.

Ut i fra SPGR resultat (fig.1) ser man kadett C og F i hver sin lille grå sirkel et stykke unna gruppa kadett A mener er de relevante bidragsyterne (De store gule sirkelene A,B,D,E,H). Slike små grå sirkler kan tolkes som to personer som er i avhengighet til de andre i gruppen, dvs at de lojalt støtter gruppen men har få kritiske innvendinger og liten innflytelse når det virkelig er avgjørende for laget å prestere. De 8 sirkelene i sum indikerte en polarisering da man har en gruppe store «gule» medlemmer som bestemmer, og noen små grå i avhengighet.

⁴ Med rollesegmentering menes det å bevare rollestrukturen i laget. Dvs at flere av de store gule sirkelene i SPGR figur 5 ønsket å bevare tingens tilstand slik de var.

⁵ Handlingsplan er en individuell plan som slår fast hva vedkommende ønsker å fokusere og utvikle seg på innen en gitt tidsperiode. Fokuset er oftest relatert til hva slags områder man som leder trenger og ønsker å utvikle.

SPGR må ikke oppfattes som en fasit på gruppedynamikken men mer som et hjelpemiddel i samtalen om tingenes tilstand og dynamikk i laget.

SPGR feltanalyse kartlegger relasjonene mellom medlemmene av gruppen og gir et visuelt bilde av gruppens dynamikk, roller og rollebeskrivelser og fordelingen av makt og innflytelse. Feltanalysen brukes også for å identifisere ulikheter i medlemmenes oppfatning av gruppens sosiale virkelighet (mentale modeller).

- <http://www.spgr.no/institute/spgranal>

Kadett F hadde tydeligvis tenkt de samme tankene om laget og kjente seg igjen i min hypotese at jobbet for å bevare rollene i laget. Hun tolket også SPGR resultatet (figur 5) dithen. Hun følte hun ikke ble hørt i enkelte sammenhenger, og at hun manglet innflytelse i avgjørende situasjoner. Den samme samtalen hadde jeg med kadett C som responderte mye likt kadett F. I begge samtalen forsøkte jeg å myndiggjøre og få de til å innse at de selv hadde ansvaret for å endre situasjonen (Wormnes & Manger, 2005). Vi ble derimot enige om at jeg skulle hjelpe fra sidelinjen og vi snakket om hvordan det kan legges frem for laget. I neste lagsamling skjønte jeg at noe hadde skjedd i kulissene. Kadett C og F hadde åpenbart snakket sammen, og de forklarte nå laget hvordan de syntes dynamikken og hva utfordringene i laget var. Beveggrunnen deres var at skulle de som lag bestå Telemakos⁶ måtte dette gjøres noe med i dag. Telemakos mente de ville være så kaotisk og kompleks at alle lagsmedlem måtte bekle alle «roller» og være likestilte. Budskapet ble kjøpt og fra sidelinjen så jeg at kadett C og F smilte fornøyd, og rollesegmenteringen syntes å minke fra den dagen for meg.

BEVISSTE GREP I KAMPEN MOT LAV SELVTILLIT

Det første grepet jeg gjorde etter kartleggingsfasen var ferdig var å begrave ordet «selvtillit». Det gjorde vi i samtale 2 og det ble et stort kors med ordene RIP (rest i peace) og selvtillit skrevet på. Ordet har etter denne seremonien ikke blitt benyttet igjen. Det ble en markering på en ny start, og personlig mener jeg ordet er vagt da det er så enten eller. Dvs at enten har du selvtillit eller så har du ikke. Mestringstro er mer positivt og jeg opplever det er mulig å gradere troen i større grad. Vi har benyttet tallverdier på mestringstro, og jeg har benyttet tallene for å «løfte» og forsterke forskjeller som har gitt forskjeller. I første veiledningsmøte (august) fortalte kadetten at hun hadde 2-3 i mestringstro. Etter toktet i desember sa hun 7. Mens den falt igjen til 3 i februar. I samtale fem når hun hadde bestått testene sa hun 7-8. I samtale 5 brakte jeg frem tallene fra hele året for å forsterke og for

at hun selv skulle se bevis på at hun har klart å endre seg. Skjønt vi var begge enige i at mestringstro er «ferskvare» og at hennes «demon» må kontinuerlig motarbeides og holdes i sjakk.

Det var naturlig å bruke dagbok som et sentralt verktøy da kadett F allerede benyttet det aktivt og likte å skrive. Hun benyttet den som tidligere nevnt til å skrive ned alle negative tanker og selvevalueringer av dagen. Dette fremsto for meg å være en negativ forsterkning av hva hun ikke hadde fått til, og således føre mestringstroen i en nedadgående spiral før hun skulle prestere.

Jeg fortalte min tolkning av bruken av dagbok, og med LØFT-teori i tankene, oppfordret jeg til en endring. Jeg foreslo å bruke en positiv refleksjonsdagbok som skulle beskrive alle de gangene hun hadde prestert og hadde god følelser. Den skulle også gjengi alle positive tilbakemeldinger fra laget ufiltrert, dvs ikke prosessert eller evaluert kognitivt av henne før nedskrevet. Den ble etter hvert døpt om til skryteboka og hadde flere funksjoner. I den skulle alle «positive» bemerkninger, forsøk og ikke minst vellykkede utfall dokumenteres. Den skulle dokumentere alle gangene hun presterte godt og hva hennes indre monolog da fortalte. Den skulle også fungere som et oppslagsverk på dager når hun var tung til sinns. Skryteboka introduserte jeg på toktet (samtale 2) etter å ha reflektert over introsamtalen og kartleggingsperioden. Skryteboka er tenkt å kunne være bevismaterialet slik Wormnes og Manger beskriver:

Kognisjon skaper endring. Før personen selv har opplevd å finne tilstrekkelig bevis til å kunne endre sine konklusjoner og tankemessige strukturer, skjer ingen positiv utvikling. Bevismaterialet må være kunnskapsbasert, overbevisende og helst også selvopplevd.

- Wormnes, 2005, s 204

I lys av LØFT-teori og systemisk veiledningstradisjon ved G. Bateson er dagboka også et verktøy for å dokumentere forskjell som gir forskjeller.

VINNEROPPSKRIFTEN

Et av målene mine for møte 5 var å få VS til å reflektere over hva som gjorde at hun hadde bestått de to praktiske testene innen pistol og livredning. Spesielt pistoltesten hadde forårsaket mye bekymring og engstelse hadde hun fortalt. Hun stryk på de første 2 testene men besto tredje forsøk.

Under eksamen i fysisk fostring hvor man løper 3000 meter, gjennomfører 4 typer styrketester, er siste test liv-

⁶ Telemakos er en mestringsøvelse og den siste øvelsen i første klasse. «All» trening og utvikling av laget gjennom året har vært i den hensikt å prestere og mestre på denne øvelsen og avgjørende milepæl. Øvelsen blir på folkemunne kalt helvetesuka.

redningstesten. Hun består ikke testen og blir naturligvis svært lei seg. Vi snakker sammen før forsøk 2,⁷ men jeg lar henne bevist være mest for seg selv. Men først etter et 4 minutters «coaching-møte», der vi reflekterte om at dette er øyeblikket vi har snakket om og som hun har trent og forberedt seg til. Vi kommer frem til at dette er en god mulighet for henne å bevise for seg selv at hun mestrer og tar kontroll over situasjonen.

Så hva hadde hun gjort for å bestå og takle sin demon i møte med disse testene, spurte jeg i møte 5. Det resulterte i en ikke planlagt dialog om John Boyd og boken *Certain to win* (Richards 2005). Hva var hennes «schwerpunkt», altså tyngdepunkt?⁸ Gjennom granskning og refleksjon over handlingene utfordret jeg henne til å skrive ned det hun nå smilte og reflekterte begeistret over. Hva var det som gjorde at hun var sikker på hun skulle «vinne» og bestå livredningstesten når hun sto på tre-meteren og gjorde seg klar før hun besto?

Hun fortalte etter å ha bestått testen på andre forsøk, med krampe i det ene beinet og en mørbanket og sliten kropp, at hun «bare» hadde bestemte seg bare for å gjøre det. Hun hadde lagt seg på gulvet med beina høyt på benken og mentalisert, altså sett for seg at hun ville prestere utmerket i denne avgjørende testen på ca 3 minutt. Denne teknikken hadde vi snakket flere ganger om i våre veiledningsamtaler. Hun fortalte videre at mens hun i første forsøk følte mestringsstroen svinne hen, hadde hun full tiltro til seg selv på andre forsøk. Det avgjørende syntes altså å være at hun tok kontroll over sin «demon» og evnet å reise seg med selvtillit og ønske om å vinne. Dette femte formelle veiledningsmøte satte henne på sporet til å skrive sin egen vinneroppskrift slik at hun står sterkere i møte med neste utfordring og oppdrag.

AVSLUTNING

Gjennom casen med kadett F har jeg fokusert på å forbedre mine veiledningsferdigheter innen lav mestringsstro. Jeg har benyttet systemisk teori, med blant annet punktuering av samspill og LØFT, samt mestrings-teori for å myndiggjøre henne. Bruken av en positiv dagbok og utviklingen av hennes vinneroppskrift har vært praktiske og håndfaste løsninger for at hun selv skulle finne bevis på at hun kan. I møte med laget har veiledning fokusert på gruppedynamikk og relasjoner gjennom bruken av SPGR verktøyet til å bevisstgjøre og motvirke rollesegmentering.

Jeg kan nå ved veis ende si at jeg har lært mye om å veilede kadetter med lav mestringsstro. Det gleder meg også stort at kadett F tidvis stråler av mestringsstro, det føles da som et klapp på skuldra eller som en stille applaus.

REFERANSER

- Se Pensumliste for Ped.veil 2.
- Ulleberg, Inger. (2005) *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget
- Wormnes, B og Manger, T.(2005) *Motivasjon og mestrings*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Sjøvold, Endre. (2006). *Teamet*. Universitetsforlaget
- Richards, Chet. (2004) *Certain to win*. The strategy of John Boyd, Applied to Business. Xlibris Corporation USA

⁷ Livredningstesten er lagt opp slik at hvis man ikke består første gangen kan man forsøke igjen samme dag. Består man testen da så blir det gjeldende eksamen med tilhørende gyldig karakter. Består man ikke teller det som et stryk innen faget militær idrett. To stryk i samme fag resulterer vanligvis at sjef Sjøkrigsskolen relegerer vedkommende, dvs frabeordrer vedkommende fra skoleplassen, stopp av kadettlønn og muligheten til å bli yrkesmilitær.

⁸ På engelsk: center of gravity

Fremmende angst

Øyvind Skreien

En forutsetning for teamutvikling og fleksibilitet

INNLEDNING

22 Juli har lært oss at vi bør bli bedre til å håndtere kriser. Et åpenbart grep er å tilrettelegge for mer realistisk trening som aktiverer reelle følelser. Hvem er *vi* og hvorfor *følelser*? ”You do not rise to the occasion but fall to the level of training”. Dette er et sitat som er mye brukt blant soldater som trener for å dra i krigen. 22. Juli kommisjonen peker på at vi på alle nivå må ta inn over oss holdninger og en kultur for å trene slik som soldaten. En krise treffer alle mennesker på alle nivå i en organisasjon med elementer av tidspress, kompleksitet, store konsekvenser og krav til mestring. En mulig skyggeside av realistisk trening er at vi ikke mestrer situasjonen, at vi fryser, rømmer, mister ansikt, anseelse o.s.v. Det finnes mange innstinker i oss som tilsier at det mest naturlige er å kripe under pulten og gjøre oss så små som overhodet mulig. Men det tar seg ikke så bra ut i en krisestab. Dette er alle gode grunner for å nedprioritere eller unngå å trene realistisk, altså så realistisk at nettopp disse urinstinktene i oss blir eksponert. Men det sier altså 22. juli erfaringene at vi må. *Spørsmålet da blir hvordan kan vi kan ivareta at angst aktivert trening under stort press fremmer vekst, kontra frykt og unnvikelse.* Her blir klok veiledning en viktig faktor for at tøff, krevende og realistisk trening, ikke frarøver selvtillit men utfordrer og bygger kompetanse.

I denne artikkelen formidler jeg mine erfaringer som veileder og trener av operative ledere ved

- A) Presentere en veiledningscase.
- B) Beskrive ulike veiledningsstrategier
- C) Presentere et verktøy som hjelper en prestasjonsgruppe å se seg selv, SPGR.

Årstall og faktainformasjon i casen er med hensikt forvrent av anonymitetshensyn.

Case: *Vi er på vei inn til Kap Verde og møte med den og det fremmede, venter kadettene. En øvelse hvor mål og hensikt enda ikke er gjort kjent men at det blir oppdragsløsning, vet alle. En av kadettene beskriver en slags knytning i brystet som ikke slipper tak. Det beskrives som et konstant ubehag, ikke som en uutholdelig smerte. Han er redd for sin egen angst og hva den kan gjøre med ham. Han er redd for ikke å mestre, han redd for å svikte sine kamerater. Han er redd for hvordan følelsene hans vil prege ham i møte med det ukjente på Kap Verde, i møte med sine medkadetter og ikke minst i møte med seg selv. Han forteller at det strammer seg i brystet allerede lenge før ankomst, og tenker at det vil bli verre når han kommer i land. Han tenker at kanskje alle årene med trening og forberedelser til krigsskoleutdannelsen er forgjeves, ettersom han nå opplever at han ikke strekker til. Han beskriver en opplevelse av ikke å ha innflytelse i gruppen, noe alle SPGR (Sjøvold, 2010, s. 59) målingene*

også antyder. Han har vært soldat i mange år, har deltatt i mange gruppeprosesser tidligere og kjenner igjen følelsen også fra tidligere. Kadetten mener selv at han er, og har alltid vært i avhengighet (Sjøvold, 2010, s. 61) i forhold til andre gruppe-medlemmer. Kadetten er livredd for å forbli ubetydelig og usynlig i gruppen og i møte med det fremmede på Kap Verde.

Hvordan kan jeg gjøre angstens hemmende vesen om til noe som fremmer rolleflexibilitet i teamet? (Sjøvold, 2010) Angst kan sees som en kroppslig uro som aktiverer kroppen. Hvorledes denne kroppslige reaksjonen, angsten fremstår, kan bero på hvordan man tolker den. (Moxnes, 2005, s. 214) Den kroppslige aktiveringen kan tolkes som noe som gir styrke, kraft eller fokus på oppgaven. Den kan også tolkes som noe fremmed, ukjent, skremmende som hemmer fokus på oppgaven. Angst kan altså tolkes som noe positivt og som noe negativt. Noe som fremmer eller noe som hemmer. Kadetten tolker angsten som noe negativt, noe som hemmer ham i sosiale sammenhenger. Jeg vil først se på hvilke utfordringer jeg kan møte sett i lys av ulike roller, maktforhold og etiske forhold. Så vil jeg ta utgangspunkt i følgende veiledningstradisjoner og teori om team bygging som planleggingsverktøy:

Kadetten og laget: I lys av SPGR målinger vil jeg i dette avsnittet presentere hvordan kadetten og laget har utviklet seg over en periode på 2 måneder fra september til november. Denne delen belyser jeg kadettens egne tolkninger så vel som mine betraktninger av SPGR målinger og observasjoner.

Gestaltveiledning: "All gestaltterapi og gestaltveiledning insisterer på å ta helheten i betraktning ved å ta hensyn til både intellektuelle, følelsesmessige og kroppslige sider ved mennesket." (Skagen, 2010, s. 43) Her ønsker jeg å hjelpe kadetten til å se delene i sammenheng med helheten og omvendt. Jeg vil ha fokus på å bevisstgjøre veisøker om her og nå situasjonen. Kjenne på hva angsten gjør med ham. Hvilke følelser han sitter med, hvor de sitter og hva de gjør med ham. Det ensrettede fokuset på kadetten sin kroppslige reaksjon, delen, må sees i sammenheng med helheten. Kadetten er fri og har tidligere vært kompetent til å tolke sin angst på andre måter enn nå. Kadetten kan selv ta ansvar for og bestemme hvordan han lever med denne angsten. (Hostrup, 1999, s. 40-44)

Handling og refleksjon: Mye av den militære treningen er basert på drill og overlæring hvor hensikten er å gjøre ferdigheten automatisert. Kadetten har følgelig mye erfaring som vi kan definere som yrkeskompetanse. Noe av denne yrkeskunnskapen kan fremstå som "taus" kunnskap. Kunnskap som kadetten ikke er bevisst på at han har. (Lauvås, Handal, 2009, s. 90) Gjennom refleksjon kan denne yrkeskompetansen bli synlig for veisøker og kanskje hjelpe ham til å takle angsten.

Systemisk veiledning: Angsten kan også ses i kontekst med profesjonen, kadettkulturen eller relasjonene mellom kadetten og andre personer. (Ulleberg, 2009, s. 48-49) Angsten kan fremstå ulikt dersom man ser den i lys av ulike kontekster. Jeg vil søke å gi kadetten, gjennom systemisk veiledning, en dypere eller kanskje bredere oppfattelse av angsten som han føler så sterkt på. Systemet som veisøker er en del av eller en av hans relasjoner kan sågar være en av de bakenforliggende årsakene til problemene han sliter med. En sentral del av kadettens system, er gruppen eller laget, som kadetten er en del av. I dette avsnittet belyser jeg særskilt kadettens rolle i gruppen.

Team bygging: Jeg vil under hvert av punktene søke å belyse betydningen av individets rolle i en gruppe. Jeg ønsker å belyse dette gjennom Sjøvold SPGR teori og hvordan gruppens kultur og normer kan påvirke individets utvikling med bakgrunn i denne veiledningsscasen. I avslutningen vil jeg oppsummere hvordan jeg forbereder meg til å hjelpe min medsoldat som veileder. Jeg vil også peke på hva jeg mener kan være et suksesskriterium og sammenhengen mellom planlegging og gjennomføring.

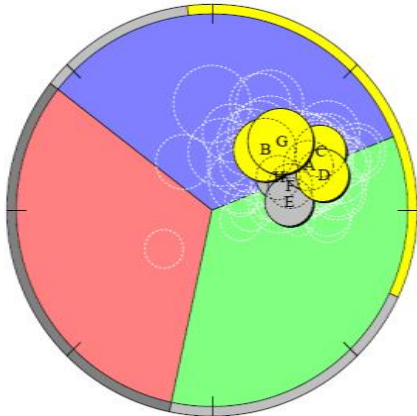
Rolleavklaring: En forutsetning for å kunne møte kadetten i denne casen er at jeg møter ham der hvor han er og på hans premisser. Det er flere forhold som kan ødelegge for dette. Eksempelvis så kan maktforholdet, oss i mellom, påvirkes av flere forhold. Jeg kan være forutinntatt i mange saksforhold, i møtet med kadettens utfordringer. Jeg vet at dersom han ikke mestrer sin egen angst og forblir "usynlig" blant sine medkadetter så kan det ende med at han ikke består utdannelsen ved SKSK. Dersom han ikke opplever utvikling og mestring vil han nok måtte si fra seg plassen, noe som i dette tilfellet også innebærer at han bør finne seg et annet yrke. Dersom han, mot formodning, ikke sier i fra selv, så må jeg gjøre det som hans nærmeste foresatte. Dette er sett fra et konsekvensetisk perspektiv (Eidhamar, 2006). Dersom angsten hemmer hans evne til å være relevant i gruppen, (Johnsen, 1995) hans operative kapasitet og beslutningsevne, vil han ikke bli vurdert som egnet til offisersyrket og kan utgjøre en trussel for seg selv og andre.

Jeg har selv lang erfaring og da spesielt i forhold til mestring av angst i militære operasjoner. Jeg har selv en klar oppfatning av hvordan negativ angst kan gjøres om til positiv angst i møte med det fremmede og krigens tåke. Dette kan sees på som en styrke i en veiledningssituasjon men det kan også bli en svakhet dersom jeg ikke klarer å møte veisøker der han er. En kan si at jeg har betydelig makt over kadetten gjennom min faglige innsikt, og i forhold til hans yrkesframtid. "Veilederens ansvar blir hvordan makten kan brukes til hva som vil være best for veisøkeren." (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, Aasland, 2010, s.31). Når jeg er bevisst disse forholdene kan jeg også gjøre et bevisst valg om ikke å være forutinntatt i møte med veisøker. Jeg kan bruke min fagkunnskap

i planleggingsfasen og i valg av metoder. I lys av dette ser jeg det som svært viktig å avklare rollene mellom oss slik at vi kan sette ord på maktforhold, relasjon og kontekst for samtalen. (Ulleberg, 2009, s.136-154). Jeg kan på ingen måte ta innover meg det fulle ansvaret for veisøkers problemer og konsekvensene av disse.

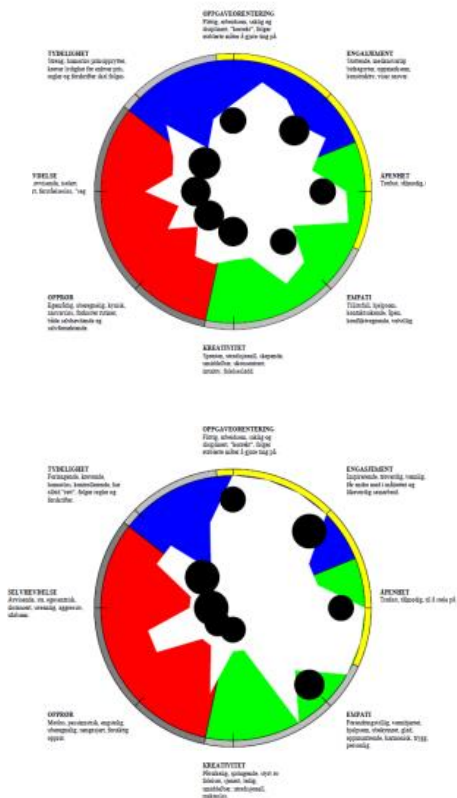
Kadetten og laget

I lys av SPGR målinger vil jeg i dette avsnittet drøfte hvordan kadetten og laget har utviklet seg over en periode på 2 måneder fra september til november.



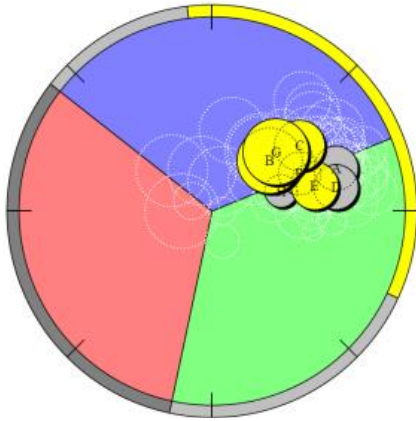
SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 18.09 Kadetten er markert som H med verdi: 7,3,-2 (Sjøvold, 2010)

Kadetten befinner seg her sentralt i en relativt samlet gruppe. Gruppen har i denne perioden arbeidet med akademiske fag i en normal skolehverdag. Situasjonen stiller ikke særskilte krav til kadettens sosiale tilpassningsevne. Kadettene kjenner seg igjen som den usynlige og minst innflytelsesrike personen i gruppen.



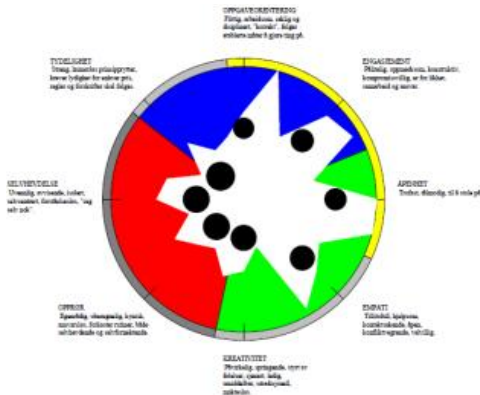
Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadetten. Det hvite feltet dekker den adferd som faktisk er vist. Vi ser at kadetten blir anerkjent for sin adferd mot synergi (Det gule feltet mot høyre i sirkelen) med relativt god intensitet men ikke så hyppig som ønsket.

I den nederste smidighetsprofilen ser vi hvordan kadetten oppfatter seg selv. Her ser vi at kadetten anerkjenner sin egen adferd mot synergi som langt mer hyppig i forhold til det gruppen sier. Han oppfatter også sitt engasjement som mer intenst i forhold til det gruppen ser. Merk: Adferdsfeltet mot "tydelighet" sett i forhold til de neste SPGR målingene.

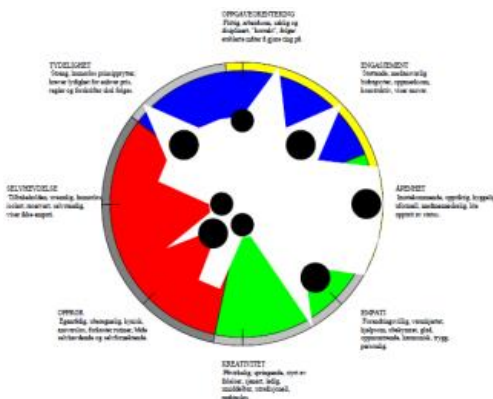


SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 11.10
Kadetten er markert som H med verdi: 7,2,-5 (Sjøvold, 2010)

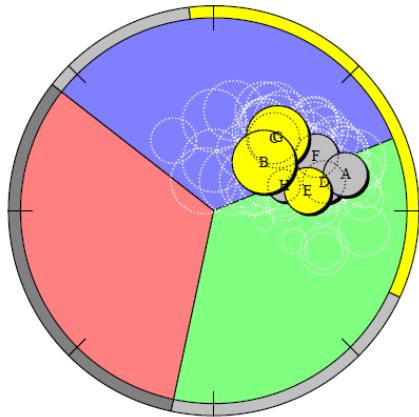
Her ser vi at kadetten befinner seg i utkanten av gruppens samling. Han har fått relativt mindre innflytelse i forhold til gruppen, da særskilt i forhold til B og G som har økt innflytelse og befinner seg i det blå mot rød. De to fremstår som tydelige og oppgaveorientert. Sett i lys av kadettens forhistorie, kan dette være en indikasjon på en selvopplyllende profeti. En annen teori kan være at gruppen stetter merkelapp på kadetten og setter han bås i forhold til forventet adferd. (Sjøvold, 2010, s. 177-179)



Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen nå oppfatter kadettens adferd i andre måling. Her ser vi at gruppen oppfatter omtrent samme hyppighet men svekket intensitet i målt adferd.

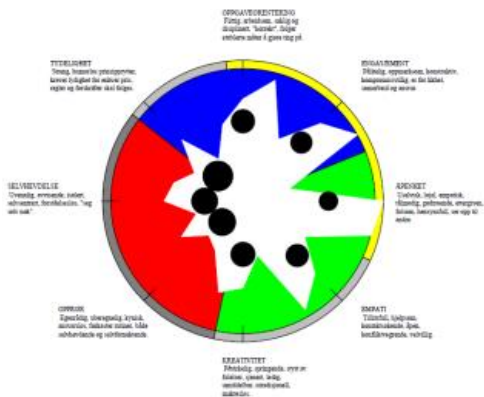


I den nederste smidighetsprofilen ser vi hvordan kadetten oppfatter seg selv i andre måling. Her ser vi at kadetten selv mener å vise mindre oppgaveorientering og engasjement til fordel for vesentlig mer tydelighet. Dette kan være en indikasjon på at kadetten kompenserer for svekket innflytelse. Dette setter han i en posisjon, hvor hans adferd blir misoppfattet noe som kan styrke teorien om båssetting av kadetten og selvopplyllende profeti. (Sjøvold, 2010, s. 177-179)

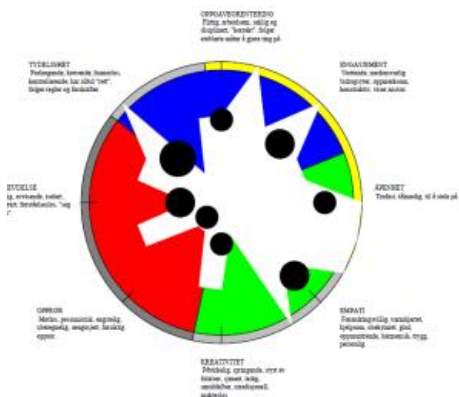


SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 25.10
Kadetten er markert som H med verdi: 7,3,-6 (Sjøvold, 2010)

I samlediagrammet finner vi kadett H i sammen posisjon som de to foregående målingene men med enda mindre innflytelse. Kadett B og G er fortsatt de to som har mest innflytelse. Målingen styrker teorien om at kadett H, settes i bås og/eller at han viser den adferd som forventes av han. Gruppen kan synes å ha sementert rollene i laget. Individets manglende evne til å utvikle seg i gruppen kombinert med gruppens manglende evne til å utvikle sin kultur og samspill kan medføre at gruppen forblir i et lavt modenhetsnivå. (Sjøvold, 2010, s. 85-91)



Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadettens adferd i tredje måling. Vi ser at gruppen oppfatter kadetten omtrent likt som i andre måling, men med noe svekket intensitet i adferdsfeltet mot åpenhet.



I den nederste smidighetsprofilen ser vi hvordan kadetten oppfatter seg selv i tredje måling. Vi ser at profilen ikke er veldig ulik den andre målingen. Igjen styrker dette teorien om at kadetten henfaller til å forbli den usynlige i gruppen, noe han har erfart flere ganger i sin oppvekst. Altså indikator på selvoppfyllende profeti.

Gestaltveiledning

Jeg kjenner kadetten godt fra de innledende øvelsene ved SKSK. Han har alltid hatt lav innflytelse på SPGR målinger og har gitt uttrykk for ikke å være komfortabel med å innta andre atferdsroller. "Når en gruppe er ny, er det vanlig at enkeltpersoner tar på seg ansvaret for å utøve en (...)" (Sjøvold, 2010, s. 66) rolle i gruppen. I dette tilfellet "avhengighetsrollen". Jeg innser også at det kan være uheldig i forhold til gruppens utvikling dersom person vedblir i avhengighet til gruppens medlemmer. Prosessen som ledet til denne veiledningscasen startet med et enkelt spørsmål; "hvordan har du det?". Kadetten forteller at det går greit men nøler litt i svaret. "Hva føler du på?" sier jeg, og innser at jeg på vei inn i gestaltens verden. Veisøker beskriver først og fremst hvordan han føler seg. Han forteller at det strammer seg i brystet. Det er to dager til ankomst Kap Verde. Kadetten har en forhistorie med mobbing under oppveksten og har alltid levd i skyggen av andre, men har alltid håndtert det, eller fortrengt det? Han forteller at han ikke kan forstå hvorfor han føler seg slik denne gangen. Det har ikke vært slik før. Knuten i brystkassen er nærmest konstant. Han kjenner den mens han trener, mens han er på vakt og når han går og legger seg. Kadetten forteller rimelig fritt nå. Jeg bare lytter. Det er ikke vanskelig å leve seg inn i situasjonen. Jeg spør ham hva dette ubehaget gjør med han. Han forteller at det får han til å tvile på egne ferdigheter og om han følgelig er skikket til oppdraget og yrket som venter han. Han betviler sine egne ferdigheter som han beviselig besitter og har mestret under tidligere militære øvelser. Han betviler dem fordi angsten gjør noe med ham som han ikke kjenner igjen fra tidligere. Her innser jeg at kadetten har så stort fokus på smerten at han ikke klarer å se sammenhengen mellom sine tidligere erfaringer og mestring av angsten. Videre innser jeg at kadetten, med bakgrunn i et begrenset atferdspekter, muligens også opplever enda større avstand og utrygghet i forhold til sin medkadetter. (Sjøvold, 2010, s. 67) Sett fra kadettens perspektiv, ligger smerten i forgrunnen og overskygger det bakenforliggende. Det bakenforliggende kan handle om hans militære erfaring, hans medkadetter, hans oppvekst o.s.v. Hva som er det bakenforliggende kan jeg ikke konkludere med enda. Hverken forgrunn eller bakgrunn gir mening i seg selv men dersom man finner sammenhengen mellom dem kan vi finne mening. (Hostrup, 1999, s. 61) Fokuset på smerten kan også sees på som en åpen gestalt. Jeg ser for meg at det er avgjørende å "lukke" denne gestalten, eller å få den til å smelte sammen med bakgrunnen, for å kunne gå videre som veileder. (Kaare, Skagen, 2010, s. 45) Jeg har så langt beskrevet hvordan denne casen oppstod. Jeg har beskrevet hvordan et tilfeldig møte og samtalen med en kadett ble til en veiledningssamtale sett i lys av gestalt og atferdsrolle i gruppen. Denne innledende samtalen danner således grunnlag for hvordan jeg planlegger veien videre. I lys av gestaltens teori har samtalen så langt "(...)

vært preget av spørsmål, innlevelse og felles refleksjon". (Kaare, Skagen, 2010, s. 48). Den felles refleksjonen har fokusert på hva angsten gjør med kadetten her og nå. Som metode vil jeg også benytte den "pedagogiske sol" (Tveiten, 2010, s. 165-167) med en ufullstendig setning: "smerten i brystet påvirker meg ved at..." Her støtter jeg kadetten med å rette oppmerksomheten på det som jeg har definert som forgrunnen, "smerten i brystet". Samtidig utfordrer jeg han i å se hvordan den påvirker han. Jeg innser at både forgrunn og bakgrunnen foreløpig bare kan regnes som en arbeidshypotese. Denne kan vise seg å være gal, men jeg har god innsikt i kadettens forhistorie og erfaring samt veiledningsteori og tror at dette er et godt utgangspunkt. Jeg innser at jeg kan være forutinntatt og at jeg planlegger på grunnlag av en hypotese. Jeg må derfor sjekke ut om jeg er på rett vei. Metakommunikasjonen kan fungere som en måte å kvalitetssikre prosessen og sjekke ut om jeg er der kadetten er. (Ulleberg, 2009, s.152-153) I forlengelsen av den pedagogiske sol vil jeg spørre veisøker om hvordan vi kan bruke resultatet til å gå videre. Kanskje en av strålene i solen betyr mer enn andre og kan således bestemme veien videre.

Når gestalten er lukket, eller smeltet sammen med bakgrunnen, ser jeg for meg at bare halve jobben gjort. Angsten kan fortsatt hemme kadetten for under og etter operasjonen på Kap Verde dersom han ikke lærer å mestre den. Og sist men ikke minst dersom ikke gruppen utvikler sin kultur for å imøtekomme og ivareta slike utfordringer.

Handling og refleksjon

Mye av den militære treningen er basert på drill og overlæring hvor hensikten er å gjøre ferdigheten automatisert. Automatiserte ferdigheter gjør soldaten i stand til å handle under høyt psykisk og fysisk press. Stridsdriller er typiske ferdigheter som automatiseres med hensikt å kunne skyte tilbake dersom en selv eller andre egne blir beskutt. Denne formen for overlæring har også til hensikt å gi soldaten økt selvtillit og tro på egne ferdigheter før operasjoner. Overlæring er en form for angstmestring i seg selv ettersom soldatens ferdigheter blir testet under krigslignende situasjoner under øvelser. (Sjøvold, 2010, s. 127) Det er grunn til å tro at overlæring også har til hensikt å forebygge posttraumatisk stress syndrom (PTS). Dersom medsoldater blir drept eller skadet i krig, så er det letter å akseptere hendelsen og gå videre dersom en selv har utført strid-drillene korrekt. Det er altså vanskeligere å akseptere en uønsket hendelse dersom en selv ble handlingslammet. Kadetten har erfaring med militær trening og øving som har til hensikt å gjøre ferdighetene automatiserte. Noe av bakgrunnen og hensikten med denne treningen kan framstå "taus kunnskap" hos kadetten. (Lauvås, Handal, 2009, s. 90) For å belyse taus kunnskap vil jeg vise til noen erfaringer fra veisøkernes praksis, hvor det å mestre angst har vært avgjørende. Sentrale spørsmål her blir; "Hva skjedde? Hva gjorde du? Hva følte og tenkte du,



Armadillo (2010)

og hvordan påvirket dette din atferd?”. (Lauvås, Handal, 2009, s. 167) Denne samtalen ser på hvordan kadetten handlet og følte i fortid, og det er ikke sikkert at han ser sammenhengen med håndtering av smerten i brystet, i fremtid. Med bakgrunn i dette vil jeg også planlegge å benytte en fremtidshistorie eller fantasireise som har til hensikt å belyse sammenhengen mellom kadettens egne refleksjoner rundt yrkeskompetanse og personen i historien. (Ulleberg, 2009, s.81-85, 134-135)

Den alternative historien handler om en som har fått i oppdrag å hoppe fra et fjell med fallskjerm. (BASE hopping). Parallellene i historien er mange. Øving og trening i forkant må automatiseres. Alle fasene før selve spranget må visualiseres og trenes i simulerte omgivelser. Reisen til Kap Verde/fjellet, må planlegges og mentalt forberedes. Den siste sjekken før han krysser startstreken på kanten må planlegges i detalj og visualiseres og trenes. Her skal alle prosedyrer og automatiserte ferdigheter sitte 100%. Her er det ikke rom for tvil rundt rekkefølge eller prosedyrer. Det kan skape negativ angst, angst som hemmer personen. Han kan komme til å snu på startstreken/kanten eller gjøre prosedyrefeil etter spranget ut i intet/i møte med det fremmede. Konsekvensene kan bli fatale dersom han ikke mestrer. Det er heller ikke rom for ikke å hoppe ettersom det er nettopp det som er oppdraget. Han kan ikke snu på kanten/startstreken i operasjonen.

Jeg vil utfordre kadetten til å veilede hopperen i historien gjennom alle fasene av den alternative operasjo-

nen, BASE hoppet. Kadetten kan bruke all sin militære erfaring i denne veiledningen. Håndtering av angst er i denne historien avgjørende for suksess eller fiasko. Grunnlaget for hvorvidt hopperen lykkes eller ikke, legges i forberedelsene. Der hvor Kadetten er nå.

Planleggingsarbeidet er svært viktig i en veiledningssituasjon ettersom jeg får utforsket ulike vinklinger og metoder i arbeidet. Videre vil planen fungere som et fundament som jeg kan improvisere på grunnlag av. Jeg må tåle usikkerheten og gi avkall på den detaljerte planen som gir trygghet. (Sjøvold, 2010, s. 75) Dersom jeg kan støtte kadetten med selv å søke vei i det ukjente terreng, er muligheten for suksess mye større. Metakommunikasjonen kan igjen fungere som en måte å kvalitetssikre prosessen og bestemme veien videre. Hvilke slutninger kan vi trekke ut av denne alternativ historien? Samtalen om samtalen er noe jeg planlegger å gjøre med jevne mellomrom i veiledningen for å sikre måloppnåelse for Kadetten. For å sikre at jeg støtter ham i det han er i og samtidig utfordrer ham der hvor han trenger å bli utfordret.

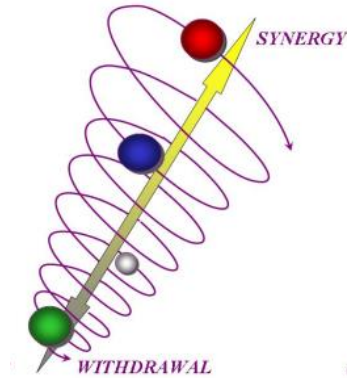
Systemisk veiledning

I denne fasen er det viktig å presisere at målet allerede kan være oppnådd og veiledningssituasjonen avsluttet. Det kan hende at metodene under ”handling og refleksjon” har ført til at veisøker har funnet en strategi for mestring av angsten. Men når jeg nå utforsker denne casen, så ser jeg at den hemmende angsten også kan

ses i sammenheng med profesjonskulturen, lagskulturen eller relasjoner med kolleger, venner og familie. Systemet som kadetten er en del av kan være en av de bakenforliggende årsakene til problemene han sliter med. Systemteorien sier at ” Et hovedpoeng med å få frem kunnskap om forskjellene er å klarlegge relasjoner mellom de personene som er involvert i saksforholdet som veiledningen gjelder” (Kaare, Skagen, 2010, s 93) Jeg kan se for meg at det blant kadettene ikke er kultur for å snakke om angst eller om denne type følelser. Det kan også hende at tabuet for å snakke om angst er knyttet til selve profesjonen. Det kan også hende at kadettens posisjon i SPGR rommet har endret hans syn på det å prestere i grupper. Kadetten har inntil nylig ikke reflektert over hvordan en oppvekst med mobbing og isolasjon kan bidra til å forklare hvordan han fungerer i dag. Denne refleksjonen skremmer han slik at han, i begrenset grad, klarer å forbli ved den, men heller søker å flykte fra den. Det finnes altså en rekke aktører, systemer og historier som kadetten samhandler med og som kan danne bakgrunnen for angsten. Jeg vil søke å kartlegge samt forberede en klarlegging av disse relasjonene.

I møte med kadetten vil jeg søke å belyse hvordan disse ulike relasjonene påvirker ham, en etter en. (Kaare, Skagen, 2010, s. 93) Det vil ta tid. Hensikten er å belyse forholdet mellom kadetten og de ulike elementene i systemet. Jeg kan benytte en modell hvor jeg setter kadetten i sentrum og elementene i systemet rundt. På denne måten kan kadetten belyse angsten i et sirkulært perspektiv. (Ulleberg, 2009, s. 30-33) Kadetten kan her reflektere over ulike perspektiver i en sirkulær sammenheng. I dette arbeidet kan jeg også benytte ”tom stol”-metoden. (Tveiten, 2010, s. 215-216) Jeg kan plassere en sirkel med tomme stoler rundt kadetten, som hver seg representerer et av elementene i systemet som kadetten er en del av. Kadetten får anledning til å utforske hvordan lagsmedlemmer vil samtale om smerten, hvordan venner vil takle det o.s.v. Hensikten med denne tilnærmingen er å utvide kadettens perspektiv forutsatt at kadettens perspektiv/forforståelse begrenser han. Som Gregory Bateson sier, legger jeg til rette for en ”horisontforflytning”. (Jokstad, Sæle, 2011)

Som vist i SPGR analysen, er en mulig teori at laget har satt kadetten i bås og sviktet i arbeidet med å se kadettens fulle potensial og atferdsppekter. I tidlig fase av gruppedannelsen kan det være bekvemmelig å forenkle virkeligheten ved å se etter bekræftelser av det førsteintrykket som man fikk av en person. (Sjøvold, 2010, s. 112-117) Denne gruppeeffekten kan få svært uheldige konsekvenser for en som alltid har opplevd å være den usynlige. Han kan selv oppleve å søke bekræftelse på det han allerede vet og henfalle i den forventede atferdsrollen. Dette er noe som laget har snakket om og tatt høyde for gjennom å formulere lagets kjøre-regler, som blant annet sier at de skal gi hverandre nye sjanser. Men kanskje de ikke innså rekkevidden av kjøreregelen ettersom de laget den så tidlig da gruppen var nyetablert, umoden og preget av behovet for å knytte atferdsroller til enkeltpersoner. (Sjøvold, 2010, s. 126-129)



Figur 6.1 i "Teamet". (C) Endre Sjøvold

Gruppens forflytning i modenhetsnivå, fra tilbaketrekning til synergi, er i figur 6.1, illustrert som en spiral. For at gruppen skal kunne operere på det høyeste modenhetsnivået, forutsetter det at alle individene i gruppen behersker alle de fire grunnleggende funksjonene i adferdsrommet. Hvert individ må altså kunne beherske og ved behov, ivareta et bredt spekter av omsorg, kontroll, opposisjon og avhengighets relatert adferd. (Sjøvold, 2010, s. 77-91) Dersom kadetten forblir i avhengighet til gruppen og ikke utvider sitt spekter av adferd kan ikke gruppen bevege seg mot synergi i spiralen. Dette betyr ikke at gruppen ikke kan være svært effektiv som gruppe under øvelse Magellan hvor oppgavene er relativt enkle og forutsigbare. Men det vil hemme gruppens fleksibilitet dersom oppgavene blir mer komplekse og uforutsigbare som gruppen må forvente i senere øvelser ved Sjøkrigsskolen.

Utfallet av dette arbeidet som veileder på individ og gruppenivå er selvsagt fortsatt åpent. Metasamtalen på individ og gruppe nivå vil igjen kunne kaste lys over hvilken systemisk relasjon som betyr mest for kadetten og vil således kunne bidra til å bestemme veien videre.

AVSLUTNING

For å kunne forbered meg som veileder i denne casen, har jeg innledningsvis kartlagt noen veiledningsfeller som jeg kan gå i. Dette har jeg gjort ved å belyse roller, maktforhold og etiske forhold. Veiledningssituasjonen oppstod som en konsekvens av SPGR analyser og en tilfeldig samtale som handlet om å møte en kadett i det som opptok han, der og da. Jeg støttet han i å belyse delen, angsten, og de kroppslige reaksjonene som denne medførte.

Med bakgrunn i denne tilfeldige samtalen la jeg en plan for veiledning på individ og gruppenivå. På individnivå tok jeg utgangspunkt i gestaltveiledning. Jeg fant metoder som kan se helheten i lys av flere deler, ikke bare den kroppslige reaksjonen. I dette arbeidet definerte jeg en forgrunn og en bakgrunn og støttet kadetten med å se de i sammenheng eller lukke gestalten.

Videre planla jeg for både "handling og refleksjon" og "systemisk veiledning" med hensikt å være klar for nye veier. Innen systemisk veiledning la jeg særskilt vekt på kadettens rolle i gruppen og hvordan disse spiller inn på hverandre. Gruppens utvikling og modenhetsnivå er avhengig av individets utvikling og adferdsregister. Individets utvikling er avhengig av gruppens evne til å skape en kultur som ivaretar, anerkjenner og utfordrer individet. Jeg ser spesielt etter indikasjoner på båssetting eller sementering av rollestrukturen i laget. Jeg innseser at her kan være enda flere veier å gå men begrenset meg til disse med bakgrunn i egen yrkeserfaring og forkjennskap til kadetten og gruppen.

Gjennom fortløpende og planlagte metasamtaler på individ og gruppenivå tar jeg høyde for at veiledningen ikke kommer til å gå som planlagt. Metasamtalen fremhever de sentrale delene for kadetten og laget, og kvalitetssikrer veien videre. Ved å beherske flere metoder og gjennom å se individet i sammenheng med gruppen kan jeg planlegge med at veien blir til som jeg går, og jeg kan metodetriangulere. Altså veksler mellom ulike metoder som jeg har forberedt, avhengig av kadetten, gruppens og situasjonens krav. Jeg må evne å avvike fra planen og være klar for ulike retninger og utfall. "Planning is everything – the plan is nothing". Metasamtalen, som verktøy for kvalitetssikring, kan sees på som et suksesskriterium i planlegging og utførelse av denne veiledningssituasjonen.

EPILOG

Vi trenger å utdanne ledere som er i stand til å skape militære enheter som er "sikre på å vinne". Vi må utdanne ledere som kan skape enheter som evner å utøve organisert og effektiv vold når det kreves av oss. I krig finnes det ingen andre alternativ. Vi ser lederskap som en kollektiv prosess hvor hvert medlem av teamet må overvåke hverandre i lys av teamets prestasjoner mot oppdraget. Lederen er avhengig av gruppelemmer som til enhver tid har til intensjon å "spille ham god". Dette krever at hver medarbeider er i stand til å vise fleksibilitet i forhold til å utøve lederatferd innfor alle spektre i SPGR rommet. Hvert medlem må kunne vise atferd i kategorien omsorg, opposisjon og kontroll. Når passende lederatferd er nødvendig, må man ha innvirkning i gruppen, samt å kunne vise avhengighet når det er nødvendig.

En utfordring som er til stor bekymring i lederutvikling ved SKSK, er når medlemmer av gruppen låser seg i adferdsmønstre, eller når gruppen er låst i sine forventninger til den enkeltes atferd. Jeg velger å kalle dette fenomenet, "grupper med låste atferdsmessige ferdigheter." Jeg tror at det er nettopp dette fenomenet gruppen og kadetten omtalt i oppgaven erfarte. Så hvordan gikk det med dem.? Hvordan fungerte metodene og tiltakene? Jeg observerte og veiledet gruppen og den enkelte kadett over en 10 måneders periode. Gruppen viste sterke symptomer på låste atferdsmessige ferdigheter gjen-

nom de første 2 månedene. Under en 10 ukers øvelse, Magellan, klarte vi å øke synergi i teamet gjennom trening, økt bevissthet og veiledning. Den atferdsmessige fleksibiliteten ble betydelig bedre.

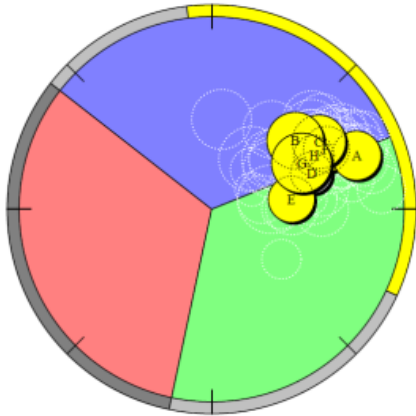
Gjennom vinterøvelsen erfarte gruppen et nytt sett med arbeidskrav, forventninger og nye omgivelser. Gruppen erfarte at modenhetsnivået er knyttet til nettopp hvilke arbeidskrav som stilles. Den atferdsmessige fleksibiliteten under vinterøvelsen sammenfaller med de første resultatene av SPGR spørningen.

Vi ser at gruppen og gruppelemmene viser gode resultater i å skape en effektiv gruppe når den blir gitt tid til å utvikle seg under ett sett av arbeidskrav, men faller tilbake til "gamle vaner" når den blir underlagt nye krav og en ny situasjon. Et stadig skifte av miljø, arbeidskrav og situasjon er faktisk det en offiser må forvente. Kadettens evne til å gjenkjenne, reflektere og lære fra det faktum at lagets ytelse blir redusert når situasjonen endrer seg, er vurdert som avgjørende for å unngå "rollesementering". Gjennom dette kan gruppen forbedre "restitusjonsfasen" og raskt foreta nødvendige tiltak, slik at alle individer gjenskaper tilstrekkelig innflytelse og effekt i gruppen. Hensikten og målsetningen er og forblir å skape militære enheter som er sikre på å vinne.

Som den siste SPGR målingen viser har gruppen, langt på vei, gjort seg nettopp den erfaringen. De gjennomførte en "eksamens øvelse", Telemakos med strålende resultater. En øvelse som satte gruppen på prøve i mange ekstreme situasjoner, med stadig skiftende arbeidskrav og miljø.

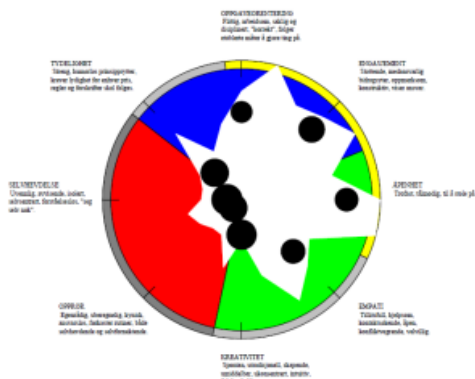
REFERANSER

1. Eide, S. B., Grelleand, H. H., Kristiansen, A., Sævaerid, H. I., Aasland, D. G. (2010). *Til den andres Beste*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
2. Eidhamar, A. (2006). *Militæretikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
3. Hostrup, H. (1999). *Gestaltterapi*. Kjøbenhavn: Hans Reitzels Forlag.
4. Johnsen, E. (1995). *Ledelse av ledelsesprosessen*. Otta: Dafolo forlag.
5. Jokstad, Sæle, G. (2011, 12. april) *Mentoring og veiledning. Et systemisk perspektiv*. Forelesning ved NLA.
6. Lauvås, P., Handal, G. (2009) *Veiledning og praktisk yrkesteor*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
7. Sjøvold, E. (2010). *Teamet – utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
8. Skagen, K. (2010). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
9. Stockmann, S., Fridthjof, R. (2010) *Armadillo*. København: Fridthjof Film v. Støttet av Det Danske Filminstitutv/MichaelHaslund-Christensen. Bildene på forsiden er hentet fra filmen *Armadillo*.
10. Tveiten, S. (2010). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
11. Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og Veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

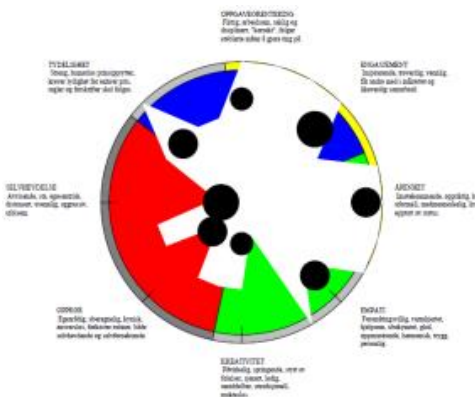


SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 15.12 Kadetten er markert som H med verdi: 10,5,-3 (Sjøvold, 2010)

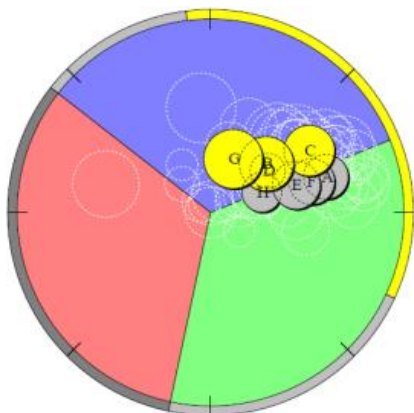
Dette er siste måling for øvelse Magellan som strekker seg over 11 uker. I dette samlediagrammet ser vi antydning til at teorien om båssetting har endret seg. Verdiene i alle aksene har økt. Dette er en indikasjon på at kadetten nå er mer gruppeorientert, mer oppgaveorientert samt innehar økt innflytelse. Dette er en signifikant endring, fra sist måling. Kan tiltakene som er implementert hatt effekt? Har kadetten blitt mer konform i denne situasjonen med samme arbeidskrav over tid? Kadett B og G er fortsatt de to som har mest innflytelse men forskjellen er ikke så stor som i noen av de tidligere målingene.



Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadettens adferd. Vi ser at gruppen oppfatter kadetten mye mer balansert i det gule feltet mot synergi. Dette er en indikasjon på at laget ser på kadetten med et nytt blikk. Atferd i det røde feltet er borte noe som indikerer at kadetten her får uttelling for sin tydelighet.

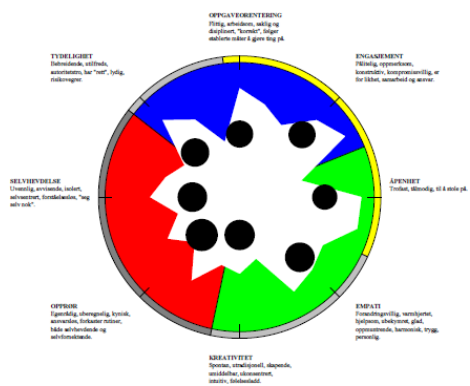


I den nederste smidighetsprofilen ser vi hvordan kadetten oppfatter seg selv i fjerde måling. Vi ser av profilen at kadetten opplever selv økt hyppighet i adferd i det blå og grønne feltet. Dette er en indikasjon på at kadetten har økt selvtillit og viser mer av seg selv. Adferdsfeltet mot "tydelighet", indikerer at han strever med å bli hørt og sett, noe som i denne situasjonen, etter 11 uker, gir positiv uttelling.

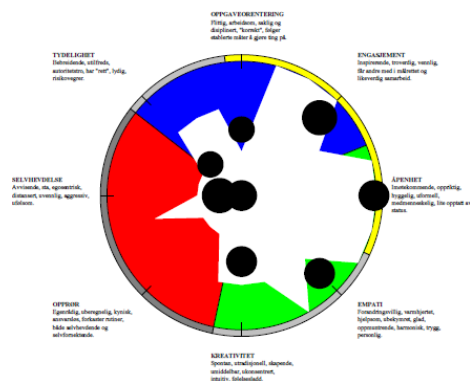


SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 26.03
Kadetten er markert som H med verdi: 5,2,-4 (Sjøveld, 2010)

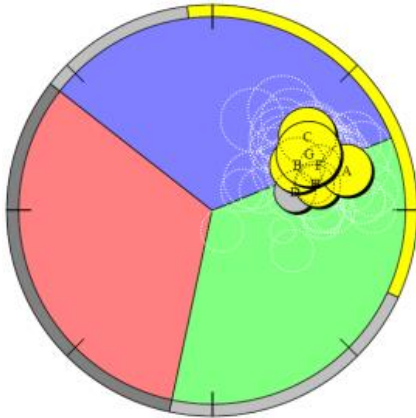
Denne målingen er gjennomført etter vinterøvelsen som har 1 ukes varighet med svært annerledes arbeidskrav enn øvelse Magellan. I dette samlediagrammet ser vi at framgangen under Magellan er borte. Kadetten har tilbakegang i innflytelse og fremstår her som langt mer selvorientert kontra gruppeorientert enn ved slutten av Magellan.



Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadettens adferd. Vi kjenner igjen gruppens oppfattelse fra tidlig under Magellan ved at han viser mindre adferd i feltet for synergi. Videre ser vi at hans forsøk på å være tydelig oppfattes som "selvhveldelse" og "opprør". I tilbakemeldinger beskrives dette som "kverulering".

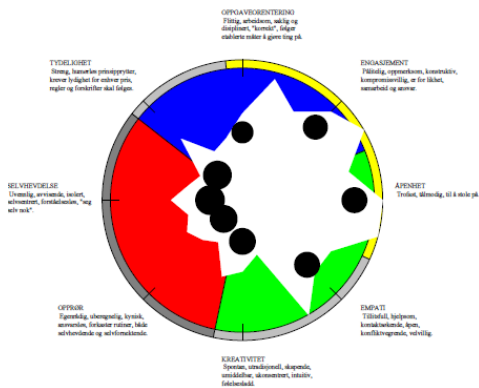


Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadettens adferd. Vi kjenner igjen gruppens oppfattelse fra tidlig under Magellan ved at han viser mindre adferd i feltet for synergi. Videre ser vi at hans forsøk på å være tydelig oppfattes som "selvhveldelse" og "opprør". I tilbakemeldinger beskrives dette som "kverulering".

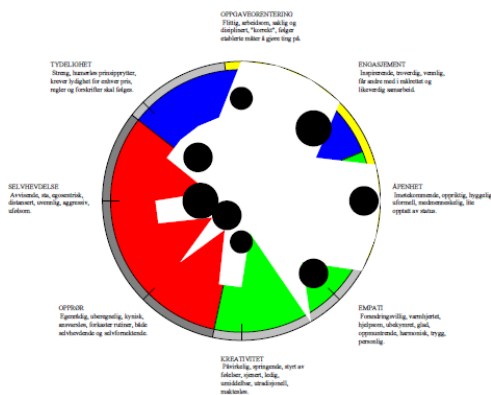


SPGR måling av gruppen som helhet, samlediagram, 01.06
Kadetten er markert med H med verdi: 10,3,-3 (Sjøvold, 2010)

Denne målingen er gjennomført etter Telemakos som har 2 ukers varighet med svært annerledes arbeidskrav enn tidligere øvelser. Til tross for svært komplekse arbeidskrav ser vi i dette samlediagrammet den beste samlingen gruppen har hatt gjennom hele året. Dette er en indikasjon på at systematisk og hardt arbeid mot felles mål i gruppen har hatt effekt.



Denne smidighetsprofilen viser hvordan gruppen oppfatter kadettens adferd. Det hvite atferdsfeltet er det beste vi har sett gjennom året. Gruppen gir kadetten svært gode tilbakemeldinger i forhold til hans atferd mot tydelighet. Han evner her å være tydelig og klar når det trengs uten å oppfattes som "kverulerende". Kadetten har endret atferd.



I den nederste smidighetsprofilen ser vi hvordan kadetten oppfatter seg selv i sjettemåling. Vi ser at denne profilen sammenfaller i størst grad med den over gjennom året. Dette indikerer god selvinnsikt og god åpenhet ovenfor gruppen. Ref Joharis vindu.

Denne siste målingen fremstår også som en indikasjon på at systematisk og hardt arbeid mot felles mål på individnivå har hatt effekt.

Har ”smartinger” noe å lære?

Tommy Krabberød

Under overskriften ”Forsvaret premierer taushet” i Bergens Tidende 23 feb 2009, kritiserer en pensjonert kommandør Forsvarets øverste ledelse for å legge lokk på muligheten for å komme med kritiske bemerkninger. Hvis vi tenker oss litt om, hvor villige er vi egentlig til seriøst å ta inn over oss informasjon som bryter med egen oppfattelse?

I denne sammenheng kan det være interessant å reflektere litt over at i det mye refererte eksemplet på en effektiv militærorganisasjon, den tyske armé fram til 2. verdenskrig, ble det sett på som positivt for å komme inn på krigsskolen at man hadde gjort noen feil. Er ikke det litt underlig?

Etter 15 års studier av ledelseskonsulenter og hvordan de fungerer når de går inn i en bedrift, hevder professor Chris Argyris å ha identifisert et interessant dilemma og ikke minst en praktisk utfordring for organisasjoner som ønsker å lykkes i et dynamisk og konkurransepreget miljø. (Dynamikk og konkurranse kan vi vel også si karakteriserer det miljø Forsvaret skal operere i.) For å mestre denne type omgivelser er det avgjørende at organisasjonen evner å lære, men hevder Argyris, mange arbeidstakere har vanskelig for å lære og kanskje noe overraskende gjelder dette spesielt de antatt smarteste, de høyt utdannede og høyt motiverte i innflytelsesrike lederposisjoner.

Før vi går videre er det på sin plass med en liten forklaring av hva Argyris legger i ”å lære”. Argyris opererer med to former for læring: ”enkelkrets-” og ”dobbelkrets læring”. Enkelkrets læring vil si å rette opp avvik i henhold til en fast prosedyre, mens dobbeltkrets læring handler om å ville være selvkritisk i forhold til om man

gjør de rette tingene og ikke bare fokusere på å gjøre tingene rett. For å forklare benytter Argyris en termostat som eksempel. Dersom termostaten er stilt inn på 20 grader vil den slå seg på når temperaturen faller under nivået som er satt, dette er enkelkrets læring. Dobbelkrets læring vil være å stille spørsmålet om det er hensiktsmessig at termostaten er stilt inn på 20 grader, hva med 18 grader, vil det være bedre?

Går det for eksempel en brannalarm om bord, kan prosedyren være at vakthavende undersøker stedet. Dersom det er brann som ikke kan slukkes ved førstehåndsinnsats slås det havarialarm, hvorpå hele fartøyet mønstrer på faste poster og deretter sendes spesialistene for å bekjempe brannen. Innenfor et enkeltkretsregime vil læring her for eksempel bestå i å mønstre spesialistene raskere. Dobbelkrets læring vil innebære å vurdere andre tilnærminger til mer effektiv brannbekjempelse. Hva om noen av spesialistene i brannbekjempelse om bord i stede for først å mønstre på fellesoppmøteplass, løp rett til brannstedet for å starte evakuering av personell/brannbekjempelse?

Når man står ovenfor forutsigbare oppgaver er selvfølgelig det å automatisere/standardisere handlinger effektivt. Men kan vi tenke oss at det kan oppstå situasjoner der det er nødvendig å tilpasse sine handlinger til situ-

asjonen og ikke følge prosedyren blindt? Fordi ”smartinger” som regel alltid har hatt suksess med det de har gjort, har de i liten grad vært i situasjoner der de har kunnet lære av sine feil. Når deres enkelretsstrategier for problemløsning først slår feil, altså å gjøre ting man kan enda bedre, tenderer ”smartingene” i følge Argyris til å gå i forsvarsposisjon, overse kritikk og gjerne skyld på alle andre enn dem selv. Har Argyris rett, risikerer ”smartingene” at evnen til å lære slår feil akkurat i de situasjoner der den trengs som mest.

Tett koblet til læringsdilemmaet er, ifølge Argyris, den utbredte oppfatning at medarbeidernes vilje til å lære handler om motivasjon. Har medarbeiderne de rette holdningene og engasjement, vil læring følge automatisk. Så organisasjoner forsøker å etablere belønningssystemer, tilbakemeldingssystemer, organisasjonskulturer og så videre designet for å motivere medarbeidere. Men, argumenterer Argyris, denne form for motivering bedrer ikke medarbeideres evne til å lære. Evne til dobbeltretslæring handler om måten man tenker på, ikke primært om motivasjon som sådan. Kanskje virker høy motivasjon og vilje til å gjøre det bra heller forsterkende på ”smartingenes” tendens til å gå i forsvar av egne handlinger. Kanskje er det slik at desto viktigere det er å framstå som flink (les feilfri) desto verre vil det være å føle at man mister ansikt. Som en tidligere sjef sa til meg i forbindelse gjennomgang av hva som kunne gå galt med et stort arrangement, ”jeg er ikke så flink til å le av meg selv”. Det er han neppe alene om, men om vi skal tro Argyris er han ganske alene om å ville innrømme det.

Konsulentene Argyris studerte briljerte som oftest i sin rolle som problemløser når det gjaldt å designe organisasjonsstrukturer, belønningssystemer for klientorganisasjonene – dette var jo deres ekspertområde. Men i det øyeblikk det oppsto utfordringer der det ble stilt spørsmål om konsulentenes egne prestasjoner gikk noe galt og det handlet ikke om konsulentens holdninger – de var utmerket. Poenget var at de begynte å føle seg flau, det å få sin egen atferd i organisasjonen gransket føltes truende. Var de inkompetente? Bare tanken på muligheten for at prestasjoner ikke var helt på topp, gjorde at de gikk i forsvar og begynte å skyld på andre forhold, framfor å åpne for at en diskusjon rundt egne prestasjoner kunne bidra til at de ble enda bedre.

Paul Otto Brunstad har et artig eksempel med en illustrerende situasjon. Du har diskutert med din bedre halvdel om hvem som skal vaske gulvet, diskusjonen ender med at du ”taper” og du marsjerer ut på vaske rommet for å hente vaskekost og bøtte. Med et bestemt ansiktsuttrykk går du i gang med å vaske. Kort tid etter at du har begynt kommer din partner og spør om du er sur? ”Sur? Neida, jeg er ikke sur” sier du og griper fastere om kosten og vasker enda litt hardere. Kjenner

du deg litt igjen? Hva er lettest i slike situasjoner å lukke seg enda mer eller å åpne opp for en dialog for å bli ”venner” igjen?

En ytterligere utfordring er at eksperter både formelt og uformelt ofte er i lederposisjoner der de har stor påvirkning på andre. Gitt at det er sannsynlig at det usannsynlige vil skje, vil sannsynligvis også eksperter havne i situasjoner der førkunnskapen ikke gir klare råd eller der planen man har lagt slår feil. Jim Collins, en annen amerikansk forsker, har forsøkt å identifisere hva som kjennetegner de selskapene på Fortune 500 listen som har vedvarende suksess. Av de 1435 selskapene på listen var det 11 som tilfredsstilte kravene til vedvarende suksess. Den viktigste fellesfaktoren blant selskapene som utmerket seg var at de hadde ledere som var genuint ydmyke og hadde en sterk profesjonell vilje. Disse lederne ga kreditt til andre, eksterne faktorer og flaks når det gikk bra, og når det gikk dårlig tok de skylden selv. De opptrådte rolig og bestemt og baserte seg på å motivere ved å sette gode varige standarder framfor å basere motivasjonen på karisma. Ledere som baserer seg primært på karisma tenderer til å ha en mer kortvarig effekt i følge Collins.

Hvis det er noe i at ”dårlig” informasjon kan være den viktigste, kan én ide være å tenke over hvordan din atferd bidrar til svarene du får fra omgivelsene; hvem lar du andre være i møtet med deg?

REFERANSER

- Argyris, C. (1991). ”Teaching Smart People How to learn”, i *Harvard Business Review*, May-June 1991.
- Collins, J. (2005). ”Level 5 Leadership: The Triumph of Humility and Fierce Resolve”, i *Harvard Business Review*, July-August.
- Creveld, M van (1982). *Fighting Power – German and U.S. Army Performance, 1939-1945*. Westport: Greenwood Press.
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Forlag a.s.
- Richards, C. (2004) *Certain to Win*. USA: Xlibris.

Refleksjon

Joar Prins Andøl

INNLEDNING

Mens jeg leste en bok av Hans von Luck, en merittert offiser som kjempet på tysk side under andre verdenskrig, slo en tanke ned i meg; det er mange av bøkene fra krigens dager som henviser til de store lederne dagbøker. Hvorfor skrev så mange av lederne dagbøker? Dette fasinerte meg, og jeg prøvde å sette meg inn i temaet. Søken etter kunnskap førte ingensteds, og jeg satt igjen med noen plausible antakelser; de skrev fordi de brukte det som terapi, de skrev for å reflektere rundt hva som kan komme til å skje, de skrev fordi de ønsket å lære, eller de skrev fordi de ønsket å huske. Kanskje det var en kombinasjon, eller kanskje det var en helt andre grunner som lå bak. Uansett grunn, må det ha hatt en eller annen verdi. Hvis ikke hadde de latt være å skrive. Jeg vil derfor redegjøre hva som ligger i begrepet refleksjon og her holde meg til temaene læring, erfaring og skriving. Spørsmålet blir derfor *hvilken nytte kadettene på Sjøkrigsskolen kan ha av å legge mer vekt på refleksjon i forbindelse med sine øvelser?* Det vil bli diskutert med utgangspunkt i øvelse drukning fra Telemakos.

LÆRING, ERFARING OG REFLEKSJON

Læring vil si å generere relativt permanente endringer i en organisme.¹ Et typisk eksempel er sykling. Har man tilegnet seg ferdigheten, skal det svært mye til for at denne ferdigheten forsvinner.² Læring kan skje på flere måter. Før Dewey kom med sine «learning by doing»-teorier tidlig på 1900-tallet, var pedagogikken ensidig opptatt av at barn skulle lære ved å høre på læreren.³ Dewey på sin side, ifølge Firing, så både praksis og teori som viktige elementer i læringsprosessen, og ikke minst at disse to elementene skulle ses i sammenheng.⁴

Et annet viktig begrep Dewey definerer i sine teorier er erfaring. Det er ved å gjøre erfaringer vi forandrer oss, reorganiserer våre erfaringer og møter verden på en ny måte.⁵ Sett opp mot Schacters definisjon på læring, er læring og erfaringsbygging to sider av samme sak. Målet med begge prosessene er en form for endring.

Ifølge Dewey omfatter en erfaring en aktiv og en passiv del, kombinert på en spesiell måte. Med det aktive forstås selve handlingen eller eksperimentet, mens det passive forstås som det å bli utsatt for konsekvensen av den aktive delen.⁶ For eksempel kan den aktive delen

¹ Schacter m. fl, s. 264

² <https://www.youtube.com/watch?v=MFzDaBzBIL0>

³ Firing, s. 22

⁴ Firing, s. 22

⁵ Firing, s. 22

⁶ Firing, s. 23

være å slippe en stein ned i en brønn. Den passive delen er plasket som kan høres når steinen treffer vannflaten. Det som er viktig i forhold til erfaringsbegrepet er at først når vi forbinder den aktive delen, handlingen, med den passive delen, konsekvensen, er kriteriene for erfaringen oppfylt.⁷ Dette betyr at refleksjon kan ha en viktig rolle i byggingen av erfaringer, da det er evnen til å reflektere som binder den aktive og passive delen i erfaringen sammen.

Kan man bygge erfaringer uten en handling?

I følge Dewey er det fullt mulig å bygge erfaringer uten en handling, men den erfaringen vil ikke ha samme kvalitet som en erfaring der også handling inngår.⁸ Dewey kaller dette for refleksiv tenkning, og har i denne sammenhengen utviklet en problemløsningsmodell, som leder tenkningen gjennom 5 trinn. (1) Man forestiller seg en løsning; (2) danner begrep omkring problemet; (3) lister opp hypoteser; (4) resonnerer og konklusjoner og (5) testing av hypoteser.⁹ Denne refleksjonsmodellen er tilpasset konstruksjon av erfaringer forut for handling, og er en ren intellektuell prosess.¹⁰ Praktisk bruk av denne typen erfaringsbygging, er ofte knyttet opp mot planlegging i forbindelse med en forestående hendelse. Det kan ha stor verdi å være mentalt forberedt, da kvaliteten i slike refleksjoner er bedre enn en ren prøve- og feiletilnærming.¹¹ Utdfordringen med denne typen erfaringsbygging, er at man er avhengig av at de kognitive ferdighetene er gode nok. Hvis man resonnerer feil, kan man ende opp med å konkludere på feil grunnlag, og erfaringen kan få liten verdi eller forbli ufullstendig.

Det er i sammenheng med problemløsningsmodellen viktig å presisere at refleksjon også kan hemme handling og vice versa.¹² Hvis man står i en situasjon som krever rask handling, kan refleksjon og hypoteselisten føre til handlingslammelse, og på den annen side kan et stort fokus på handling gjøre det vanskelig å reflektere seg fram til de gode løsningene på problemet.

Hva skal refleksjonen omhandle for at den skal gi størst mulig verdi?

I Deweys teorier understrekes viktigheten av at refleksjonen skal knytte hendelse og konsekvens sammen.¹³ Tenkningen kan også bidra til å tydeliggjøre den praktiske delen av hendelsen, men det er ikke utelukkende det man er ute etter. Det vil også kunne ha stor effekt å konsentrere seg om følelsesaspektet som er knyttet opp mot hendelsen. Dewey understreker dette:

Emosjoner er den dynamiske og samlende kraft. De velger ut det som passer og gir det sin særegne farge, og gir derved kvalitativ enhet til et materiale som sett utenfra er uensartet og annerledes.¹⁴

Da følelser gjerne oppleves som fysiske reaksjoner, kan de være med på å gi større tyngde til en refleksjon. Slik jeg tolker Dewey, er følelsesaspektet veldig viktig, fordi det er ekte og reelt. Det er ikke tankene som trigger følelsene, det er instinktet i oss. Følelser løfter opplevelsen fra å være et sort/hvitt bilde, til å være et bilde fylt med farger. Det er derfor nærliggende å tro at de refleksjonene som omhandler det emosjonelle, er med på å styrke opplevelsen. De gir den en særegenhet som gjør det hele til en virkningsfull og god historie man husker.

Hvordan skal man reflektere for å få mest mulig effekt?

I følge Vygotsky befinner de fleste mennesker seg i situasjoner med en kompleks karakter, og at de da bruker kulturskapte hjelpemidler for å forstå møtet med verden.¹⁵ I all hovedsak er verktøyet man bruker i forhold til refleksjon, vårt eget språk. For å kunne reflektere må mennesket sette ord på opplevelsene. Eller sagt med Vygotskys ord; tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord, den blir til gjennom dem.¹⁶ Vi mennesker har to måter å språksette ting på. Gjennom å snakke eller skrive.

Den naturlige måten å dele sine tanker med omverdenen på, er gjennom en muntlig fremførelse. I hovedsak gjelder dette fordi muntlig framføring er enkel, rask, det inkluderer det non-verbale og det er kontekstnært.¹⁷ Det å snakke er gjerne ubevisst og spontant, og det ligger nært opp til den indre tale. Vygotsky hevder at likheten mellom det om skjer inne i hodet og det som kommer ut verbalt, fører til at sinnet blir aktivert på et relativt lavt nivå.¹⁸ I følge Firing støttes dette av Wells, som i tillegg hevder at tale er en dynamisk måte å bruke språket på. Det betyr at språket blir tilpasset konteksten, og får derfor sin spesielle betydning. En slik bruk av språket gir lite rom for logisk refleksjon.¹⁹

Skriving på sin side, tilfører andre egenskaper til språket. I motsetning til muntlig meddelelse, er skriftlig språksetting vanskelig, langsamt, bevisst og abstrakt.²⁰ I mangel på intonasjon, må en gjennom skrivingen formidle mening gjennom bevisst bruk av bokstaver, ord og setninger.²¹ Skrivning utgjør en av de mest komplekse ferdighetene vi mennesker kan mestre, og forutsetter en mer avansert bruk av språket enn det muntlige gjør.

⁷ Firing, s. 23

⁸ Firing, s. 25

⁹ Wahlgren m. fl. s. 99

¹⁰ Firing, s. 25

¹¹ Firing, s. 25

¹² Wahlgren m. fl. s. 134

¹³ Firing, s. 25

¹⁴ Firing, s. 56

¹⁵ Firing, s. 43

¹⁶ Firing, s. 44

¹⁷ Plansjer(Erfaringslæring og refleksjon)

¹⁸ Firing, s. 44

¹⁹ Firing, s. 44

²⁰ Plansjer(Erfaringslæring og refleksjon)

²¹ Firing, s. 45

Mens muntlig tale primært har til hensikt å mediere handling, så har skrivingen til hensikt å mediere refleksjon.²² Oppsummert betyr dette at refleksjon gjennom skriving gjør det lettere å se sammenhengene i en hendelse sammenliknet med det å «bare» snakke om den. Samtidig blir man tvunget til å gjøre refleksjonen mye mer konkret da man gjennom skriftspråket mangler det non-verbale uttrykket man får gjennom å reflektere muntlig. I tillegg hevder Firing at skriving fører refleksjonen fra et emosjonelt utgangspunkt til en mer kognitiv prosess.²³ Eller sagt på en annen måte, nedskriving av refleksjoner er med på å luften ut følelsene og man kan forholde seg til tankene isteden.

ØVELSE DRUKNING

Øvelse drukning er en stressmestringsøvelse som har vært gjennomført på Sjøkrigsskolen (SKSK). Hensikten er at kadetten skal få en opplevelse av å ha mestret en døden nær opplevelse. Rundt en tredjedel av kadettene håndterer denne situasjonen på første forsøk. De kler rolig av seg, og kommer til overflaten med gevær i hånden. Resten får enten panikk med en gang eller etter kort tid, fordi de ikke klarer å kle av seg. Disse blir dratt opp til overflaten og får et nytt forsøk. Denne gangen uten hette på hodet, og de bestemmer selv når de skal falle ut. Av disse må cirka halvparten ha enda et forsøk, for de greier det. Hittil har alle greid denne øvelsen på tredje forsøk.

Erfaringen er at øvelsen medfører en reel frykt hos kadetten. Man kan på ingen måte lure seg unna denne oppgaven. Man må prestere for ikke å drukne. Selvfølgelig vil kadetten se at det er et stort sikkerhetsapparat i sving ved andre gjennomføring, men man må likevel takle panikken og ubehaget før man får denne deløvelsen godkjent som gjennomført.

DRØFTING

Selve refleksjonsbegrepet er redgjort for i det foregående og det sentrale nå er:

Hvilken nytte kan kadettene ha av at Sjøkrigsskolen legger mer vekt på refleksjon i forbindelse med sine øvelser?

I emneplanen for Sjøkrigsskolens lederutviklingsprogram står det:

Intensjonen til Sjøkrigsskolen er å legge til rette for lærings situasjoner som fremprovoserer, fremmer og støtter kadettens forståelse for konteksten, operativt lederskap, sosialt samspill og som muliggjør overføring av erfaringer til en operativ setting.²⁴

Øvelse drukning er en type lærings situasjon det refereres til i sitatet over. Hovedhensikten med øvelsen er å lære kadettene å roe ned. Evnen til å bevare roen i kritiske situasjoner anses som en meget viktig lederegenskap. I denne spesifikke situasjonen fører panikk til at man ikke klarer utfordringen med å ta av seg det tunge utstyret. Dette fører videre til at man ikke klarer å komme seg til overflaten og det ender med at man i en reel situasjon ville ha druknet. Under en slik hendelse, vil det å roe ned sannsynligvis være den mest avgjørende faktoren sett opp mot det å berge livet eller ikke..

Læring

Sjøkrigsskolens intensjon er at man skal bygge erfaringer som man kan ta med videre ut i operativ tjeneste og øvelse drukning er en slik erfaring kadettene bør ta lærdom av.²⁵ Sett i lyset av Deweys teori om å knytte handling og konsekvens sammen gjennom refleksjon,²⁶ virker det fruktbart å stille spørsmål til hvordan Sjøkrigsskolen gjennomfører denne øvelsen. Klarer Sjøkrigsskolen å generere en permanent endring hos kadetten, når fokuset på refleksjon knyttet opp mot øvelsene er så godt som fraværende? Gjennomføringen av øvelsen bærer preg av å være en samlebandsaktivitet, hvor kadettene er innom, gjennomfører det oppdraget de får, og blir sendt videre for å vente til alle de andre på laget er ferdige med øvelsen. Slik det gjennomføres i dag, er det ytterst sjeldent at kadetten får noe tettere oppfølging enn noen ord med sin veileder. Hva denne praten handler om, vikrer ikke å være styrt i en felles eller forhåndsbestemt retning. Fra skolens side legges det ikke opp til annen refleksjon, enn det kadetten selv velger å gjennomføre. Utnytter da SKSK potensialet til å gjøre denne erfaringen til læring?

Dewey sier at erfaringen blir ikke komplett hvis refleksjonen mangler,²⁷ og det at alle faktisk klarer denne øvelsen, viser at kadettene greier å knytte hendelse og konsekvens sammen. Sannsynligvis sitter kadettene igjen med noe lærdom, men effekten av en god refleksjonsprosess går kadetten glipp av.

Øvelse drukning har de elementene som skal til for at kadetten kan bygge en erfaring av å ha vært igjennom den. Den aktive delen av hendelsen er at man faller ut i vannet med for mye vekt på kroppen til at man kan svømme til overflaten. Den passive delen av hendelsen er at konsekvensene av fallet fører til at man drukner eller overlever avhengig av hvordan man mestrer situasjonen. Som Dewey sier, må disse to delene ses i sammenheng med hverandre for at det skal kunne kalles en fullstendig erfaring.²⁸ Alle kadettene skjønner den-

²² Zimmerman, s. 105-125

²³ Plansjer(Erfaringslæring og refleksjon)

²⁴ Emneplan, s. 3

²⁵ Emneplan, s. 3

²⁶ Firing, s. 23

²⁷ Firing, s.25

²⁸ Firing, s. 22

ne sammenhengen. Det vil si at en form for refleksjon skjer hos kadetten, men mitt inntrykk er at dette kun er refleksjoner knyttet til den praktiske gjennomføringen. Med andre ord ser kadetten bare på handlingen og konsekvensen, og de resonerer seg fram til en løsning som fører til at de overlever den situasjonen de blir satt i. Problemet er at Sjøkrigsskolen per i dag er fornøyd med at dette er utfallet av denne øvelsen. Et metaperspektiv blir ikke vektlagt fra skolens side. Kadetten blir i liten grad konfrontert med spørsmål om hans reaksjoner, tanker og følelser. Dewey mener at det emosjonelle tilfører en ekstra kraft i refleksjonen.²⁹ Sett i sammenheng med hvordan skolen tar tak i kadettens følelser i forbindelse med øvelse drukning, er det naturlig å stille spørsmål om hva som ligger til grunn for at denne øvelsen bør gjennomføres.

I Kadettene som opplever panikken når de gjennomfører øvelsen, kjenner garantert på en eller flere følelser. Uansett om man klarer det eller ikke, er det er naturlig å tro at de aller fleste kjenner på minst en av følelsene frykt, glede, overraskelse og skam i forbindelse med øvelsen. Det betyr at hos størsteparten av kadettene er det rom for å følge opp denne øvelsen med å bruke refleksjon som verktøy med den hensikt å etablere en dypere forståelse om seg selv og sitt reaksjonsmønster. Knytter man refleksjonen opp mot følelsene kadettene kjente på under øvelsen, vil de sannsynligvis sitte igjen med en mektigere opplevelse. Kadettene kan gjennom slike refleksjoner bli bedre kjent med seg selv.

En erfaren instruktør sier at han kan til en viss grad forutse hvem som kommer til å klare denne øvelsen på første forsøk. Det han ser er at kadetten står og tenker igjennom hvilken rekkefølge de skal kle av seg, før de blir kastet ut i bassenget. De skjønner med andre ord hva som kommer til å skje, og de forbereder seg mentalt på hva de må gjøre for å overleve. De har en godt utviklet evne til å reflektere i nuet, og de kommer seg ut av den kritiske situasjonen uten å bli grepet av panikk. Bevisst eller ubevisst, går de sannsynligvis gjennom Deweys problemløsningsmodell,³⁰ enten før selve hendelsen skjer, eller mens de er midt i hendelsen. Kan det tenkes at en bevisstgjøring på dette punktet ville gitt disse kadettene et større læringsutbytte? Læring handler om å etablere en permanent endring i mennesket,³¹ og en bevisstgjøring av for eksempel eget handlingsmønster kan være et viktig steg på veien for å ende egen atferd eller dyrke den videre. I tillegg kan en slik bevisstgjøring føre til en større metaforståelse av egne ferdigheter, slik at man kan ta den med seg videre i andre situasjoner. Faren ved en slik bevisstgjøring, er at man ved å gå fra

å være ubevisst til bevisst, kan begynne å tenke for mye, og ifølge Dewey kan refleksjon også hemme handling.³² En annen av instruktørens observasjoner er at suksessraten er mye høyere når øvelsen gjennomføres på dagtid, enn på kveldstid. Kadettene er mye mer våken når det er lyst ute, og det hjelper på de kognitive ferdighetene. Dette er med på underbygge antakelsen om at det er kun det å gjennomføre den aktive delen av øvelsen som er viktig fra skolens side. En vektlegging av refleksjon og ettertanke i denne øvelsen vil derfor være med på å gi kadetten noe mer enn en opplevelse av mestring.

Konklusjon læring

Slik øvelse drukning er lagt opp i dag, er det mye som tyder på at hensikten med øvelsen er knyttet til mestring og prestasjon hos den enkelte kadett. Læringsmomentet er rettet mot praktisk gjennomføring av situasjonen, og det er med svært få unntak lagt opp til noen dypere refleksjoner som tar for seg de andre og gode aspektene denne øvelsen har med seg.

Refleksjon

Kadettene skal gjennom denne øvelsen trenes i å bli bedre ledere og gi bedre mestringstro. Å tro på at de kan mestre er viktig, men det kan virke som man bare høster halvparten av eplene i treet. Oppdragene kadettene møter som ledere, vil spenne over et veldig vidt spekter, der bevisste valg sannsynligvis vil bli viktigere enn å handle på en spesiell måte.³³ Slik øvelsen er lagt opp, er det bare denne spesielle måten som har fokus. Firing sier at man ser det samme på Luftkrigsskolen, hvor gjennomføring og automatisering av oppgaver kan bli dominerende i forhold til refleksjon og ettertanke.³⁴

Intensjonen til Sjøkrigsskolen er å bygge opp kadettens evne til å forstå, og på den måten gi muligheten til å ta med seg erfaringene videre inn i en operativ kontekst.³⁵ Problemet er at slik øvelsen er lagt opp i dag, er det i hovedsak to ting som kadetten kan ta med seg videre fra denne øvelsen. Det ene er at om man faller uti vann ikledd tungt utstyr, må man kle av seg det tunge utstyret for å komme seg til overflaten. Det andre er at hvis man bevarer roen, er det lettere å finne en god løsning. Eller sagt på en annen måte; panikk er destruktiv. Den første erfaringen er veldig praktisk rettet. Den ser kun på situasjonen, og løfter ikke blikket slik den andre refleksjonen gjør. Den andre er mer generell og kan derfor brukes i andre situasjoner. Dersom det ikke blir satt av tid eller gitt føringer for refleksjon i sammenheng med denne øvelsen, er det sannsynligvis svært få kadetter som for eksempel vil gjøre seg tanker om hvordan de opplevde situasjonen, hvordan de taklet stresset og hvil-

²⁹ Firing, s. 56

³⁰ Wahlgren m. fl. s. 99

³¹ Schacter m. fl. s. 264

³² Wahlgren m. fl. s. 134

³³ Firing, s. 1

³⁴ Firing, s. 1

³⁵ Emneplan, s. 3

ke konsekvenser deres handlingsmønster kan få i reelle situasjoner senere i livet. Denne øvelsen har potensiale til å trigge mange følelser, noe som i liten grad blir utnyttet i fra skolen sin side.

På bakgrunn av det Vygotsky, Wells og Zimmerman hevder, bør Sjøkrigsskolen i større grad legge opp til skriftlig refleksjon i etterkant av øvelse drukning. Vygotsky sier at ren muntlig refleksjon ikke engasjerer den indre tale,³⁶ og vil derfor ikke gå dypt nok inn i materien slik at man kan kalle det logisk refleksjon.³⁷ Skrivning derimot, har til hensikt å mediere refleksjon,³⁸ og vil sannsynligvis føre til en større forståelse hos kadetten. Ikke bare av situasjonen, men også en bedre evne til å forstå seg selv. Dette avhenger selvfølgelig av kadettens evne til å bruke sine kognitive egenskaper. Eksempelvis kan det hende at enkelte er for trøtte til å skrive eller tenke klart. Zimmerman hevder at muntlig tale primært har til hensikt å mediere handling,³⁹ noe som betyr at ved bare å snakke om det ikke trigger de dyptgående prosessene på samme måte som skrivning.⁴⁰ En muntlig tilnærming har lettere for å ende opp med å bli en ren praktisk forståelse av situasjonen.

Et annet poeng er at skrivning fører refleksjonen fra et emosjonelt utgangspunkt til en mer kognitiv prosess.⁴¹ Dette forsterker i så måte behovet for å kjøre en skriftlig prosess etter denne øvelsen, da det kan være mange emosjoner å ta tak i uansett hvordan man har gjennomført øvelsen. Skrivning gjør at følelsene slipper taket og blir igjen på arket,⁴² sier Firing, og det er kanskje det som skal til for at læringsutbyttet skal bli høyere for kadettene under øvelse drukning.

Konklusjon refleksjon

Måten man språksetter en hendelse, har betydning for læringsutbyttet. Så lenge man velger å sette ord på ting, får man en et bedre perspektiv på hendelsen. Disse perspektivene har dog flere nivåer, som strekker seg fra det rent praktiske til et metaperspektiv hvor man kan se seg selv utenfra og i andre kontekster. For å oppnå det siste er det i teorien anbefalt å bruke skrivning som refleksjonsform. Det kan ha en stor effekt å ta tak i de små intense øyeblikkene som kanskje gir kadetten mest læring i forhold til det å bli kjent med seg selv. Da er det å la refleksjonene omhandle det emosjonelle som kan gi størst effekt.

KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg belyst teorien omkring temaet refleksjon og sett på hvilken nytte kadettene kan ha av at Sjøkrigsskolen legger mer vekt på refleksjon i forbindelse med sine øvelser. Jeg har i denne oppgaven tatt for meg en spesifikk øvelse, men konklusjonen i denne oppgaven vil generelt gjelde for til mange flere øvingsmomenter som kadettene er igjennom under sin utdanning ved SKSK.

Teorien som ligger til grunn for denne oppgaven sier at refleksjon er en viktig del innen erfaringsbygging. Uten refleksjon er læringsutbyttet ufullstendig. Videre viser teorien at refleksjon har flere former, hvor skriftlig refleksjon kan generere større merverdi enn det muntlige og kognitive alternativet. Gjennom skrivning blir språket brukt bevisst, og man hever det analytiske nivået på refleksjonen. I tillegg kan man bruke det som en emosjonell prosess, hvor man kan legge igjen følelsene på arket. Oppsummert betyr dette at kadettene vil lære med av øvelsen ved å ha et større fokus på refleksjon. De kan bli mer bevisst i sine handlinger og de kan bli mer analytisk. De kan bli bedre kjent med seg selv, samt at de kan bruke refleksjon som emosjonell utluftning. Til sist, men ikke minst, kan det hende at de lærer nytten av det å reflektere.

Med dette i tankene er det ikke vanskelig å skjønne at det var mange soldater og offiserer som skrev dagbok under krigen. Det å skrive dagbok har mange fordeler med seg, og det er ikke utenkelig at dette var noe man hadde kjennskap til på den tiden også. Det store spørsmålet er om det blir vektlagt at dagens soldater og offiserer arver denne kunnskapen, eller om den blir skrevet ned i glemmeboka.

REFERANSE

- Firing, Kristian (2004). Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna. En kasusstudie om skrivning som refleksjon ved Luftkrigsskolen.
- Daniel L. Schacter, Daniel T. Gilbert, Daniel M. Wegner (2011) [2009]. Psychology, 2nd edition. Worth Publishers.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. I Phye, G. D. (1997) Handbook of academic learning: Construction of knowledge.
- Plansjer fra samlingene i faget Selvoppfatning og egenutvikling. (Anne Thorild Klomsten)
- Emneplan for Sjøkrigsskolens lederutviklingsprogram (2013)
- Smarter every day: Video om det å avlære evnen å sykle <https://www.youtube.com/watch?v=MFzDaBzBIL0>

³⁶ Firing, s. 44

³⁷ Firing, s. 44

³⁸ Zimmerman, s. 105-125

³⁹ Zimmerman, s. 105-125

⁴⁰ Firing, s. 44

⁴¹ Plansjer(Erfaringslæring og refleksjon)

⁴² Plansjer(Erfaringslæring og refleksjon)

Felles produksjonskjøkken – en suksesshistorie om endring

Frøydis Skulstad

INNLEDNING

*«Moderne organisasjoner som Forsvaret må alltid streve etter å bli bedre. Det handler om å stille spørsmål ved det bestående og lete etter bedre løsninger på alle nivåer og i alle deler av virksomheten»
- FFI-rapport, 2015*

Hensikten med denne studien er å se nærmere på et vellykket interneffektiviseringstiltak, etablering av felles produksjonskjøkken for Marinens korvetter, logistikkvåpen, minefartøy og ubåter, og drøfte mulige suksessfaktorer. I tillegg til at målsetningen om innsparing av 2 millioner kroner ble nådd, har organisasjonsutviklingsprosessen også medført en kvalitativt bedre forpleiningstjeneste om bord på de respektive fartøyene. I tillegg har endringen frigjort kapasitet hos forpleiningspersonellet om bord til å løse de andre oppgavene de har i fartøysorganisasjonen, som skyttere, sanitetsledere, røykdykkere, osv. Konseptet med et felles produksjonskjøkken bidrar til Generalinspektøren for Sjøforsvarets (GIS) intensjon om at saker og oppgaver skal løses ett sted, en gang.

KONSEPTET PRODUKSJONSKJØKKEN

Hensikten med ett produksjonskjøkken er å redusere råvarekostnaden kraftig med bakgrunn i stordriftsfordeler. I tillegg blir all produsert mat til fartøyene laget på ett sted

og innkjøp av ferdigprodukter reduseres. Dette skal gi lik og økt kvalitet på maten som serveres om bord.

Konseptet baseres på at matroskøkkene selv er arbeidskraften på produksjonskjøkkenet. De bidrar i uker der fartøyene de tilhører ligger til kai, fordi produksjonskjøkkenet ikke har egne årsverk til produksjon. Etter planlagt meny gjennomføres produksjon av mat til fartøyene. Større mengder kjøtt eller fisk bestilles da inn og det produseres både kraft, bearbejdede produkter og rene kjøtt og fiske måltider. Resultatet skal bli rimeligere varekostnad, null svinn og flere måltid. Alles faglige kompetanse skal utnyttes i videreutvikling av oppskrifter. Samtlige matroskøkker oppfordres til å komme med innspill til forbedring på tidligere produserte produkter. Ferdig produsert mat hentes ut av fartøy etter behov.

BAKGRUNN FOR ENDRING

Ordningen med felles produksjonskjøkken startet i 2013. Da ble proviantbudsjettet til Minevåpenet, Ubåtvåpenet, MTB våpenet og Marinens Logistikkvåpen slått sammen til ett felles budsjett som en prøveordning. Totalt 10 millioner ble omfordelt til Marinens logistikkvåpen (MarLog), en reduksjon på to millioner fra hva de fire våpnene hadde fått tildelt opprinnelig. Flere av våpensjefene var skeptiske, men gikk med på å gjennomføre dette som en prøveordning.

Historisk så har proviantbudsjettene vært tildelt det enkelte våpen og forvaltet av forpleiningsoffiserene (FO). I tillegg var hovedoppgavene til FOene oppfølging av matros- og menigkoker ombord, utarbeidelse av menyer, vaktfordeling, søknader i forbindelse med messemiddager, oppfølging av lærlinger, internkontroll (IKT) og tollprosessen før deployeringer til stående Natostyrker. En annen viktig oppgave var å være kontaktpunkt mellom leverandører og matroskokkene, ved feil, mangler og kostnadsspørsmål.

Kokkene seilte tidligere fast på ett fartøy og bare unnaksvis med øvrige fartøy, da som regel ved sykdom, men mest vanlig var det at FO tok denne seilassen. Samarbeid på tvers av fartøy var ingen selvfølge, kokken sørget kun for mat til sin besetning. Den enkeltes kompetanse og grad av motivasjon hadde avgjørende betydning for hva som ble servert om bord og på kvaliteten på det som ble servert. Noe som resulterte i ujamnheter mellom fartøyene. Å dekke vakante kokkestillinger på tvers av våpen var heller ikke vanlig. Nærmeste overordnet for kokkene var, og er, nestkommanderende (NK), men med bakgrunn i at FO tidligere satt i staben hadde stillingen kommandomyndighet overfor kokkene om bord.

Da MarLog ble opprettet i 2006 fantes det ikke lokaler til å samlokalisere de ansatte. Effekten med å samle kompetanse innenfor hvert fagområde lot derfor vente på seg. Da nytt lokale sto klart i 2012 kunne fagmiljøene omsider samles. Dette bidro gradvis til ett sterkere fagmiljø innenfor de ulike fagområdene, erfaringsutveksling og hevet kompetanse. En ny kultur begynte å slå rot, man samarbeidet stadig bedre på tvers av våpengrene, og de ansatte byr på sin kompetanse. Som en følge av tettere arbeidsmiljø og mulighet for kontant oppfølging på tvers av våpengrene, ble positive erfaringer fra de ulike våpen raskt videreført som en standard for de andre, mens andre mindre gode løsninger ble terminert.

Ulempen med å ha fire forskjellige proviantbudsjett var at felles produksjonsfaktura måtte splittes etter hvor stor andel av innkjøpet de respektive våpen skulle belastes. Alt stoppet opp dersom en virksomhetskontroller (VK) ikke avviste sin del av faktura i SAP. Noe som tok unødvendig mye tid og hemmet utvikling og potensial i forpleiningen. FOene i MarLog gikk med bakgrunn i dette i dialog med VKene i ett forsøk på å få samlet budsjettene for de fire småbåtvåpnene.

METODE

Det empiriske grunnlaget for denne studien er kvalitative intervjuer med fire respondenter som satt i posisjoner med god kjennskap til de våpen som ble berørt. Men det er viktig å ta hensyn til at respondentene ikke nødvendigvis gir uttrykk for objektive fakta, men kan være farget av personlige oppfatninger og andre forhold. Jeg i har også benyttet sekundærdata i form av faglitteratur,

Intranettartikler og skriv hentet fra internett. Ved bruk av sekundærdata er det viktig å ta hensyn til at dataene i utgangspunktet var samlet inn av andre til en annen studie.

ENDRINGSLEDELSE

”Organisasjonsendring handler om at folk endrer seg. Endringsledelse handler om å få folk til å endre seg. Er det imidlertid vanskelig hver for oss å endre vaner og uvaner, så er det en enda større utfordring å endre vaner vi deler med andre. Ikke minst når mange av dem vi spiller sammen med, verken skjønner, ønsker eller vil gjøre det.”

- Hannestad / Revang, 2006, s131.

Endringsledelse handler om å implementere nye visjoner, mål, idèer i en ny hverdagsvirkelighet. Det etableres må endres dersom nye former og væremåter skal slå rot. Virksomheten må gå fra gammel og etablert praksis til ny og ønsket retning. Endringsledelsens utfordring handler om å håndtere “reisen” fra nå situasjon til en fremtidig ønsket situasjon. For å nå målet kreves satsing, energi, retningsans, kraft, makt, mot og forståelse for prosessene underveis. For å nå målet må man beherske manøvrene i endringsrommet.

Ved planlagte endring er det organisasjonen selv som ser et behov for endring (Jacobsen 2012), noe som er tilfellet med endringsprosessen som undersøkes i denne studien. Det var MarCSS Forpleining som selv fremmet forslaget om endring via VK miljøet til ledelsen i Marinen. I en planlagt endring vil mål, strategi og tidsplan utvikles for å løse utfordringer, og tiltak iverksettes for deretter å bli evaluert. Målet til MarCSS Forpleining har hele tiden vært basert på en intensjon om at produksjonskjøkkenet og felles budsjett skulle gi en økonomisk fordel for Kysteskadren (KE). Ved å få opprettet ett eget fagmiljø i Sjøforsvaret så de muligheten for å spare penger på proviant. Sammen med økonomiavdelingen i KE ble det satt ned mål, tidsplan og en strategi for å oppnå en vellykket endring.

Ved å skape ett fagmiljø gis det rom for lederatferd sammen med de relevante andre innen forpleining. Matroskokkene får ikke bare en fagleder på land, men en hel avdeling å spille på lag med. Etter endingen ivaretar én FO og én VK nå jobben syv personer ble involvert i tidligere. Faktura styres ett felles sted, dette konsentrerer og reduserer administrasjonsoppgavene i forpleiningen og letter slike oppgaver for matroskokkene om bord. De øvrige arbeidsoppgaver til FO fordeles mellom de tre stillingene, på den måten ivaretas en oppgave ett sted en gang. I tillegg bidrar dette til i større grad etterlevelse av forsvarlig forvaltning.

DRØFTING AV ENDRINGSRESULTATER I SMÅBÅTVÅPNENE

Rutineendringer:

Det viktigste med sammenslåingen av budsjettene var for KE å oppnå interneffektivisering på 2 millioner.

Det var mindre viktig for KE at dette kunne bidra til andre fordeler for småbåtvåpnene. For å oppnå dette måtte FO for det første gjennomføre en endring i bestillingsrutiner. I stedet for at samtlige fartøy bestiller varer, ivaretar FO nå de bestillingene som gjelder store og dyre varegrupper. Fordelen med dette er at det bidro til rabattert pris hos rammeleverandører. Ulempen er at matroskockene fikk innskrenket myndighet med tanke på vareutvalg, men samtidig ble de oppfordret til kreative løsninger på bruk av gjenværende råvarer gjennom kurs på produksjonskjøkkenet. For det andre ble det opprettet ett plukkager på produksjonskjøkkenet hvor fartøyene henter varer som nødvendig. En fordel med dette er at fartøyene kan ta om bord ønsket varemengde, istedenfor å ha store varelager på samtlige båter. En annen fordel er at dette bidrar til vektreduksjon på fartøyene i småbåtvåpnene, noe som er ett pålegg fra FLO for minefartøyene og korvettene. En ulempe er derimot at fartøyene ved klartid må etterfylle fartøyene fra produksjonskjøkkenet. Fordelen er at en lagerbeholdningen bidrar til at man ikke må vente på levering fra en leverandør. Det viktigste i denne sammenhengen er at fartøyene leverer i henhold til pålagte klartider, dette bidrar til å øke den totale kampkraften i marinen. En beredskapstest ble gjennomført høsten 2015 i MTB og UVB. I denne testen var også proviantering et moment. Tre fartøy ble proviantert i løpet av 15 minutter, noe som viste at produksjonskjøkkenet bidrar til at fartøyene ikke forsinker unødvendig som følge av proviantering.

Økologisk og Halal mat:

En annen viktig fordel med felles budsjett og produksjonskjøkkenet er at Forsvaret som eneste statlige bedrift nå sørger for å etterleve kravene i Soria Moria erklæringen fra 2006. Erklæringen sier at 15 % av budsjettet på proviant i 2015 skal være av økologisk/debio godkjent mat (Respondant A). Uten produksjonskjøkkenet hadde dette sannsynligvis ikke vært mulig da kostnaden på slike produkter hadde vært for høy. Store bestillinger har bidratt til priser på økologisk mat som FO kan forholde seg til uten å overskride budsjettet. Produksjonskjøkkenet er dessuten i følge en av respondentene første og så langt eneste kjøkken i Forsvaret som er sertifisert for Halal mat (fra 01.11.15). Dette bidrar til at hele Sjøforsvarsregion vest kan forsynes med Halal mat via produksjonskjøkkenet.

Rammeavtaler:

Et direkte resultat av stordriftsfordelene ble at FO i MarCSS fikk delta når nye rammeavtaler skulle formes for Sjøforsvaret. Det viktigste i denne sammenheng er at dette bidro til gunstige rammeavtaler for produksjonskjøkkenet i tillegg til allerede eksisterende avtaler inngått av FLO. Sjøforsvaret har aldri vært mer lojale mot rammeavtaler enn nå, hele 98% (Respondent B). En viktig faktor i etterlevelse av forsvarlig forvaltning. MarCSS sin oppfølging av avtalene og FLO sine krav

er blitt betraktelig bedre etter sammenslåingen. Dette har resultert at MarCSS er blant de beste i Forsvaret (Respondant B).

Ulempen med produksjonskjøkkenet er at produksjonen er for lav i forhold til mulighetene som ligger i forhandling på råvarerpriser ved å utvide konseptet. Begrensninger i stordriftfordelen blir til enhver tid hva antall forbrukere konsumerer iht. datostempling. Ved å øke antall forbrukere kan ytterligere reduksjon i pris oppnås ved større stordriftsfordel på innkjøp.

Antall seilingsdøgn betydning:

Antall seilingsdøgn i løpet av ett år er en variabel kostnad som alltid vil påvirke proviantforbruket. En offiser på seilas spiser 4 serverte måltider, i tillegg kommer ett eller to mellommåltider. Når fartøyet ligger til kai, spiser en offiser stort sett kun lunch hvis ikke han har vakt. Så antall seilingsdøgn vil påvirke proviantforbruket i stor grad og dermed også påvirke det endelige regnskapsresultatet pr år. En ulempe sett fra sjefsnivå i hvert våpen, er at felles budsjett reduserte handlingsrommet i eget våpen med tanke på tradisjoner. En annen ulempe er at det ikke er en hensiktsmessig plan for oppfølging av større seilingsendringer om bord. Ved økt aktivitet i årene som kommer må dette tas høyde for i budsjetteringen.

Kulturrendring:

En annen viktig fordel med produksjonskjøkkenet er at det bidrar til tettere og lik oppfølging mot kokkene ombord og byssedrift. Sett mot miljøhensyn bidrar felles produksjon på den ene side til mindre plast og pappemballasje som følge av store leveranser, noe som igjen gir mer effektivitet i arbeidet. Felles produksjon bidrar også til at det kastes mindre mat, både om bord og på produksjonskjøkkenet. En operativ fordel med tanke på tid til kai før, under og etter operasjoner. Ved opplag av fartøy, blir varer i dag i større grad omfordelt øvrige fartøy eller satt på produksjonslageret istedenfor å bli kastet. Alt i alt gir dette miljøgevinst og mer forsvarlig forvaltning.

En av respondentene påpekte at det hadde blitt en kulturrendring i byssene om bord. Det ble et mål å være dyktig på andre områder enn bare å lage den "beste" maten, men også på andre områder som forsvarlig forvaltning, miljøhensyn, osv. Det så ut til at man hadde fått en bedre forståelse for helheten, og strategi for å nå målet hadde blitt klarere. En mulig forklaring kan være at det ble mer synlig hvordan ting hadde vært når man så nye måter å gjøre ting på gjennom å samarbeide med andre. Endringene har iallfall bidratt til at opprettelsen av produksjonskjøkkenet og sammenslåingen av proviantbudsjettene etter kun to år en suksess sett mot forventet interneffektivisering fra KE.

Forsvarlig forvaltning:

Forsvarlig forvaltning er viktig i alle organisasjoner, graden av etterlevelse følges spesielt opp nedover i of-

fentlige organisasjonene også i Forsvaret. Felles produksjonskjøkken og felles budsjett har bidratt til forbedring på flere områder. For det første har det bidratt til en reduksjon i antall faktura til behandling/anvisning, som følge av større og færre bestillinger. Fakturaene som kommer sendes nå til én FO som behandler og fremsender til en og samme VK, mot tidligere hvor bilaget ofte måtte behandles av flere. Noe som igjen bidrar til at faktura i større grad betales innenfor gitte frister. For det andre er det bedre kontroll med varelevering, eventuelle returvarer. Feil og mangler fanges opp i samme miljø som fakturabehandling finner sted. Dette bidrar til færre feil og raskere behandling av fakturabilag som igjen gir reduksjon i fakturabehandlingstid, ett punkt som følges opp på internkontroll og rapporteres oppover i organisasjonen ved røde tall. Alt i alt gir dette færre innkassokrav til Forsvaret. Ett av punktene som Forsvarets regnskapsadministrasjon måler Forsvaret på.

Forpleiningsmiljø

Produksjonskjøkkenet har bidratt til at forpleiningsmiljøet knytter sterkere bånd på tvers i småbåtåpningene. I tillegg har fagmiljøet bidratt til å spre kunnskap om KE og Sjøforsvaret som organisasjon.

Før endringen, da «alle feide for egen dør», var det utenkelig at en kokk på MTB tok seilas dersom kokken på en minerydder ble syk, nå er dette vanlig. Forpleiningsmiljøet er nå nærmest blitt ett «Adecco» for Sjøforsvaret, FO og kokker tar seilas på tvers av våpeninnad i KE. De støtter Kystvakt (KV), Marjata og MJV/KJK ved behov. Det viktigste med dette er at det bidrar til å redusere arbeidsbelastningen på den kokken som eventuelt måtte stått ett tokt aleine i byssa.

En ulempe med dagens produksjonskjøkken er at kokkene får to «kontor» og en uformell fagleder. Hensikten er å skape en arena for produksjon, men ikke på bekostning av ÅV i operativ ende, derfor er det egne kokker. Fordelen er da at det ikke er forbundet noen personellutgifter med løsningen. En annen ulempe er at lederforpleining og øvrige FO'er i MarCSS ikke har myndighet over kokkene om bord. Kokkene har som nevnt flere roller å bekle, dette skaper utfordringer med å få gjennomført produksjon samtidig som øvrige roller om bord ønskes ivaretatt av deres foresatte om bord (NK). Så lenge MarCSS Forpleining er organisatorisk på samme nivå som fartøyene vil ikke dette endre seg.

Alle søknader som de siste årene er kommet inn til SST og KE innen forpleining blir nå rutet direkte til leder MarCSS Forpleining. Søknadene blir behandlet eller videreformidles etter forespørsel fra personelloffiserer i Sjøforsvaret. En fordel med dette er at alle som søker får vurdert sin søknad av en person med fagkompetanse. En annen fordel er at interessante søknader i dag blir tatt vare på, i påvente av en ledig stilling. En ulempe

med denne løsningen er at det stadig dukker opp andre personellsaker hos leder forpleining som normalt skulle vært rutet via personelloffiser i det respektive våpen.

En annen fordel er at i forkant av alle produksjonsperioder sendes det ut e-post til alle lærlingeplasser i Sjøforsvaret med informasjon om hva som skal produseres. På den måten kan lærlingen få mengdetrening innenfor områder nevnt i opplæringsplanen til lærlingene. Ut av dette er det også kommet flere FO'er og andre kokker som vil bruke produksjonskjøkkenet som arena for å gå opp til et fagbrev. Produksjonskjøkkenet får «gratis» arbeidskraft, samtidig som lærlingen får stort faglig utbytte og mulighet til å bygge nettverk for videre jobb i Forsvaret.

Suksessfaktorer

“Jeg utøver lederatferd når jeg deltar aktivt i et samtidig målsettende, problemløsende, språkskapende samspill med de relevante andre”

- Johnsen 1995.

Hennstad og Revang (2012) beskriver hvordan motstand til endring egentlig er energi og viktigheten av at endringsledelse er å «omforme» negativ energi til positiv energi. Dette handler altså om å endre motkrefter til drivkrefter, å snu det negative til noe positivt.

I forkant av sammenslåing av budsjettene fikk VK'ene i KE en innføring i konseptet, deretter ble det tatt opp på ledermøte i KE av leder økonomiavdelingen. Informasjonen ble fremlagt på en grundig og overbevisende måte. Dette bidro til at samtlige gikk derifra med positiv innstilling til endringen. Våpensjefene i de ulike våpen var som nevnt mer kritisk, mens matroskokkene og forvaltningsmiljøet på land, har generelt sett vært positive. Forvaltningsmiljøet så en bedre styring av blant annet fakturafløy, færre kontaktpunkt og færre bilag til behandling. Kokkene om bord så lik kvalitet og ett sterkere fagmiljø, men også en begrensning i vareutvalg som følge av endringen.

Medvirkning

Involvering i prosesser og en tydelighet på at forslag og innspill blir tatt hensyn til er viktig for at medvirkning skal være effektivt. De ansatte opplever å bli hørt og tatt på alvor. Noe som er sentralt for å håndtere endringskynisme. Amundsen og Kongsvik (2010) skriver at medvirkning handler om å skape eierforhold til endringsplaner og er viktig for å forebygge motstand blant de ansatte.

Produksjonskjøkkenet gir som nevnt flere vareleverandører ett leveringssted, enkel logistikk som reduserer feillevering. Lagerbeholdning på produksjonskjøkkenet av varer er begrenset til holdbarhet og antall kunder. Hvilke varer som skal være på lager avgjøres etter innspill fra kokkene om bord, noe som skaper eierforhold til endringen. Kokkene har fått ett samlingssted for fag-

lig utvikling hvor erfaring og kunnskap deles på tvers av fartøy og våpen. Produksjon av måltider til kai frigir tid for kokken under seilas til øvrige oppgaver, da tilbereding av mat tar mindre tid i byssa. Dette gir igjen operative gevinst da kokkene får bedre tid til å ivareta øvrige roller gitt i stillingsinstruksen.

Forståelse

Det å skape en felles erkjennelse av behov for endring er en av nøkkelfaktorene for en suksessfull gjennomføring hevder Ulrich (1997, (referert av Stig Matthiesen 2014). Etter samlokalisering fikk de tre FO'ene mulighet til å se hverandre i kortene og ut fra dette kom det nye og bedre rutiner som resulterte i bedre resultat. Samtidig ga det mer tid til å fokusere på utvikling på tross av at ingen formelt hadde lederhatten. Nødvendigheten med ett felles budsjett ble klart.

En del av endringsoppgaven handler om å utvikle en forståelse av hva den ønskelige situasjonen skal være og hva som skal til for å komme dit. God kommunikasjon er viktig for å belyse og skape forståelse for behovet til endring, og for å skape en positiv holdning til den kommende endringen. Igjenom hele prosessen med opprettelse av produksjonskjøkkenet og i etterkant er det brukt mye tid på å få kokkene selv til å se behovet for enhver endring. De har i liten grad blitt pålagt å trekke ut matvarer fra måltidene, isteden har man gjennom prosessen sørget for å gi kokkene nødvendig kunnskap til selv å se dette. Det har vært fokus på hyppig og tydelig kommunikasjon ut til matroskokkene, noe jeg mener har vært med å skape god forståelse for endringen, selv om det ikke er alle som er like interessert i å stille opp i produksjonen.

Det viktigste er nok uansett at produksjonskjøkkenet har skapt en unik arena for faglig utvikling på tvers av våpen. Fra å være kokk på eget fartøy, knapt nok kjent med hva øvrige kokker på skvadron gjorde, til å ha en felles møteplass for utveksling av idéer og kunnskap. Samt mulighet til å skape gode relasjoner og bedre samhold på tvers av fartøy og ikke minst på tvers av våpen. Dette gir ikke bare faglig utbytte, men bidrar til større forståelse og et mer helhetlig bilde av KE som organisasjon. Det viser også hvor viktig små endringer er sett i ett større bilde.

Informasjonsflyt

Klev og Levin (2009) beskriver ledelse som; «ledelse er å redusere andres opplevelse av usikkerhet» (Klev og Levin 2009, 153). Det viktigste virkemiddel til rådighet for lederne her er kommunikasjon med- og informasjon til sine ansatte. Hvilken måte man snakker til andre mennesker på i ett team har stor betydning. Gjennom kommunikasjon kan man redusere usikkerhet, forhindre feilinformasjon og sikre gjennomføring av endringen.

Tilbakemeldingene til FO under og i etterkant av opprettelsen av produksjonskjøkkenet gir inntrykk av at

matroskokkene i hele prosessen har fått den informasjonen som har vært etterspurt og nødvendig for å ikke skape usikkerhet rundt endringen. Dette kan tyde på at lederne har vært flinke til å orientere fortløpende og på den måten forhindre usikkerhet og motstand mot endring. De ansatte har derfor vært positive og motiverte til å bidra til en endring i forpleiningen, selv om noen er mindre interessert i å bidra i produksjonen. Visjon og mål er nådd i henhold til KE sine forventninger og den gode kommunikasjonsprosessen har forhindre usikkerhet og bidratt til en vellykket endring.

KONKLUSJON

Det virker klart at konseptet med felles produksjonskjøkken er kommet for å bli. Den viktigste fordelene med konseptet på overordnet nivå var den økonomiske, men konseptet har gitt gevinst på mange andre områder ut over hva som var forventet. Et annet interessant og overraskende funn er at det ikke var større motstand mot endringen. De berørte opplevde å få tilstrekkelig med informasjon og de opplevde at de hadde medvirkning i endringsprosessen. FO'ene ser ut til å ha vært flinke til å involvere matroskokkene for å forebygge motstand mot endringen.

Konseptet bør være overførbart til andre forpleiningsmiljø i Forsvaret og Sjøforsvaret. Det er ut fra funnene i denne oppgaven helt klart budsjettmidler å spare/omfordele ved å utvide konseptet til fregattvåpenet, men pr i dag er kapasiteten på produksjonskjøkkenet ikke dimensjonert for å produsere mat til 4-5 fregatter. Før en eventuell utvidelse av konseptet bør det vurderes om kjøkkenet også skal dimensjoneres for produksjon til indre og ytre kystvakt. Konseptet kan også overføres til andre bransjer internt i MarLog. Logistikk avdelingen i MarCSS er en avdeling som kan se til dette konseptet for mer effektiv utnyttelse og etterlevelse av GIS Strategiske konsept og intensjonen med "ett sted en gang".

REFERANSER

- Amundsen, Oscar og Trond Kongsvik. 2010. Endringskynisme. Oslo: Gyldendal
- Forsvarets forskningsinstitutt, FFI-rapport 2015/01450 28. august 2015
- Hennestad, Bjørn W og Øyvind Revang, 2012. Endringsledelse og ledelsesendring. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2012. Organisasjonsendringer og endringsledelse. 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnsen, Erik, Vanebo, Jan Ole, Busch, Tor. 1995. Ledelse av ledelsesprosessen. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.
- Kleiv, Roger og Martin Levin. 2009. Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling. 2.utg. Bergen; Fagbokforlaget
- Regjeringen i Norge (2015) Økologisk mat. Hentet 05.10.2015 fra <https://www.regjeringen.no>
- Intranett – militær nettside (2015) Sjøforsvarets strategiske konsept. Hentet 06.10.2015 fra <http://intranett2.mil.no>

“Navigare necesse est, vivere non necesse”

Roar Espevik

Evidently, a quotation from Pompey(56bc), who used it to urge his sailors on when they refused to set sail on a stormy sea, to bring grain from Africa to a starving Rome. A task familiar to every navy officer, thus duty to the society when the situation demands it is more vital than own survival. It means, literally, “It is necessary to sail, it is not necessary to live.” Meaning, it is necessary to set off, even if you are not at all sure that you are ever going to arrive.

And it is more “Necesse” than ever that we set sail within the academic world. Thus our picture on the front page, the possible monster, Nessie of Loch Ness symbols our quest for knowledge within the Sea Military domain. What is truth and with what kind of certainty can we claim to know the truth, being a monster or Naval warfare. It is an ongoing process that makes us wiser but not certain. The Royal Norwegian Naval Academy dates back 200 years and our intention is to put our competence or sometimes even lack of it into the open for arguments. This is a three folded wish; to invite to debate/reflection and/or present competent arguments and/or publish knowledge gained through peer reviewed research. In short we have a deep desire to launch through “Necesse” our latest academic thoughts, research and efforts concerning anything that is important to a Navy officer. “Necesse” will entail, scientific articles, being especially brilliant bachelor papers written by cadets or works of scholars within own Academy or others writing within the navy officer sphere.



ISBN 978-82-93550-07-5