



**FORSVARET**  
Forsvarets høgskole

## **Formet av havet**

*Sjøkrigsskolens tokt med Statsraad Lehmkuhl og dets  
rolle i profesjonsutdanningen og kadettenes utvikling*

**Knut Erik Erstad**

Masteroppgave  
Forsvarets høgskole  
vår 2020

---

---

# Forord

Utvikling er grunnlaget for vår eksistens. Kultur, arv og miljø er sentrale begreper for å forstå utvikling. Det viktigste er likevel utviklingen i seg selv. Utvikling er dynamisk og bevegelig. Stopper bevegelsen blir det statisk, og som en statue er man da bare et bilde av fortiden uten kraft til å endre seg selv eller omgivelsene.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende reise både bakover og fremover i tid. Den har gitt meg rom for å fortsette min egen utvikling både personlig og akademisk gjennom prosessen. Studiet av kadettens utvikling gjennom seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl har gitt meg anledning til å reflektere over egen utvikling og hvordan også jeg gjennom en karriere i Sjøforsvaret er «formet av havet». Samtidig har det vært spennende å få et bedre innblikk i den utviklingen som har skjedd innen utdanning og lederutvikling ved Sjøkrigsskolen siden min tid som kadett ved skolen.

I den sammenheng er det på sin plass å takke alle som har inspirert, hjulpet og jobbet sammen med meg i denne utviklingen. Dere er for mange til å nevne, men en spesiell hilsen til alle ubåtbrødre og -søstre.

I arbeidet med oppgaven må jeg takke Rino B. Johansen for å ha ledet meg på rett vei og mange gode samtaler underveis, Roar Espevik for gode innspill og veiledning, samt Monica Marthinussen og Henrik Sørlie for råd og veiledning i den kvantitative delen av oppgaven. Sist, men ikke minst, en stor takk til mine kullkamerater, venner og familie.

---

# Sammendrag

Siden 2002 har Sjøkrigsskolen brukt seilskuten Statsraad Lehmkuhl som maritim plattform for lederutvikling gjennom et skoletokt på 10-13 uker. Dette ble etablert blant annet som et resultat av tilbakemeldinger fra Marinen om manglende profesjonsforståelse blant de nyutdannede offiserene. I 2017 iverksatte Forsvaret en omfattende utdanningsreform med fokus på å skape en mer hensiktsmessig utdanningsordning, samt krav om betydelige kostnadsutt. Toktet med Statsraad Lehmkuhl er en forholdsvis kostbar aktivitet i utdanningsløpet ved Sjøkrigsskolen, og det var derfor naturlig at toktets legitimitet ble utfordret gjennom utdanningsreformen. Skoletoktene med Statsraad Lehmkuhl ble av Sjøforsvaret vurdert som en viktig bidragsyter i profesjonsutdanningen for de kommende sjøoffiserene og toktene fortsatte etter reformen. Det var derfor interessant å studere om det kan dokumenteres en effekt av toktet på kadettene. Denne studien har sett på data innsamlet gjennom det første skoletoktet gjennomført med kadetter ( $N = 64$ ) som ble tatt opp i det nye utdanningssystemet. Hensikten har vært å undersøke om kadettene utvikles i tråd med de mål som er satt for skoletoktet. Studien har sett på utvikling innen fire områder fra toktets start til etter fullført tokt ti uker senere. De fire områdene er hardiness (psykologisk hardførhet), mestringstro (self-efficacy), arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner. Det ble også sett på om hardiness har en modererende effekt på forholdet mellom mestringstro og lederprestasjoner. Resultatene viste at kadettene utviklet seg signifikant innen mestringstro og lederprestasjoner med henholdsvis moderat og liten effektstørrelse. Mestringstro utviklet seg mest i starten av toktet, mens lederprestasjoner utviklet seg senere i toktet. Kadettene hadde ingen signifikant utvikling i dimensjonene hardiness og arbeidsprestasjoner. Regresjonsanalysen viste signifikant sammenheng mellom mestringstro og lederprestasjoner, hvor mestringstro stod for 33 % av forklart varians i lederprestasjoner. Studien fant ingen modererende effekt av hardiness på forholdet mellom mestringstro og lederprestasjoner. Selv om studiens design og datagrunnlag gjør at det ikke finnes en referansegruppe å sammenligne med, er resultatene en bekreftelse på at det er samsvar mellom de mål som er beskrevet for toktet og den effekten som er målt på kadettenes utvikling. Toktet med Statsraad Lehmkuhl synes å bidra i offiserenes profesjonsutdanning i tråd med Forsvarets ambisjon om riktig kompetanse til rett tid.

---

# Summary

Since 2002, the Royal Norwegian Naval Academy has used the sailship Statsraad Lehmkuhl as a maritime platform for leadership development through a 10-13 weeks voyage. This came partly as a result of feedback from the Navy about lack of professional understanding among the newly graduated officers as they entered into service. In 2017, a comprehensive education reform was implemented in the Armed Forces with a strong focus on creating a more appropriate education scheme and with an ambition for significant cost cuts. The voyage with Statsraad Lehmkuhl is a costly part of the officer education at the Naval Academy, and it was natural that its use was questioned as part of the education reform. The use of Statsraad Lehmkuhl was considered a significant part of the officers education by the Navy and it continued after the reform. It was therefore of interest to study if any effect of the voyage on the cadets could be documented. This study has looked at data collected through the first voyage conducted with cadets ( $N = 64$ ) recruited into the reformed educational system. The purpose has been to investigate whether the cadets' development is in line with the educational goals set for the time spent onboard Statsraad Lehmkuhl. The study has looked at developments in four areas from the beginning of the voyage to its completion ten weeks later. These are hardiness, self-efficacy, work performance and leader performance. It was also investigated whether hardiness has a moderating effect on the relationship between self-efficacy and leader performance. The results showed that the cadets developed significantly in self-efficacy and leader performance with moderate and small effect sizes respectively. Self-efficacy was mostly affected early in the voyage, while leader performance developed later in the voyage. No significant development was found in the dimensions of hardiness and work performance. The regression analysis showed a significant correlation between self-efficacy and leader performance, with self-efficacy accounting for 33% of the explained variance in leader performance. Furthermore, the study found no moderating effect of hardiness on the relationship between self-efficacy and leader performance. Although the study's design and data means that there is no reference group to compare with, the results confirm that there is a connection between the goals described for the voyage and the effects measured on the cadets' development. The voyage with Statsraad Lehmkuhl appears to contribute to the officers' professional training in line with the Armed Forces' ambition to have the right competence at the right time.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	2
1.2 PROBLEMSTILLINGENS RELEVANS FOR FORSVARET .....	3
1.3 BEGREPER OG AVGRENSNINGER .....	4
<b>2 Teoretisk og organisatorisk kontekst</b> .....	<b>5</b>
2.1 LEDELSESFILOSOFI I FORSVARET .....	5
2.2 LEDERUTVIKLING VED SJØKRIGSSKOLEN .....	6
2.2.1 HISTORISK UTVIKLING .....	6
2.2.2 SJØKRIGSSKOLENS LEDERUTVIKLINGSFILOSOFI .....	7
2.3 SJØKRIGSSKOLENS MARITIME ARENA FOR LEDERUTVIKLING .....	9
2.3.1 HISTORISK UTVIKLING .....	9
2.3.2 SKOLETOKT MED STATSRAAD LEHMKUHL .....	10
2.4 UTDANNINGSREFORMEN OG BEHANDLING AV SKOLETOKTET .....	11
2.5 SELEKSJON AV KADETTER .....	13
<b>3 Teori</b> .....	<b>14</b>
3.1 HARDINESS .....	14
3.1.1 UTVIKLING OG TRENING AV HARDINESS .....	16
3.2 MESTRINGSTRO .....	17
3.2.1 KILDER TIL MESTRINGSTRO .....	19
3.2.2 UTVIKLING AV MESTRINGSTRO I ARBEIDSSITUASJONER .....	22
3.2.3 MESTRINGSTROENS GENERALITET .....	23
3.3 ARBEIDSPRESTASJONER .....	23
3.4 LEDERPRESTASJONER .....	24
<b>4 Metode</b> .....	<b>27</b>
4.1 DATAGRUNNLAG OG PROSEDYRE .....	27
4.2 MÅLEINSTRUMENTER .....	28
4.2.1 MESTRINGSTRO .....	28
4.2.2 HARDINESS .....	29
4.2.3 ARBEIDSPRESTASJONER .....	29
4.2.4 LEDERPRESTASJONER .....	29
4.2.5 STATISTISKE ANALYSER .....	30
<b>5 Resultater</b> .....	<b>30</b>
5.1 VURDERING AV RESULTATER OPP MOT PROBLEMSTILLING .....	33
<b>6 Diskusjon</b> .....	<b>33</b>
6.1 HARDINESS .....	33
6.2 MESTRINGSTRO .....	35
6.3 ARBEIDSPRESTASJONER .....	37
6.4 LEDERPRESTASJONER .....	38
6.5 PREDIKSJON OG HARDINESS SOM MODERATOR .....	40
6.6 STUDIENS BERGENSNINGER .....	41
6.7 TOKTETS EFFEKT .....	42
6.8 BETYDNING FOR FORSVARET .....	42
6.9 GRUNNLAG FOR VIDERE STUDIER .....	43
<b>7 Konklusjon</b> .....	<b>44</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>46</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>54</b>
VEDLEGG A - SPØRRESKJEMA .....	54

---

# 1 Innledning

*«War is the province of physical exertion and suffering» (Clausewitz)*

Krigens natur kjennetegnes av fare, fysiske anstrengelser og en konstant usikkerhet (Forsvaret, 2014). Utgangspunktet for menn og kvinner som skal starte på en militær karriere er at de skal utdannes, trenes og øves for best mulig å kunne utføre yrket sitt i krig. Dette stiller store krav til den enkelte, men også til Forsvaret med hensyn til rekruttering, seleksjon og utdanning.

Offisersutdanningen i Norge har røtter tilbake til 1750 og oppstarten av «Den Frie Mathematiske Skole», som var starten for Krigsskolen. Dette var også den første skolen som tilbød høyere utdanning i Norge (Hosar, 2000). Helt fra starten har offisersutdanning vært en profesjonsutdanning (Hosar, 2000). Med utgangspunkt i Huntington (1957) består en profesjon av ekspertise, ansvar og korpsånd. Det har historisk alltid vært en balanse mellom det praktiske og det teoretiske i offisersutdanningen. Denne kompleksiteten i offisersyrket omtales for eksempel av Clausewitz (1984) hvor han beskriver militært talent ikke som en egenskap, men som en harmonisk kombinasjon av elementer. Dette medfører at militær utdanning forsøker å tilføre kadettene mer enn bare teoretisk kunnskap. De må også lære håndverket og profesjonskulturen.

Ledelse og lederutvikling alltid har hatt en sentral rolle i offisersutdanningen. Sjøkrigsskolen har utdannet marineoffiserer siden 1817 (Terjesen & Gjelsten, 2017). Ledelsesutviklingen har naturlig nok endret seg mye gjennom årene både på grunn av samfunnsmessige endringer, den sikkerhetspolitiske situasjonen og utvikling innen ledelsesfaget. I 2002 introduserte Sjøkrigsskolen «Øvelse Magellan» hvor kadettene gjennomfører et tokt med seilskuten Statsraad Lehmkuhl i 10-13 uker som en del av utdanningen. Toktet har et sterkt fokus på den sjømilitære profesjon. Kjernen i profesjonen er å utøve godt skjønn i mellommenneskelige, etiske, taktiske og strategiske domener under kaotiske omstendigheter med tidspress og potensielt stor fare. Gjennom toktet skal kadettene bli tilført byggesteiner for å utøve slikt skjønn (Forsvaret, 2018b). I et kapittel om Sjøkrigsskolens ledelsesfilosofi skriver Roar Espevik (Terjesen & Gjelsten, 2017) om det som skiller sjømilitært lederskap fra annet operativt lederskap. Det handler om at et marinefartøy er begrenset av liten fysisk plass med lite rom til privatliv for den enkelte og således høye krav til sosial kompetanse. Fartøy og

---

besetning er kontinuerlig utsatt for krevende vær- og bølgeforhold som kan gi taktiske fordeler, men også være en fare for sikkerheten. Dette stiller krav til offiseren utover faglig dyktighet til å vise hardførhet og ro for å skape trygghet ombord.

Regjeringen iverksatte i 2016, gjennom ny langtidsplan for forsvarssektoren, den største reformen av utdanningsordningene i Forsvaret i nyere tid. Bakgrunnen var at «Dagens utdanningssystem fremstår som fragmentert, kostbart, med komplekse styringslinjer og ofte små og sårbare fagmiljøer» (Forsvarsdepartementet, 2016). Regjeringen la vekt på at reformen skulle sikre god kvalitet i utdanningen og ivareta egenarten til den militære profesjonsutdanningen. Dette er en forutsetning for at Forsvaret skal sikre seg riktig kompetanse til rett tid (Forsvarsdepartementet, 2016). Tøktet med Statsraad Lehmkuhl er en forholdsvis kostbar aktivitet i utdanningsløpet ved Sjøkrigsskolen, og det er derfor naturlig at aktivitetens legitimitet ble utfordret gjennom utdanningsreformen. Ettersom tøktet med Statsråd Lehmkuhl bestod som en del av utdanningen også etter utdanningsreformen er den logiske slutningen at tøktet er vurdert som en viktig bidragsyter i profesjonsutdanningen. Det er derfor interessant å studere om det kan dokumenteres en utvikling hos kadettene gjennom tøktet. Dette kan bidra til å si noe om tøktets bidrag til profesjonsutdanningen i den hensikt å produsere bedre marineoffiserer og ledere. Eller sagt på en annen måte, riktig kompetanse til rett tid.

## 1.1 Problemstilling

**Denne studien undersøker sjøkrigsskolekadettene utvikling gjennom seiltøktet med Statsraad Lehmkuhl innen sentrale egenskaper og prestasjoner. Hensikten er å se om resultatene samsvarer med målsettingene for tøktet.**

Det unike med seilskutetøktet er at kadettene får prøvd seg i et miljø der de utsettes for elementene (vær, vind og sjø) som skal utgjøre arbeidsplassen etter endt utdanning. Isolasjon over lang tid med små muligheter for den enkelte til å gjemme seg gjør det lettere å få frem det mellommenneskelige (Jacobsen & Krabberød, 2017). Tøktet er en del av profesjonsutdanningen for sjøoffiserene. Formålet er å drive lederutvikling i et miljø som gjør kadettene bedre rustet til å tre inn i ulike stillinger om bord i Marinens fartøyer etter endt utdanning.



---

**Hypotesen for oppgaven er at dersom seiltoktet fungerer etter hensikten vil kadettene ha en utvikling av mestringstro og lederprestasjoner i løpet av perioden.** Dette fordi toktet gjennom sitt fokus på den sjømilitære profesjon nettopp søker å tilføre kadettene slike kunnskaper og ferdigheter (Forsvaret, 2018b).

**Utvikling av hardiness og arbeidsprestasjoner undersøkes også, samt om hardiness modererer effekten av mestringstro på prestasjoner.** Disse faktorene tas med fordi hardiness har vist å ha betydning for militære prestasjoner (Bartone, Eid, Johnsen, Laberg & Snook, 2009) og å kunne utvikles (Maddi, 2009). Hardiness er også en av syv ønskelige karaktertrekk hos en militær leder (Olsen & Espevik, 2009). Arbeidsprestasjoner tas med fordi det kan vise om en eventuell prestasjonsutvikling er generell eller spesifikk for lederrollen. Moderasjonselementet inkluderes fordi stressmestring er sentralt i militærprofesjonen og stress er en faktor knyttet til både hardiness (Maddi, 2007) og mestringstro (Bandura, 1997).

**For å teste hypotesen gjennomføres følgende analyser:**

**Analyser av kadettens utvikling over tid (før, under og etter toktet) innen hardiness, mestringstro, arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner.**

**Undersøkelse av om arbeidsprestasjoner etter endt tokt kan predikeres ut fra hardiness og mestringstro før toktet, og om hardiness modererer effekten av mestringstro på lederprestasjoner.**

## **1.2 Problemstillingens relevans for Forsvaret**

Militært lederskap handler om, på sitt mest ekstreme, å kunne leve med høy grad av usikkerhet, mestre komplekse omgivelser samt tåle slike situasjoner bedre enn motstanderen. Godt militært lederskap innebærer å operere tilpasningsdyktig og fleksibelt innenfor denne situasjonen. Det handler om å gjøre det ubehagelige og å tåle å stå i det, overkomme maktesløshet og unngå følelsesmessig oppløsning. Militært lederskap krever en hardførhet for å tenke klart og effektivt og mestre egne følelser i møte med komplekse situasjoner (Forsvaret, 2012). Forskning på hardiness har også vist at høy grad av hardiness reduserer faren for post-traumatisk stress eller depresjoner i etterkant av militære operasjoner (Bartone, 1999). En undersøkelse av college-studenter indikerer videre at hardinesstrening kan føre til bedre prestasjoner (Maddi, 2009). Kompetansemeldingen slo fast at det var et behov for en helhetlig gjennomgang av

---

kompetanseproduksjon i Forsvarssektoren (Forsvarsdepartementet, 2013). Dette ble begrunnet i at utdanningssystemene ikke var helhetlig gjennomgått etter overgangen til innsatsforsvaret og at det der var et urealisert effektiviseringspotensial, at moderne militært materiell stiller store krav til den enkeltes kompetanse fordi det blir stadig mer teknologisk avansert og at det forventes større konkurranse i samfunnet om den tilgjengelige kompetansen i fremtiden. Det er et behov for at offiserene skal fungere i stilling raskest mulig etter endt utdanning fordi økte krav til operative leveranser gir mindre tid til opplæring (on the job training) i operative avdelinger (Marinen, 2017). Tidligere studier har vist sammenheng mellom troen på egen mestring og egne prestasjoner både i akademiske situasjoner (Bandura, 1997) og i jobbutførelse (Stajkovic & Luthans, 1998). Gjennom utdanningsreformen fikk Sjøkrigsskolen beholde seiltoktet med Statsråd Lehmkuhl. Argumentasjonen var blant annet at det gir kadettene en bedre forståelse av fremtidig arbeidshverdag på marinens fartøy samt at det gir gode muligheter til lederutvikling og innsyn i grupperelasjoner som er viktige fagfelt i officersutdanningen. Problemstillingen som studeres i denne oppgaven vil kunne gi en indikasjon på om toktet oppfyller sin målsetting og således er i tråd med intensjonen for utdanningsreformen.

### **1.3 Begreper og avgrensninger**

En del begreper er sentrale og går igjen gjennom oppgaven. Hardiness omtales også på engelsk som «resilience», og på norsk som «hardførhet» eller «psykologisk hardførhet». I denne oppgaven er det valgt å bruke hardiness selv om det er et engelsk begrep. Dette gjøres for å unngå tvetydelighet og fordi hardiness er det etablerte begrepet som brukes i fagmiljøene som jobber med tematikken ved Forsvarets høgskole. Mestringstro er et annet sentralt begrep. Dette er det norske ordet for self-efficacy. Mestringstro er et mer etablert begrep på norsk, og brukes også innenfor pedagogikk utenfor Forsvaret. Mestringstro brukes derfor i oppgaven. Lederprestasjoner brukes som begrep for å beskrive kadettene arbeidsprestasjoner når de utøver lederrollen. Dette kunne vært beskrevet som arbeidsprestasjon i lederrollen, men lederprestasjoner er valgt da det gir et tydeligere og mer lettfattelig bilde av hva som beskrives. Studien ser kun på kadettene utvikling i løpet av toktet basert på de innsamlede data. Den tar følgelig ikke hensyn til hva som skjer med kadettene som skjer før og etter toktet. Studien går ikke inn i detaljene med hensyn til innholdet og aktivitetene i toktet. Og ser derfor ikke på hva som eventuelt kan gjøres for å påvirke eller endre de resultatene som fremkommer av studien.

---

Oppgaven ser kun på faktorene hardiness, mestringstro, arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner. Det ble også samlet inn data for engasjement, ekstra rolleadferd, indre motivasjon og organisasjonsforpliktelse i det samme datasettet. Disse er ikke inkludert i denne studien fordi det var de utvalgte målingene som i dialog med Forsvarets høyskole ble vurdert som mest relevante sett opp mot det overordnede forskningsprogrammet militær ledelse.

## 2 Teoretisk og organisatorisk kontekst

*Da trodde vi alle, at ethvert haab var ute. «Haardt styrbord! Bras rundt!» Alle mand fløi til brasene, skjønt jeg antar, at der i det øieblikk ikke var én om bord, som ikke hadde opgit alt haab (Amundsen, 2003).*

### 2.1 Ledelsesfilosofi i Forsvaret

Skredulykken i Vassdalen den 5. mars 1986 som tok livet av 16 soldater førte til en ny tenkemåte om operativt lederskap i Forsvaret (Olsen, 2017). Ulykken førte til en debatt der organiseringen med et rigid ordresystem ble satt opp mot behovet for ledelse tilpasset den stedlige situasjonen. Debatten førte til en reform i norsk militær ledelse. Forsvarets organisasjonsform, organisasjonskultur, prosedyrer og lederskapsidealer ble satt på dagsordenen. Resultatet av dette var at i 1995 ble et manøverorientert<sup>1</sup> operasjonskonsept innført gjennom Forsvarssjefens grunnsyn for utvikling og bruk av norske militære styrker i fred, krise og krig. I år 2000 ble oppdragsbasert ledelse innført som forsvarets nye ledelsesfilosofi (Forsvaret, 2012).

Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse fra 2012 beskriver oppdragsbasert ledelse som en ledelsesfilosofi som er utformet for for å fungere effektivt i fred, krise, konflikt og krig. Den representerer en desentralisert ledelsesfilosofi. Formålet er at den med best situasjonsforståelse

---

<sup>1</sup> Manøverkonseptet vektlegger faktorene manøvrere og ramme på bekostning av skjerming. Skjerming ivaretas implisitt ved at motstanderen ikke er i stand til å sette inn styrker mot egne eksponerte svakheter, fordi egen manøver og ild har brakt ham ut av balanse. Grunntanken i manøverteorien er at angriperen gjennom momentum i operasjonen både kan ødelegge motstanderen og beskytte seg selv (Forsvaret, 2004).

skal handle selvstendig, men i tråd med sjefens intensjon. Det skal gi rett handling til rett tid. Dette stiller store krav til hver enkelt, ikke minst til ledere på lavere nivå, om å utvise kreativitet og hurtighet. I denne kontekst er hardførhet og prestasjoner under press viktige.



Figur 1. Grunnmodell for ledelse i Forsvaret (Forsvaret, 2012)

## 2.2 Lederutvikling ved Sjøkrigsskolen

### 2.2.1 Historisk utvikling

Lederskap som akademisk fag kom ganske sent inn på Sjøkrigsskolen. Først i 1963 med ny fagplan kom et ledelsesfag i form av personellforvaltning. Faget bestod av delemnene psykologi, personelladministrasjon, jurisdiksjon og lederskap (Jacobsen & Krabberød, 2017). Den primære lederutviklingen skjedde gjennom «forbilde»-læring. Kadettene var på tokt som en del av utdanningen, og dette var en sentral arena i lederutviklingen. Det første skolereglementet av 23. desember 1816 beskriver det slik: Uten tokt og øvelser var utdanningen intet. Ved å observere hvordan andres lederskap virket, både positivt og negativt, kunne den enkelte utforme sitt eget lederskap (Kvam, 1967). Sjøkrigsskolen fikk sin første hovedlærer i ledelse i 1977 og ledelsesfaget fikk sakte men sikkert et større fotfeste utover 80- og 90-tallet (Jacobsen & Krabberød, 2017).

Lederutviklingen ved Sjøkrigsskolen henger naturligvis sammen med ledelsesmodellen for Forsvaret, og omleggingen innen norsk militær ledelse og Forsvarets ledelsesfilosofi i etterkant av Vassdalsulykken fikk også store konsekvenser for lederutvikling ved Sjøkrigsskolen. Innføringen av oppdragsbasert ledelse gjorde lederskap og lederutvikling til en enda mer sentral

---

del av utdanningen ved Sjøkrigsskolen. Ledelsesfaget tok da opp i seg psykologi, etikk, pedagogikk, organisasjonsteori og personelladministrasjon (Jacobsen & Krabberød, 2017). Et sentralt element som er kommet inn senere er fokuset på team eller grupper. Her har Sjøkrigsskolen samarbeidet tett med Endre Sjøvold. Sjøkrigsskolen bruker Sjøvolds «spinn-top»-teori og tilhørende utviklingsverktøy (SPGR – Systematiser Person-Gruppe-Relasjonen). Denne teorien handler om hvordan team bør fungere i den situasjonen de er i eller trener til. Fire funksjoner må være på plass: Kontroll (fokus på oppgaven), omsorg (fokus på trivsel), lojalitet (viljen til å utføre jobben) og opposisjon (vilje til å si ifra hvis ting går i feil retning) (Jacobsen & Krabberød, 2017).

### **2.2.2 Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi**

Sjøkrigsskolen har utgitt sitt eget dokument for lederutvikling. Dette har fått tittelen: «Alle mann til brasene! Sjømilitært operativt lederskap og lederutvikling. Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi.» (Olsen & Espevik, 2009). Dette dokumentet ble utgitt i 2009 og tar opp i seg den forskningsbaserte tilnærmingen som har preget lederskapstenkingen ved Sjøkrigsskolen siden 90-tallet.

Lederutviklingsfilosofien tar utgangspunkt i operativt lederskap også betegnet som «in extremis»-lederskap: et målrealiserende samspill knyttet til anvendelse av makt- og våpenbruk under stor grad av press, i den hensikt å trygge vår samfunnsordning og våre verdier (Olsen & Espevik, 2009). Videre beskrives det unike ved sjømilitært operativt lederskap hvor flerdimensjonale trusler (luft, overflate og undervann), elementene (vær, vind og bølger) og plattformens egenskaper (lite plass og isolasjon) trekkes frem som faktorer som bidrar til en enda mer kompleks situasjon for ledere. Dette understreker relevansen av oppdragsbasert ledelse om bord i et marinefartøy (Olsen & Espevik, 2009). Oppdragsfokuset brukes til å sette opp en modell over tre faser for lederskapet.



Figur 2. Tre-fase lederskap – ulike utfordringer (Olsen & Espevik, 2009)

Forberedelsesfasen legger vekt på utvikling av gruppen og kollektive ferdigheter. Gjennomføringsfasen handler om å realisere målsettingen og stiller krav til oppmerksomhet, tilpasningsevne (agility), mestring og opprettholdelse av motivasjon og mening. Etter-fasen handler om ivaretagelse av gruppen og erfaringslæring inn mot neste forberedelsesfase.

Den spesielle sjømilitære konteksten brukes også som ramme for behovet for autentisk ledelse. En autentisk offiser er en person som i utøvelse av lederskap er sann mot seg selv og egne verdier i møte med den ledelsessituasjonen en står overfor. Dette innebærer at man bruker sine styrker og svakheter på en trygg og overbevisende måte uten å ta på seg “falske masker”. En autentisk offiser innehar et bredt adferdsregister som ikke virker påtatt. Man kan altså utvise rolleflexibilitet uten at det virker påtatt (Olsen & Espevik, 2009). Dette stiller også krav til enkelte personlige egenskaper ved lederen. Sjøkrigsskolen har identifisert syv ønskelige karaktertrekk hos en militær leder. Dette er mot, rettferdighet, besindighet, klokskap, omsorg, humor og hardførhet (Olsen & Espevik, 2009). Personlige egenskaper er samtidig ikke tilstrekkelig for å bli en god leder. Operativ ledelse må trenes og utdannes. Det er også en kollektiv prosess. God operativ ledelse er et produkt av samhandling og ikke et resultat av sjefens personlige adferd.

---

## 2.3 Sjøkrigsskolens maritime arena for lederutvikling

### 2.3.1 Historisk utvikling

Praksis på sjøen har vært en del av kadettene hverdag helt siden Sjøkrigsskolens oppstart i 1817. Det ble benyttet seilskuter de første femti årene før dampkorvetten Nornen overtok. Med få avbrudd fortsatte skoletokt frem til starten av 1900-tallet (Marinemuseet, 2017). Første halvdel av 1900-tallet var naturligvis preget av de to verdenskrigene, men skoletoktene bestod i varierende grad og på forskjellige fartøy gjennom perioden. I etterkrigstiden ble skoletoktene gjennomført på jagere da dette var de største fartøyene, men disse var ikke spesielt egnet som skolefartøy grunnet begrensninger i forlegnings- og undervisningsfasiliteter (Marinemuseet, 2017). I 1958 ble skolefartøyet Haakon VII tatt i bruk og fungerte som praksisplattform for både befals- og offisersutdanning. I 1974 ble rollen som skolefartøy flyttet til korvettene KNM Sleipner og KNM Æger. Disse fartøyene var eskortefartøy med regulære operative oppgaver i marinen, men fungerte bra som skolefartøy (Marinemuseet, 2017). I 1984 ble rollen som skoleskip overtatt av støttefartøyet KNM Horten. Dette hadde god plass og var egnet for tokt av lengre varighet. Etter 1986 ble det et opphold i skoletoktene. Det var en forutsetning for opptak til Sjøkrigsskolen at kadettene hadde et års praksis etter befalsutdanning. Det ble derfor vurdert at det ikke var behov for skoletokt. Kravet til praksis ble fjernet på starten av 90-tallet grunnet rekrutteringsutfordringer til Sjøkrigsskolen. Skoletokt med KNM Horten ble da gjeninnført fra 1991 og fortsatte frem til årtusenskiftet (Marinemuseet, 2017).

På begynnelsen av 2000-tallet var marinen bekymret over nivået på kadettene som ble uteksaminert fra Sjøkrigsskolen. Årsaken var at det var en opplevelse av at de nyutdannede offiserene ikke var tilstrekkelig forberedt på en arbeidshverdag på sjøen. De hadde ikke en god nok forståelse av det maritime miljøet. Parallelt med dette var Sjøkrigsskolen omlagt til å bli en treårig utdanning (tidligere to år) og var i ferd med å bli en akkreditert høyskole hvor offiserene ble gitt en bachelorutdanning (Marinemuseet, 2017). Denne omleggingen førte også til et økt fokus på offisersrollen og lederutvikling. Sjøkrigsskolen la større vekt på offiseren i krigsrollen og lederutvikling som et gjennomgående tema i utdanningen (Marinemuseet, 2017). Med denne bakgrunn har det siden 2002 vært gjeninnført skoletokt. Fra 2002 har alle kadettene ved Sjøkrigsskolen gjennomført et tokt på 10-13 uker med seilskipet Statsraad Lehmkuhl (Jacobsen & Krabberød, 2017). Etter 2002 har det vært slutt på meldinger fra

---

Marinen om at nyutdannede offiserer ikke vet hva det vil si å ha havet som arbeidsplass (Jacobsen & Krabberød, 2017).

### **2.3.2 Skoletokt med Statsraad Lehmkuhl**

Seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl har gått under navnet «Øvelse Magellan». I den perioden toktet foregår heises det militær kommando på fartøyet og det betegnes KNM Statsraad Lehmkuhl. Med få unntak har toktet gått til USA. Hvert år er Atlanterhavet krysset to ganger. Hensikten med toktet var det første året å utvikle sjømannskap. Med det økende antallet kadetter som ikke hadde vært til sjøs før de startet utdanningen, var det viktig å gi et bilde av hva det vil si å være på havet, underlagt isolasjon og vær og vind (Jacobsen & Krabberød, 2017).

Siden den gang har lederutvikling blitt mer og mer sentralt i toktet. I studieplanen frem til utdanningsreformen var hensikten med toktet beskrevet slik: «Øvelse Magellan skal eksponere kadetter for et krevende maritimt miljø i den hensikt å øke kompetanse innenfor selvinnsikt, relasjoner (herunder forståelse for gruppedynamikk), teamarbeid, lederskap og sjømannskap» (Forsvaret, 2018a). I beskrivelsen av bakgrunnen for toktet vektlegges det det potensialet Statsraad Lehmkuhl har som lederutviklingsplattform med mulighet til å få frem alle de forhold som kjennetegner sjømilitært lederskap (Forsvaret, 2018a). Det eksemplifiseres blant annet gjennom press i ulike former som, frykt, hjemlengsel, kjedsomhet, usikkerhet, sosialt og mentalt press, trangt (liten plass) og kompleksitet. Det fremheves at toktets lengde og trange boforhold gjør at den enkeltes personlighet kommer tydeligere frem (Forsvaret, 2018a). I beskrivelsen av forventet læringsutbytte for kadettene legges det blant annet vekt på praktisk ledererfaring, personlig utvikling i et trygt læringsmiljø, bedre forståelse av betydningen av velfungerende grupper og samarbeid (Forsvaret, 2018a).

I gjeldende studieplan etter utdanningsreformen er essensen i toktet det samme. Formålet er å tilføre kadettene kunnskaper og ferdigheter for å kunne forstå den sjømilitære profesjon. Kjernen i den militære profesjonen er ens evne til å utvise godt skjønn i de mellommenneskelige, etiske, taktiske og strategiske domenenene, og dette under kaotiske forhold med tidspress og potensielt stor fare (Forsvaret, 2018b). Læringsmålene i emnet knyttet til lederutvikling fokuserer på kadettens kunnskap om grunnleggende sjømilitær ledelse med fokus på ulike lederskapsteorier, lederfunksjoner, etisk refleksjon og praktisk bruk av



---

lederskapsteorier i en sjømilitær kontekst. Kadettene skal også vise grunnleggende forståelse for hvordan enkeltindivid og grupper handler og tenker innenfor rammene av en militær organisasjon. Det er også et krav at kadettene skal bidra til å skape et læringsmiljø som setter avdelingen/teamet i stand til å forberede og gjennomføre maritime operasjoner som et «happy ship»<sup>2</sup> (Forsvaret, 2018b).

## **2.4 Utdanningsreformen og behandling av skoletoktet**

Allerede i stortingsmeldingen «Kompetanse for en ny tid» i 2013 ble det påpekt behov for en utredning om utdanningssystemet i Forsvaret (Forsvarsdepartementet, 2013). Bakgrunnen for dette var at det var avdekket endrede personell og kompetansebehov som tilsa behov for en ny personellordning. Det ble da naturlig å se på utdanningssystemet i sammenheng med ny personellordning. I langtidsplanen for forsvarssektoren «Kampkraft og bærekraft» for perioden 2017-2020 kom oppdraget om å gjennomføre en utdanningsreform (Forsvarsdepartementet, 2016).

Gjennom iverksettelsesbrevet til langtidsplanen ble det gitt følgende overordnede mål for utdanningsreformen: Den skulle være en struktur- og kvalitetsreform som ga bedre forutsetninger for kvalitet i utdanningen samtidig som den reduserte kostnadene. Kravet om kostnadsbesparelse var på 560 millioner. Det var krav om at all utdanning skulle samles under en felles høyskole som skulle etablere en ny treårig grunnleggende offisersutdanning (Forsvarsdepartementet, 2016a). Dette resulterte i et prosjektmandat som blant annet sa: «Forsvaret skal gjennomføre en utdanningsreform hvor målet er å innføre et utdanningssystem som leverer relevant, behovsprøvd, fleksibel, kostnadseffektiv og god militær utdanning» (Forsvarsstaben, 2017).

Fra starten av prosessen var Sjøforsvaret bekymret for at etableringen av et felles første år i den nye utdanningen skulle fjerne muligheten til å gjennomføre skoletokt med Statsraad Lehmkuhl.

---

<sup>2</sup> «Happy ship» er et marineuttrykk som betyr et skip hvor mannskapet arbeider harmonisk sammen, en organisasjon preget av lagånd, samspill og høy moral. Uttrykket «happy» har i seg selv en spesifikk betydning i marinen. Å være happy betyr at en har forstått sine oppgaver, at en ikke har behov for videre instruksjoner og føringer. Et «happy ship» er med andre ord også et skip hvor den enkelte løser sine oppgaver alene og i samarbeid, uten å måtte få føringer og instruksjoner. Mannskapet er selvdrevne, den enkelte ser seg som en del av en helhet og skipet blir driftet effektivt. (Forsvaret, 2018b)

---

I et skriv datert mai 2017 understreker Sjøkrigsskolen behovet for at kadettene tilføres forståelse av den maritime konteksten og at dette blir enda viktigere i ny utdanningsmodell da den i større grad baserer seg på rekruttering av personell uten tidligere militær kompetanse (Sjøkrigsskolen, 2017). I det samme skrivet omtales bruken av Statsraad Lehmkuhl. Her understrekes det at; «plattformen bidrar til å gi kadettene en identitet som sjøkriger, og en positiv holdning til å tilbringe tid på sjøen. Statsraad Lehmkuhl er også svært viktig for å selektere ut personell som ikke passer eller takler å være om bord på et marinefartøy» (Sjøkrigsskolen, 2017).

Verken Sjøkrigsskolen eller Sjøforsvaret har synliggjort kostnadene ved toktet med Statraad Lehmkuhl i kostnadsmatrisene for utdanningsprosjektet. I nullpunktsmålingen som ble gjennomført for å danne en referanse for å måle utdanningsreformens innsparingskrav opp mot, er tallene ikke brutt ned i en slik detalj at toktskostnadene er synlige (Sjøforsvaret, 2017). Delutredningen som tok for seg offisersutdanningen hadde som utgangspunkt at alle nye løsninger skulle ha en redusert kostnad på 30-40 % (Forsvaret, 2017). I denne utredningen sees all praksistrening under ett, slik at toktet med Statsraad Lehmkuhl ikke skilles ut for seg men sees sammen med andre øvelser i felt eller for eksempel simulatortrening. I fortsettelsen av delutredningen gav utdanningsprosjektet krigsskolene i oppdrag å fremme forslag til innhold og oppbygging av ny høyskole. I sitt innspill presiserer Sjøforsvaret: *Innspillet omhandler også toktet Magellan. For Sjøforsvaret har toktet bidratt til kvalitet i utdanningen og utgjør en viktig del av den eksisterende utdanningsmodellen. Gitt behovet for effektivisering bør prosjektet vurdere om toktet er en kosteffektiv måte å tilføre sjøforsvarets kadetter nødvendig kompetanse i det første året av GOU-utdanningen. For Sjøforsvaret er den ønskede effekten av GOU utdanningen avgjørende* (Sjøforsvaret, 2017a).

Det er ikke dokumentert noen oppfølging av Sjøforsvarets anmodning om at prosjektet må vurdere kosteffektiviteten i toktet med Statsraad Lehmkuhl opp mot effektiviseringskravene i utdanningsreformen. I Forsvarssjefens gjennomføringsplan (Forsvaret, 2017a) er det heller ikke en nedbrytning av effektiviseringsmål på en slik måte at det kan si noe om detaljerte kostnadsvurderinger. Hovedsakelig synliggjøres innsparinger gjennom reduksjon av antall årsverk og bortfall av lønn til kadettene. Det kan derfor virke som om det er overlatt til de enkelte krigsskolene å oppnå best mulig utdanning innenfor de gitte rammer, og derfor ikke gitt direkte føringer knyttet til praktisk aktivitet som øvelser og tokt.

---

## 2.5 Seleksjon av kadetter

Seleksjon av personell til Forsvarets offisersutdanning er regulert gjennom «Bestemmelse om seleksjon, opptak og forvaltning av personell under utdanning» (Forsvaret, 2018). Sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben er fagmyndighet for all utdanning i Forsvaret. Forsvarets personell- og vernepliktsenter har fagansvar for rekruttering, seleksjon og personellforvaltning i Forsvaret. Dette innebærer blant annet ansvar for å gjennomføre Forsvarets opptak og seleksjon. Forsvarets høgscole bestemmer hvem som blir tatt opp til akkreditert utdanning i Forsvaret, og setter de akademiske kravene for den enkelte utdanning. Sjefene for de enkelte forsvarsgrenene fastsetter de funksjonelle kravene til nivådannende utdanning (Forsvaret, 2018).

Felles opptakskrav for alle nivådannende utdanninger er krav til statsborgerskap, å kunne bli sikkerhetsklarert, ha godkjent vandel, tilfredsstillende helsekrav og fysiske krav. Det er også et felles krav om skikkethet til tjeneste. Skikkethet fastsettes gjennom et såkalt alminnelig evnenivå. Allment evnenivå fastsettes på sesjon ved å teste personellens kunnskaper i regning, figurforståelse og ordforståelse (Køber, 2014). Allment evnenivå fastsettes i en skala fra 0-9 hvor 9 er høyeste score. Minimumskrav for tjeneste i forsvaret er nivå 3, mens det kreves minimum nivå 5 for all lederutdanning. For grunnleggende offisersutdanning er det videre krav til generell studiekompetanse og eventuelle særskilte forkunnskaper for den aktuelle utdanningslinje. Krav til å ikke ha deltatt på mer enn ett opptak tidligere og at alder som hovedregel ikke skal være over 25 år (Forsvaret, 2018).

Seleksjonen gjennomføres gjennom en felles seleksjons- og opptaksprosess. Denne består av evneprøver, fysiske tester, teoriprøver, helsesjekk, intervju og lederskapsøvelse. Lederskapsøvelsen inneholder mentale og fysiske utfordringer som skal teste kandidaten både som enkeltindivid og i lederrollen. Øvelsen skal også gi et realistisk bilde av hva utdanningen innebærer og hvilken jobb som venter etter endt utdanning (Forsvaret, 2018).

Det brukes ikke personlighetstester i seleksjonen av elever til Forsvarets grunnleggende offisersutdanning, men det er iverksatt studier som ser på om dette er en retning å gå i fremtiden. Både hardiness og mestringstro vurderes brukt (Forsvarets høgscole, 2015). Flere studier gjort

---

innen politi og forsvar viser at kandidater som kommer gjennom opptaksprøver har høyere hardiness enn de som ikke klarer prøvene (Hystad & Johnsen, 2019).

## 3 Teori

### 3.1 Hardiness

De siste 25 årene har hardiness stått frem som et sett av personlige karakteristikk som hjelper mennesker å snu stressende situasjoner fra potensielle katastrofer til muligheter for forbedret ytelse, lederskap og oppførsel (Maddi, 1987, 2002; Maddi & Kobasa, 1984). Således er hardiness spesielt relevant for områder med naturlig iboende stress slik som for eksempel militærtjeneste (Maddi, 2007). Det konseptuelle utgangspunktet som var utgangspunktet for forskning på hardiness vektla at situasjoner med høyt stress er en naturlig del av livet og at mot er nødvendig for å vokse og utvikle seg (Maddi, 2006). Hardiness ble fremsatt som en kombinasjon av holdninger og ferdigheter som utgjorde eksistensielt mot (Maddi, 1988, 2002).

Utgangspunktet for forskning på hardiness var en 12-års studie av Illinois Bell Telephone (IBT) gjennomført i perioden 1975 til 1987 (Maddi & Kobasa, 1984). Studien kartla årlig en rekke data fra ledere på alle nivåer. Midt i tidsperioden ble telefonmarkedet i USA deregulert, noe som førte til at IBT fra 1981 til 1982 måtte nedbemanne fra 26.000 ansatte til 14.000 ansatte. Data som ble samlet inn de påfølgende seks årene viste at to tredjedeler av utvalget opplevde negative konsekvenser. Dette gav seg utslag i ytelse, som vold eller fravær på arbeidsplassen eller skilsmisser. Det var også alvorlige helsemessige konsekvenser som hjerteinfarkt, kreft, psykiske problemer og selvmord. Kontrasten i innsamlede data var at den siste tredjedelen ikke bare klarte seg, men de vokste og utviklet seg. De hadde positiv karriereutvikling og rapporterte om bedre helse og mer energi enn før omveltningen (Maddi, 2007). Ved å sammenligne de to tredjedelene som opplevde negative konsekvenser mot den motstandsdyktige tredjedelen på grunnlag av data samlet inn før omveltningen ble hardiness-vinklingen vurdert til å være utslagsgivende. De motstandsdyktige individene var karakterisert av involvering (commitment), kontroll (control) og utfordring (challenge) (Kobasa, 1979; Maddi & Kobasa, 1984).

---

**Involvering** omhandler en følelse av forpliktelse overfor seg selv og omverdenen (Hystad, Eid, Johnsen & Bartone, 2009). De som scorer høyt på involvering vil uavhengig av omstendighetene ønske og være involvert med folk og prosesser som pågår fordi det er det som gir mening. Å isolere seg virker for dem som bortkastet tid og talent (Maddi, 2007).

**Kontroll** refererer til en tro på egen evne til å påvirke hvordan eget liv skal arte seg (Hystad et al., 2009). De som scorer høyt på kontroll mener at det alltid er best å kjempe for å påvirke resultat og utfall av situasjoner, selv om det er vanskelig. Det er bortkastet tid og talent å trekke seg tilbake til passivitet og maktesløshet (Maddi, 2007).

**Utfordring** beskriver et syn på nye og ukjente opplevelser som spennende utfordringer (Hystad et al., 2009). De som scorer høyt på utfordring synes endringer er normalt og en mulighet til lære fra de erfaringene som følger med dette uavhengig av om erfaringene er gode eller dårlige. For dem virker det naivt å ønske seg enkel trygghet og sikkerhet (Maddi, 2007).

Selv om involvering, utfordring og kontroll ikke er like, er de positivt forbundet og beskriver hardiness konseptualisert som eksistensielt mot (Maddi, 2007).

Hardiness-teorien har blitt kritisert på hovedsakelig to punkt. Den første kritikken omhandlet manglende konsistens i måleinstrumentet (Personal Views Survey), og at det ikke klarte å vise de tre dimensjonene av hardiness (utfordring, kontroll, involvering) (Funk & Houston, 1987). Spørreskjemaet er videreutviklet og forfinet over årene og er nå vurdert som konsistent. Samtidig er det best å se hardiness som en helhet og ikke de tre dimensjonene hver for seg (Maddi, 2007). Den andre kritikken har rettet seg mot at hardiness ikke er noe annet enn et uttrykk for lav score på personlighetstrekket nevrotisme (Funk & Houston, 1987). Senere studier som har belyst dette forholdet har slått fast at hardiness er en mye bredere egenskap enn negativ nevrotisme. I en studie som blant annet belyste forholdet mellom hardiness og

---

femfaktormodellen<sup>3</sup> ble det avdekket at hardiness ikke bare korrelerte negativt med nevrotisisme, men samtidig korrelerte positivt med de andre faktorene (Maddi, Khoshaba, Harvey, Lu & Persico, 2002). Således virker den metodiske kritikken av hardiness å være besvart (Maddi, 2007).

I en militær kontekst er hardiness forbundet med færre fysiske og psykiske helseplager i etterkant av deltakelse i krigsoperasjoner (Bartone, 1999). Hardiness er også forbundet med gode prestasjonen under press i militære sammenhenger (Bartone, Eid, Johnsen, Laberg & Snook, 2009). Hardiness har også vist positiv innflytelse på prestasjoner i mange andre yrkesgrupper som for eksempel brannmenn, advokater og sykepleiere (Maddi, 2007).

### **3.1.1 Utvikling og trening av hardiness**

Hardiness er i utgangspunktet beskrevet som et sett med relativt stabile personlighetsegenskaper som læres tidlig i livet (Maddi, 2004). Mye er ennå ukjent om utviklingen av hardiness, men forholdet mellom foreldre og barn og barnas miljø i de tidlige leveårene anses som å ha avgjørende betydning. Dette omfatter oppmuntring og anerkjennelse fra foreldre, mestringsopplevelser og hvordan endring oppfattes og kommuniseres til barna fra foreldrenes side (Hystad & Johnsen, 2019).

Selv om hardiness regnes som en relativt stabil egenskap antas det at den til en viss grad kan endres gjennom erfaring eller direkte trening. Bartone, Eid og Hystad (2016) har foreslått noen områder individet kan fokusere på for å utvikle seg innen involverings-, kontroll- og utfordringsdimensjonene. Offisersutdanningen i Forsvaret er en arena hvor det kan tenkes at det er naturlig at hardiness utvikles. En studie gjort over tre år på norske krigsskolekadetter fant likevel at kadettenes nivå på hardiness var relativt stabilt gjennom hele utdanningsløpet (Hystad & Johnsen, 2019). Samtidig er ikke utdanningen i Forsvaret direkte utformet mot å utvikle

---

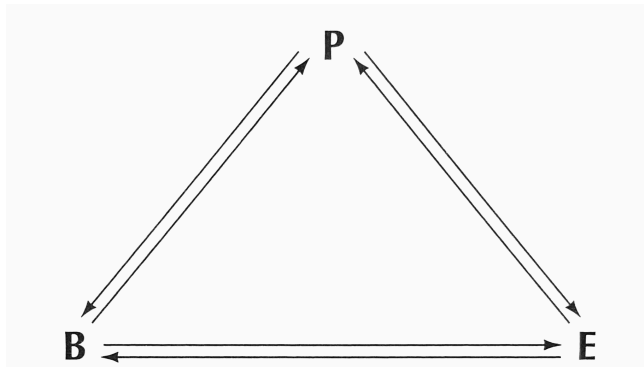
<sup>3</sup> Femfaktormodellen er en av flere trekkpsykologiske tilnærminger innen personlighetspsykologien. Femfaktormodellen er den ledende moderne vitenskapelige tilnærmingen, da den beskriver empirisk fem store personlighetstrekk, som beskriver variasjonen i menneskets personlighet. <https://snl.no/femfaktormodellen>

---

hardiness. Bartone, Eid og Hystad (2016) konkluderte med at en utvikling nok er mulig, men vil kreve betydelig innsats og hyppig repetering av treningen (Hystad & Johnsen, 2019).

## 3.2 Mestringstro

Mestringstro er en del av sosialkognitiv læringsteori utviklet av Albert Bandura på 1960- og 1970-tallet (Johnsen, 2005). Bandura tok utgangspunkt i et behavioristisk perspektiv, altså ved å studere hva som påvirker individet – det ytre, men han fant etter hvert ut at dette perspektivet var for begrenset til å kunne forklare læring hos mennesker (Imsen, 2005). Den sosialkognitive læringsteorien utfordret synet på at all læring måtte vise seg som atferdsendring. Den var kritisk til det tradisjonelle synet om at mennesket er et produkt av miljøet. Det er en grunnleggende antakelse i sosialkognitiv læringsteori at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom person, miljø og atferd (Johnsen, 2005). Persondimensjonen (kognitiv, følelsesmessig, biologisk) gjør individet til både et produkt og en produsent av miljøet (Bandura, 1997). Den sosialkognitive modellen kan illustreres som en trekant med tre gjensidig avhengige variabler; atferd, miljø og individ. Den gjensidige avhengigheten er av ulik styrke og varierer med ulike aktiviteter og omstendigheter (Bandura, 1997).



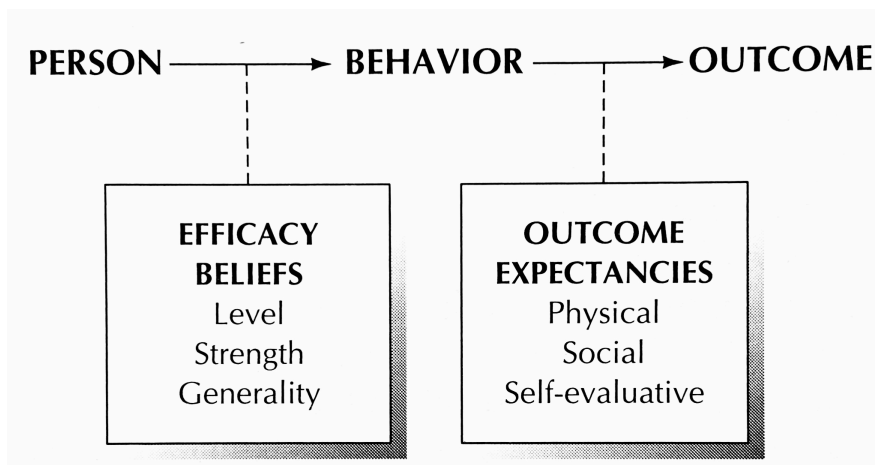
Figur 3. Sammenhengen mellom de sentrale faktorene atferd (B-Behaviour), miljø (E-environment) og individ (P-personal) (Bandura, 1997)

For individ-faktoren er det mest sentrale troen på egen mestring. Uten troen på at ens handlinger skal føre til ønsket effekt vil individet ikke ha incentiver for å handle.

Mestringstro (self-efficacy) defineres av Bandura som «**beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments**» (Bandura, 1997). Mestringstro er altså individets tro på egen evne til å planlegge og

gjennomføre et handlingsmønster som kreves for å oppnå en gitt prestasjon. Individenes mestringstro kan gi ulike effekter. Det kan påvirke valg av handlingsmønster, hvor mye innsats individet er villig til å nedlegge, hvor mye motgang individet tåler, utholdenhet til å fortsette, opplevelsen av stress og belastning og prestasjonsnivået (Bandura, 1997).

For å forstå mestringstro er det også viktig å forstå hva det ikke er. Bandura er opptatt av å skille mellom mestringstro og forventet resultat (outcome expectancies). Poenget her er at resultater kommer av en handling og avhenger av en prestasjon. Mestringstroen sier noe om den forventede ytelsen av en handling, mens forventet resultat er en vurdering av hvilke konsekvenser en gitt handling med en bestemt ytelse vil ha. Dette er illustrert ved følgende modell:



Figur 4. Sammenhengen mellom mestringstro og forventet resultat (Bandura, 1997)

Banduras modell (figur 4) viser også ulike variabler for mestringstro og forventet resultat. Mestringstroen graderes i nivå, styrke og generalitet, mens forventet resultat deles i fysisk, sosialt og selvevaluerende. For mestringstro innebærer nivået hvor godt eller dårlig individet forventer å mestre en oppgave eller situasjon. Styrke-komponenten sier noe om hvor lett det er å endre individets mestringstro for eksempel ved motgang eller langvarige prøvelser. Generalitet indikerer i hvor stor grad troen på mestring er spesifikk for en oppgave eller situasjon, eller om den kan overføres til andre områder og i hvor stor grad.

For forventede resultater vil positive utslag på faktorene fungere som incentiver, mens negative utslag vil avskrekke og/eller begrense. For fysiske faktorer kan dette være fysiske stimuli, med



---

kjærtegn som et positivt eksempel eller smerte som negativt. Sosiale faktorer er den andre store gruppen hvor positive eksempler kan være respekt, anerkjennelse eller makt. Negative eksempler kan være utfrysing, mobbing eller tap av status. Den tredje faktoren refererer til positiv og negativ selvevaluering. Her skiller den sosialkognitive teorien seg fra tanken om at adferd kun styres av ytre belønning eller straff. Selvevaluering handler om hvilken verdi det forventede utfallet vil gi individet. Et eksempel kan være konsekvensen av en god karakter på en eksamen. Verdien (for eksempel personlig tilfredsstillelse) av dette er ikke objektiv men varierer med individets vurdering (Bandura, 1997).

På samme måte er det et skille mellom mestringstro og selvtillit. Mestringstro er en personlig bedømmelse av egen kapasitet, mens selvtillit er mer knyttet opp til en vurdering av egenverd (Bandura, 1997). Bandura påpeker at det ikke er en sammenheng mellom en persons evner eller kapasitet og om man liker eller ikke liker seg selv. Det er fullt mulig å vurdere seg selv som uegnet til å løse en oppgave uten at det påvirker selvbildet. Et eksempel på dette kan være dersom man konkurrerer mot en overlegen motstander. De fleste kadetter vil ha lav mestringstro knyttet til en skytekonkurranse mot en operatør fra spesialstyrkene, men vil trolig ikke få redusert selvtillit dersom de taper. På samme måte kan det være situasjoner der et individ har høy mestringstro men hvor det likevel gir lav selvtillit. Banduras eksempel her er at en person som er flink til å inndrive ubetalt gjeld, likevel kan føle ubehag av at folk kastes ut av hjemmene sine. I en militær kontekst kan dette være at offiserer har høy mestringstro knyttet til gjennomføring av militære operasjoner i internasjonale operasjoner, men samtidig ha lav selvtillit eller føle oppgitthet overfor de sivile situasjon i landet.

### **3.2.1 Kilder til mestringstro**

Ifølge Bandura er det fire primære kilder som skaper grunnlaget for mestringstro (Bandura, 1997). Dette er:

1. Enactive mastery experiences (tidligere mestringserfaringer)
2. Vicarious experiences (vikarierende mestringserfaringer)
3. Verbal persuasion and allied types of social influences (verbal overtalelse og lignende sosial innflytelse)
4. Physiological and affective states (fysiske og følelsesmessige tilstander)

---

Informasjonen som kommer fra de fire kildene kan ikke overføres direkte til mestringstro. Den går gjennom en kognitiv prosess og det må derfor skilles mellom den informasjonen som kommer fra en erfaring og den informasjonen som blir valgt, vektet og integrert i individets mestringstro.

**Tidligere mestringserfaringer** (enactive mastery experiences) er den mest betydningsfulle kilden til mestringstro. Suksess bygger troen på egen mestring, mens negative erfaringer svekker den. Samtidig vil lettkjøpt suksess føre til en forventning om enkel måloppnåelse som fører til liten utholdenhet ved motstand. Mestring gjennom motstand vil derimot forsterke mestringstroen (Bandura, 1997). Gjentakende mestring styrker mestringstroen. Dette fører til større innsats og utholdenhet. Effekten på endret mestringstro av positive eller negative mestringserfaringer avhenger av en rekke faktorer for hvordan de oppfattes av individet. Dette kan være oppfattelsen av egne evner, omstendighetene rundt prestasjonen, innsatsen som ble lagt ned eller hvor mye hjelp individet mottok (Bandura, 1997). Vekten av nye erfaringer på mestringstroen er også avhengig av nivået og styrken i den eksisterende mestringstroen som erfaringene skal integreres inn i (Bandura, 1992). Mestringstro er således både et resultat av og en årsak til erfaringer. For kadettene på sjøkrigsskolen vil erfaringene fra å mestre seiltoktet for eksempel kunne gi økt mestringstro for å bedre beherske en karriere som offiser på havet.

Den andre kilden er **vikarierende mestringserfaringer** (vicarious experience) og beskriver den effekten andres mestring har på egen mestringstro. Dette påvirker mestringstro gjennom observasjon og modellering (Bandura, 1997). Dette er naturlig for en del prestasjoner som ikke har klare kvalitetsmål. Det er for eksempel vanskelig å si om 70 % riktig på en test er bra eller dårlig uten å sammenligne egne resultater med andres. Mestringstro kan påvirkes positivt av at egne prestasjoner er bedre enn andres og motsatt. Vikarierende mestringserfaringer har størst effekt når den individet sammenligner seg med er lik eller sammenlignbar med individet selv med tanke på forutsetningen for å prestere. Individet vil da overtale seg selv til at hvis den andre klarer det kan jeg også prestere slik (Bandura, 1982). Dette vil også gjelde motsatt vei, slik at det å observere jevnbyrdige som feiler vil svekke egen tro på å mestre en tilsvarende oppgave (Brown & Inouye, 1978). Effekten av vikarierende mestringsopplevelser på egen mestringstro avhenger av flere faktorer. Usikkerhet knyttet til egen kompetanse er et eksempel. Personer med liten erfaring på et område har lite grunnlag til å etablere en forventning om egen mestring.

---

Det er da større sannsynlighet for at mestringstro påvirkes av observasjoner av andre som en kan relatere seg til (Takata & Takata, 1976). Erfarne individer med stor mestringstro kan også påvirkes av forbilder. Ved å observere andre som løser en oppgave enda bedre kan det erfarne individet få økt mestringstro knyttet til muligheten for å øke egne prestasjoner (Bandura, 1997). Vikarierende mestringserfaringer kan også bidra til å forsterke eller svekke effekten av tidligere mestringserfaringer. En annen faktor som påvirker effekten av vikarierende mestringserfaringer er erfaringen og kompetansen til den som blir observert. Selv om en uerfaren ikke kan identifisere seg med en ekspert vil den uerfarne ønske å øke sin prestasjon og få økt mestringstro gjennom observasjon av eksperten. Dette kalles også observasjonslæring (Bandura, 1986). Gjennom toktet på Statsraad Lehmkuhl jobber kadettene tett i grupper og observerer både hverandre og mer erfarne offiserer, samt det faste mannskapet på skipet. Dette skaper en ramme for vikarierende mestringserfaringer.

Den tredje kilden til mestringstro er **verbal overtalelse og annen sosial innflytelse** (verbal persuasion and allied types of social influences). Verbal og sosial overtalelse er en ytterligere måte å styrke et individs tro på at det har kapasiteten til å oppnå ønsket prestasjon. Verbal overtalelse har i seg selv begrenset evne til å skape varig endring i mestringstro (Bandura, 1997). For at verbal overtalelse skal ha effekt må den komme fra en person som individet respekterer, og den må være realistisk knyttet til individets ferdighetsnivå. Gjort riktig vil den da kunne løfte innsats og prestasjon hos individet som igjen vil gi positive mestringserfaringer og mulighet for varig økt mestringstro. På samme måte kan urealistiske mål for overtalelsen føre til forsterket opplevelse av nederlag med det resultat at både mestringstro og respekt for den som prøver å påvirke reduseres (Bandura, 1997). På seiltoktet vil kadettene settes i situasjoner der verbal overtalelse brukes i praksis mellom kadetter og fra mannskap og ledelse overfor kadettene.

Den fjerde kilden til mestringstro omhandler **fysiske og følelsesmessige tilstander** (physiological and affective states). Fysisk og følelsesmessig tilstand brukes også i individets vurdering av egen prestasjonsevne. Fysiske reaksjoner i stressede situasjoner kan tolkes som økt sårbarhet for å gjøre feil. Dette kan igjen redusere forventningen til egen mestring. De fysiske reaksjonene kan gi seg utslag i følelsesmessige reaksjoner som forsterker denne negative påvirkningen, og på den måten bidrar til å skape den uønskede situasjonen (Bandura,

---

1997). Fysiske mestringsfaktorer spiller en stor rolle i aktiviteter som krever styrke og utholdenhet. Følelsesmessig tilstand kan ha en generell påvirkning på mestringstro på mange områder. Det er altså mulig å påvirke forventningen til egen mestring gjennom forbedret fysisk form, redusert stressnivå og negative følelsesmessige tilbøyeligheter og korrigere misoppfatninger av kroppslig tilstand (Bandura, 1991; Cioffi, 1991). Det er store individuelle forskjeller i hvor sensitiv en person er i forhold til fysiske og følelsesmessige tilstander. Det er et kognitivt ledd mellom de fysiske og følelsesmessige tilstandene og egen mestringstro (Bandura, 1997). Gjennom å utsette kadettene for vær og vind på toktet i kombinasjon med ulike oppgaver som individer og grupper utsettes kadettene for fysisk og følelsesmessig press. Dette gir også mulighet for situasjoner som påvirker mestringstroen og spesielt i denne dimensjonen krysses mestringstro og hardiness gjennom den positive påvirkningen hardiness har på stressmestring.

### **3.2.2 Utvikling av mestringstro i arbeidssituasjoner**

En metastudie fra 1998 viste en 72 % sannsynlighet for at personer med høy mestringstro presterer bedre enn personer med lav mestringstro (Stajkovic & Luthans, 2002). Utvikling av mestringstro kan derfor ha stor effekt på arbeidsprestasjoner. Ifølge Bandura er mestringstro knyttet til egen evne til å lære spesielt viktig fordi den legger grunnlaget for utvidet mestring på andre områder. I arbeidssituasjoner er dette viktig fordi endringer og utvikling krever at ansatte utvikler sine ferdigheter, og mestringstro knyttet til læring har stor påvirkning på individenes vilje til å utforske nye områder (Bandura, 1997).

Mestringsmodeller er et godt hjelpemiddel for å utvikle kompetanse og øke mestringstro. Dette gjøres gjennom først å lage modeller for den aktuelle oppgaven eller ferdigheten for å kommunisere de grunnleggende reglene og strategiene. Deretter gis elevene veiledet praksis i et simulert miljø der de kan utvikle ferdigheter uten at feil får store konsekvenser. Til slutt gis de støtte i å bruke de lærte ferdighetene til å utføre arbeidsoppgaver på en effektiv og suksessfull måte (Bandura, 1997).

Gruppenormer blir også påvirket av og påvirker mestringstro. Endret mestringstro fører til atferdsendring, som igjen fører til endrede gruppenormer. Eksponering for likeverdige som mestrer oppgaver fører til økt tro på at individet kan mestre oppgaven.

---

Av spesiell interesse for Forsvaret, og andre yrker hvor ansatte forventes å måtte takle risikofylte aktiviteter, er at styrking av mestringstro knyttet til risikofylt aktiviteter oppnås best gjennom veiledede mestringserfaringer som gir nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å oppleve kontroll i situasjoner preget av noe risiko (Bandura, 1986a). Gjennom seiltoktet er dette helt sentrale faktorer. Det legges opp til kombinasjon av teoretisk læring og praktisk oppgaveløsning som individer og grupper. Kadettene får jevnlig tilbakemeldinger av hverandre og veiledere (Forsvaret, 2018b). Deres grenser utfordres i et miljø som er nytt og ukjent og således godt egnet til å skape usikkerhet, men hvor risikoen samtidig er forholdsvis lav.

### **3.2.3 Mestringstroens generalitet**

Mestringstro varierer ut ifra en rekke ulike variabler som situasjon, oppgavens kompleksitet og ytre omstendigheter. Mestringstro er altså ikke en kontekstløs global egenskap. For å måle mestringstro med prediktive formål er det derfor nødvendig å tilpasse måling av mestringstro til den gitte kontekst (Bandura, 1997). Banduras syn på mestringstro som knyttet til en spesifikk kontekst er utfordret av andre forskere som ser på mestringstro mer som en generell egenskap.

Generell mestringstro er en måte å se mestringstro på mer som et personlighetstrekk. Det kan defineres som «a generalized trait representing one's overall estimate of his/her ability to perform a wide variety of jobs under different conditions» (Stajkovic & Luthans, 2002). En skala for å måle generell mestringstro er utviklet av Matthias Jerusalem og Ralf Schwarzer (1995). Studier har vist at det er positiv sammenheng mellom generell mestringstro og optimisme, selvregulering og selvtillit, og tilsvarende en negativ sammenheng mot depresjon og angst.

### **3.3 Arbeidsprestasjoner**

Arbeidsprestasjoner er et sentralt konstrukt innen arbeidspsykologi (Viswesvaran, 2002). Arbeidsprestasjoner kan defineres som skalerbare handlinger, atferd og resultater som de ansatte engasjerer seg i eller skaper som er knyttet til og bidrar til organisatoriske mål (Viswesvaran & Ones, 2002).

---

De første modellene for arbeidsprestasjoner inkluderte kun nøyaktighet (kvalitet, eller fravær av feil) og produksjon (kvantitet) (Toops, 1944). Det er siden utviklet mer komplekse modeller som ser på ulike faktorer og avhengigheter mellom dem (Viswesvaran, 2002). Ulike jobber, oppgaver og fagområder vil ha helt ulike faktorer som er viktige for å oppnå gode arbeidsprestasjoner. Dette gjelder ikke bare teoretisk kunnskap, men også personlighet og egenskaper. For eksempel krever noen arbeidsoppgaver utstrakt kontakt med andre mennesker og kommunikasjon, mens andre arbeidsoppgaver kan utføres alene men krever evne til nøyaktighet og tempo. En parallell til Banduras teorier om mestringsstro er at det for arbeidsprestasjoner også er viktig å skille mellom prestasjon og resultat (outcome). Det kan være faktorer som påvirker resultatet som ikke er forbundet med arbeidsprestasjonen, og prestasjonen kan derfor ikke bare måles på resultater (Viswesvaran, 2002). I relasjon til seiltoktet kan et bilde på dette være at uavhengig av kadettens prestasjoner så vil skipet ikke komme frem til destinasjonen uten vind.

Når det gjelder utvikling av arbeidsprestasjoner så er nesten enhver jobb, yrke eller prestasjon flerdimensjonal og det er derfor rimelig å tenke på sentrale prestasjonsfaktorer som beskriver kritiske dimensjoner hvor individene bør søke å utvikle prestasjoner (Campbell & Kuncel, 2002). Utvikling av arbeidsprestasjoner vil derfor kreve innsats mot spesifikke områder som har betydning for de oppgavene som er sentrale i vurderingen av arbeidsprestasjonen. Dette kan som for eksempel Bandura (1997) beskriver det være trening av mestringsstro. Trening av ansatte og oppdatering av ansattes kompetanse har også vist effekt (Bhat, 2013). Andre tiltak som har vist seg å påvirke arbeidsprestasjoner er å fastsette prestasjonsmål samt å gi tilbakemeldinger (Kuvaas, 2007; Kuvaas, Buch & Dysvik, 2017).

### **3.4 Lederprestasjoner**

Ledelse er knyttet til å ha ansvar for resultater i organisasjoner. Ledelse kan defineres på ulike måter, men det er gjennomgående at ledelse handler om å nå mål ved hjelp av andres arbeidsinnsats (Sagberg, 2019). Det finnes en rekke modeller for ledelse. To klassiske overordnede ledelsesmodeller er transaksjonsledelse og transformasjonsledelse (Bass, 1985).

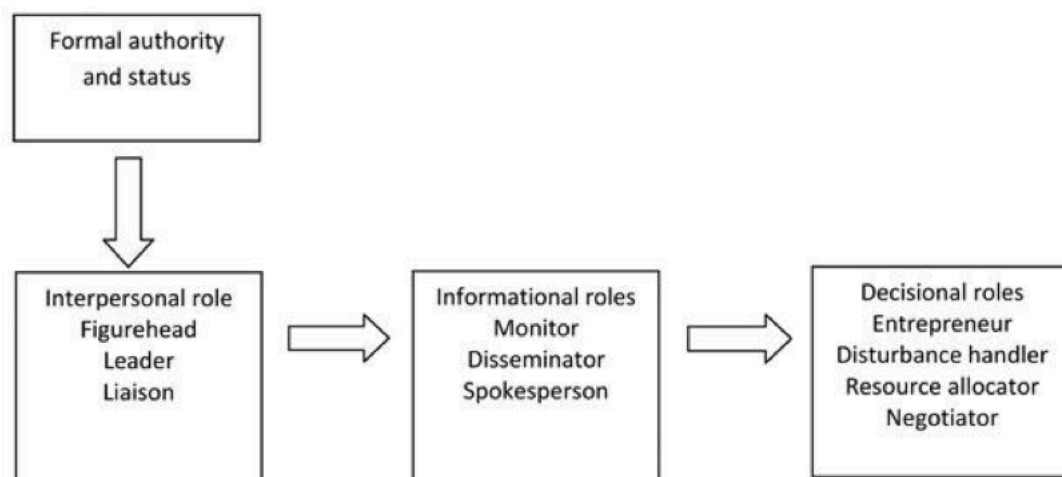
Transaksjonsledelse har som utgangspunkt at arbeiderne motiveres av ytre belønninger (og sanksjoner). Leder og arbeidstaker avtaler et gjensidig bytteforhold (transaksjon) mellom

---

innsats og belønning. En konsekvens er at denne ledelsesformen har et hierarkisk preg og fokus på kontroll.

Transformasjonsledelse sees gjerne som en motpol til transaksjonsledelse (Bass, 1985). Transformasjonsledelse handler om å inspirere medarbeiderne til å tro på og følge lederens visjon, slik at de jobber for organisasjonens beste, og ikke bare ut fra egeninteresse (Lai, 2017). Viktige elementer i transformasjonsledelse er å kommunisere mål og visjoner på en motiverende og inspirerende måte, appellere til følelser og verdier, gi intellektuell stimulans i form av utfordringer og variasjon, samt tilby individuell oppmerksomhet og støtte (Lai, 2017).

Andre teoretiske måter å se ledelse på er ledelse som en rolle og ledelse som adferd. Ledelse som rolle ble beskrevet i en modell av Henry Mintzberg (1975). Denne modellen (figur 5) delte ledelse inn i ti roller som lederen måtte veksle mellom. Rollen kan settes i kategoriene mellommenneskelige roller, informasjonsroller og beslutningsroller. Alle rollene er overbygget av lederens formelle autoritet og status.



Figur 5. Mintzbergs modell for lederroller (Martinsen, 2009)

Ledelse som adferd er beskrevet av Gary Yukl (Yukl, Gordon & Taber, 2002). Her beskrives tolv typer lederadferd som grupperes i tre kategorier. Kategoriene er; oppgaveorientert (task), relasjonsorientert (relations) og endringsorientert (change) (figur 6).

---

#### Task Behavior

- Plan short-term activities
- Clarify task objectives and role expectations
- Monitor operations and performance

#### Relations Behavior

- Provide support and encouragement
- Provide recognition for achievements and contributions
- Develop member skill and confidence
- Consult with members when making decisions
- Empower members to take initiative in problem solving

#### Change Behavior

- Monitor the external environment
- Propose an innovative strategy or new vision
- Encourage innovative thinking
- Take risks to promote necessary changes

Figur 6. Yukls modell for lederadferd (Yukl, Gordon & Taber, 2002)

Modellene for ledelse som rolle og adferd har mange fellestrekk, og det finnes flere modeller for ledelse som også inkluderer betydningen av lederens personlighet eller ledelse i spesielle omstendigheter som for eksempel endringsledelse (Hayes, 2018).

Som beskrevet tidligere i oppgaven har både Forsvaret (figur 1) og Sjøkrigsskolen (figur 2) egne modeller for ledelse som søker å forklare mål og hensikt med oppdragsbasert ledelse, som er den valgte ledelsesformen i organisasjonen. Oppdragsbasert ledelse er en kombinasjon av transaksjons- og transformasjonsledelse (Olsen & Espevik, 2009) og stiller krav til initiativ og kreativitet hos alle i organisasjonen, ikke bare ledere. Som beskrevet i Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi (kapittel 2.2.2) er god operativ ledelse et produkt av samhandling og ikke et resultat av sjefens personlige atferd. På toktet skal kadettene lære seg lederfunksjoner, etisk refleksjon og praktisk bruk av ledelsesteorier i en sjømilitær kontekst. De skal også forstå hvordan individer og grupper handler og tenker innenfor rammene av en militær organisasjon (Forsvaret, 2018b).

Lederprestasjoner måles gjennom de resultater lederen oppnår. Resultater måles gjerne gjennom mål fastsatt som kritiske suksessfaktorer eller KPI'er (key performance indicators) (Kuvaas, 2007). Dette kan være økonomiske måltall eller andre leveransekrav (f. eks. ekspansjon, innovasjon og effektivisering). I forsvarssammenheng måles ledere tradisjonelt på



---

sin evne til å løse oppdrag. Andre måter å måle lederprestasjoner kan være lederevalueringer gjennom medarbeidersamtaler eller medarbeiderundersøkelser. For kadettene på seiltoktet måles prestasjonen gjennom evnen til å løse de oppdrag som gis underveis. Lederprestasjoner evalueres både kvantitativt, som at en oppgave løses innenfor den gitte tidsramme, og kvalitativt gjennom tilbakemeldinger på om løsningsmetoden var hensiktsmessig og utførelsen god.

Lederutvikling på toktet skjer gjennom et samspill mellom øvelser, teori og veiledning (Jacobsen & Krabberød, 2017). Sjøkrigsskolen vektlegger å bygge en kultur for oppdragsbasert ledelse, lederutvikling gjennom erfaringslæring og realisme i utdanningen (Olsen & Espevik, 2009). Utvikling av lederprestasjoner er også mye omtalt i litteraturen. Lederutvikling kan defineres som utvidelse av en persons kapasitet til å være effektiv i lederroller og prosesser (Van Velsor, McCauley & Ruderman, 2010). Det er en utviklingstrend at lederutvikling må ha et kollektivt perspektiv og ta organisatoriske hensyn, samt ha organisatorisk effekt for å være relevant. Dette samsvarer med Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi og er spesielt synlig i den utviklingen som har vært av Sjøkrigsskolens lederutvikling hvor grupperelasjoner og prestasjoner i team har fått et stort fokus (Jacobsen & Krabberød, 2017).

## 4 Metode

### 4.1 Datagrunnlag og prosedyre

Datagrunnlaget for analysen er samlet inn i sammenheng med Sjøkrigsskolens seiltokt med Statsraad Lehmkuhl i starten av 2019. Det var totalt 64 kadetter i utvalget ( $N = 64$ ) som utgjorde samtlige kadetter som deltok på skoletoktet. Skoletoktet hadde en varighet på ti uker og er en blanding av praktiske øvelser og teoretisk undervisning. Dette toktet var den første gjennomføringen med kadetter som var rekruttert inn i den nye utdanningsmodellen for grunnleggende offisersutdanning etter utdanningsreformen. Toktet startet fra Bergen i andre halvdel av januar 2019. Ruten førte dem innom Tenerife, Spania og Norfolk, USA før de returnerte til Bergen i begynnelsen av mars.

Blant kadettene var det 11 kvinner (17 %) og 53 menn (83 %). Gjennomsnittsalderen var 21 år ( $SD = 1.97$ ) med laveste alder 19 år og høyeste 28 år. 77 % av kadettene hadde tidligere

---

forsvarserfaring i form av avtjent verneplikt eller lengre tjeneste, mens 23 % av kadettene ikke hadde noen tidligere forsvarserfaring. Spørreskjema ble distribuert fysisk til alle deltakerne og samlet inn av studieveilederne i tre bølger. Den første bølgen var dagen før avreise på kadettene skoletokt. Den andre bølgen var omtrent 4 uker inn i skoletoktet og den tredje bølgen var like etter at kadettene hadde returnert hjem etter skoletoktet. Responsraten var som følger: Første bølge 53 kadetter (83 %), andre bølge 47 kadetter (73 %) og tredje bølge 60 kadetter (94 %). Totalt 44 kadetter leverte besvarelse på alle tre bølgene. Dette gir en svarprosent på 69 %.

Denne datainnsamlingen er en del av forskningsprogrammet militær ledelse (Forsvaret, 2019; Forsvarets høyskole, 2015). Dette er et større forskningsprosjekt i regi av Forsvarets høyskole som er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata.

## **4.2 Måleinstrumenter**

I det følgende beskrives det teoretiske og faglige grunnlaget for spørsmålsbankene som er brukt for å samle inn data knyttet til mestringstro, hardiness, arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner.

### **4.2.1 Mestringstro**

For å måle mestringstro er det benyttet den norske utgaven av «General Perceived Self-Efficacy Scale» oversatt av Røysamb, Schwarzer og Jerusalem (1998). Skalaen er en oversettelse av den originale skalaen av Schwarzer og Jerusalem (1995). Skalaen består av ti påstander med fire svaralternativ (1-4) hvor 1 er «helt galt» og 4 er «helt riktig». Påstandene er av typen «Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok» eller «Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut». I spørreskjemaet til kadettene er ni av de ti spørsmålene i skalaen inkludert. Dette skal ikke ha betydning for resultatene da skalaen har vist seg robust for manglende data i inntil tre av ti spørsmål (Schwartz, 2014). Den originale tyske utgaven av skalaen har vist en Cronbachs alfa i området .75 to .91 (Schwarzer & Scholz, 2000). Indre konsistens målt ved Cronbachs alfa beregnet for de innsamlede data er  $\alpha = T1: .79 T2: .70 T3: .73$ . Det vurderes som tilfredsstillende, det vil si verdier over .70 (EFPA, 2013).

---

## 4.2.2 Hardiness

Hardiness er målt med utgangspunkt i en norsk versjon av «Dispositional Resilience Scale», DRS-15 (Johnsen, Eid & Bartone, 2004). Den engelske DRS-15 har en indre konsistens målt ved Cronbachs alfa mellom .70 til .77 for enkeltdimensjonene og til .83 for totalskåren. Den norske versjonen av testen har i andre studier vist noe lav indre konsistens (Bartone, 2013). Hardiness kartlegges gjennom 15 spørsmål med fire svaralternativer (1-4) hvor 1 er «helt uenig» og 4 er «helt enig». Utsagn fra undersøkelsen er eksempelvis «Mesteparten av mitt liv blir brukt til å gjøre ting som lønner seg» eller «Jeg trives med utfordringen når jeg må gjøre mer enn en ting av gangen». Indre konsistens målt ved Cronbachs alfa for hardiness basert på data fra denne studien er  $\alpha = T1: .67 T2: .61 T3: .55$ . Det vurderes som lavt, men akseptabelt (Ursachi, Horodnic & Zait, 2015). Lav indre konsistens kan medføre at det blir vanskeligere å avdekke effekter. Det er utviklet en revidert versjon av den norske versjonen som har gitt høyere indre konsistens i området .60 - .70 (Hystad, Eid, Johnsen & Bartone, 2010). Denne bør vurderes brukt i fremtidige undersøkelser. Hardiness brukes i dag ikke i Forsvarets seleksjonsprosess, men er med til utprøving for å kunne utgjøre et bidrag i fremtidig forskning (Forsvarets høgskole, 2015).

## 4.2.3 Arbeidsprestasjoner

Arbeidsprestasjoner er målt gjennom seks påstander med en syvpunkts svarskala hvor 1 er «svært uenig» og 7 er «svært enig». Utsagnene handler om egen innsats og prestasjoner i jobben og er av typen «Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig» og «Jeg presterer bedre enn hva som kan forventes» (Kuvaas, 2005, 2007). Cronbachs alfa for arbeidsprestasjoner basert på dette datasettet er  $\alpha = T1: .75 T2: .83 T3: .83$ . Det vurderes som tilfredsstillende (EFPA, 2013).

## 4.2.4 Lederprestasjoner

Lederprestasjoner er målt gjennom åtte påstander med en syvpunkts svarskala hvor 1 er «svært uenig» og 7 er «svært enig». Utsagnene handler om egen innsats og prestasjoner i lederrollen og er av typen «Når jeg står overfor vanskelige lederoppgaver er jeg trygg på at jeg vil klare å gjennomføre dem» og «Selv når det er vanskelig å være leder klarer jeg meg ganske godt» (Kuvaas, 2005, 2007). Cronbachs alfa for lederprestasjoner basert på dette datasettet er  $\alpha = T1: .89 T2: .91 T3: .90$ . Det vurderes som tilfredsstillende (EFPA, 2013).

---

## 4.2.5 Statistiske analyser

Statistikkprogrammet Jamovi er benyttet for de kvantitative analysene av datasettet (The Jamovi project, 2019; R Core Team, 2018; Lenth, 2018; Singmann, 2018). Dataene ble analysert i flere steg. Først ble det gjort beregninger av reliabilitet ved bruk av Cronbachs alfa for å vurdere de ulike skalaene. Deretter ble det beregnet deskriptiv statistikk. Bivariat korrelasjonsanalyse ble brukt for å analysere statistisk sammenheng mellom de ulike variablene. For å undersøke utviklingen over tid for variablene hardiness, mestringstro, arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner ble «repeated measures ANOVA» brukt inkludert post hoc analyser (Bonferroni corrections) for å finne signifikante forskjeller (Navarro & Foxcroft, 2019). Effektstørrelser er beregnet ved Hedges'  $g$  hvor .20 representerer en liten effekt, .50 middels effekt og .80 stor effekt (Cohen, 1988). Til slutt ble det gjort en moderasjonsanalyse for å teste om hardiness modererer effekten av mestringstro på prestasjoner. Denne testen inngår i en multipel lineær regresjonsanalyse som ble kjørt ved hjelp av medmod plug-in til Jamovi (Selker, 2017). Forklart varians fremkommer ikke i modulen og ble kalkulert gjennom regresjonsanalyser i Jamovi (Navarro & Foxcroft, 2019).

## 5 Resultater

I dette kapitlet fremstilles resultatene av de analyser som er gjort av datamaterialet på bakgrunn av oppgavens problemstilling og hypoteser. Bivariate korrelasjoner mellom faktorene er presentert i tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik for variablene i studien ved de ulike datainnsamlingspunktene er presentert i tabell 2. Tabell 2 viser også utvikling over tid (Repeated measures ANOVA) og effektstørrelsen av denne (Hedges'  $g$ ). Det ble til slutt gjennomført en moderasjonsanalyse for å undersøke om hardiness modererer effekten av mestringstro på lederprestasjoner. Her ble det også sett på forklart varians og hvilke prediktorer som var signifikante. Resultater er presentert i tabell 3.

Tabell 1. Korrelasjoner mellom variablene i studien

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 T1Hardiness	—										
2 T2Hardiness	0.78 ***	—									
3 T3Hardiness	0.58 ***	0.66 ***	—								
4 T1Mestringstro	0.44 ***	0.31 *	0.31 *	—							
5 T2Mestringstro	0.41 **	0.34 **	0.35 *	0.37 *	—						
6 T3Mestringstro	0.53 ***	0.47 **	0.42 ***	0.65 ***	0.63 ***	—					
7 T1ArbPrestasjon	0.33 *	0.26	0.32 *	0.18	0.34 *	0.28	—				
8 T2ArbPrestasjon	0.44 **	0.50 ***	0.52 ***	0.16	0.34 *	0.38 *	0.71 ***	—			
9 T3ArbPrestasjon	0.24	0.33 *	0.44 ***	0.15	0.32 *	0.45 ***	0.70 ***	0.71 ***	—		
10 T1ArbPrestLed	0.59 ***	0.49 ***	0.48 ***	0.63 ***	0.55 ***	0.54 ***	0.59 ***	0.47 **	0.50 ***	—	
11 T2ArbPrestLed	0.49 ***	0.59 ***	0.48 ***	0.35 *	0.54 ***	0.55 ***	0.50 ***	0.55 ***	0.52 ***	0.66 ***	—
12 T3ArbPrestLed	0.43 **	0.49 **	0.49 ***	0.57 ***	0.55 ***	0.66 ***	0.38 **	0.42 **	0.54 ***	0.75 ***	0.65 ***

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$  (to-halet test)

Tabell 2. Resultater fra repeated measures ANOVA for studiens variabler ved de tre målepunktene

Variabler	T1		T2		T3		F	p	Hedges' g	
	M	SD	M	SD	M	SD			T1 vs T2 <sup>a</sup>	T1 vs T3 <sup>a</sup>
Hardiness	3.07	.28	3.07	.26	3.12	.25	3.08	.05	.00	.19
Mestringstro	3.22	.35	3.40	.28	3.32	.30	6.26	.003	.56**	.31
Arbeidsprestasjon	5.39	.67	5.54	.72	5.35	.72	1.93	.15	.22	-0.06
Lederprestasjon	5.57	.67	5.62	.70	5.76	.68	4.50	.014	.07	.28*

Note. <sup>a</sup>Post hoc analyser (Bonferroni corrections) indikerte signifikante forskjeller på \* $p < .05$  og \*\* $p < .01$ .

Tabell 3. Regresjonsanalyser for prediksjon av lederprestasjoner på T3

	Estimate	SE	Z	p	R <sup>2</sup>
T1Mestringstro	1.00	.24	4.22	<.001	.33
T1Hardiness	.39	.29	1.33	.18	.35
T1Mestringstro x T1Hardiness	-1.01	.84	-1.27	.21	.37

---

## 5.1 Vurdering av resultater opp mot problemstilling

Resultatene av «repeated measures ANOVA»-analysen (tabell 2) viser at det ikke er statistisk signifikant utvikling av faktorene hardiness og arbeidsprestasjoner gjennom toktet ( $p > .10$ ). For faktorene mestringstro og lederprestasjoner er utviklingen statistisk signifikant på henholdsvis  $p < .01$  og  $p < .05$  nivå. Effektstørrelsen for endringen er beregnet ved Hedges'  $g$  og viser en liten effektstørrelse for lederprestasjoner og en moderat effektstørrelse for mestringstro (Cohen, 1988). Effekten på mestringstro er størst mellom T1 og T2, men effekten på lederprestasjoner er mellom T1 og T3. Regresjonsanalysen viser ikke signifikant sammenheng mellom hardiness og lederprestasjoner, men viste signifikant sammenheng mellom mestringstro og lederprestasjoner, hvor mestringstro stod for 33 % av forklart varians i lederprestasjoner. Når det gjelder den modererende effekten av hardiness viser resultatene av moderasjonsanalysen (tabell 3) ingen signifikant sammenheng. Dataene viser ingen modererende effekt av hardiness på sammenhengen mellom mestringstro og lederprestasjoner.

## 6 Diskusjon

Studien har gjennom analysen av innsamlede data vist at kadettene ved Sjøkrigsskolen gjennom toktet har hatt en statistisk signifikant utvikling innen mestringstro og arbeidsprestasjon ledelse. Samtidig var det ikke evidens for en utvikling innen faktorene hardiness og arbeidsprestasjon. Analysen gav heller ikke støtte til hypotesen om at hardiness modererer forholdet mellom mestringstro og prestasjoner, men viser en statistisk sammenheng mellom mestringstro og lederprestasjoner. I dette kapittelet vi resultatene bli diskutert og vurdert opp mot teorien som ligger til grunn for konstruktene.

### 6.1 Hardiness

Selv om hypotesen åpnet for at det var mulig at kadettene ville ha en utvikling innen hardiness, blant annet med utgangspunkt i en amerikansk studie av college-studenter (Maddi, 2009) er det ikke overraskende at denne studien ikke finner en utvikling innen hardiness blant kadettene. Tidligere studier på kadetter ved norske krigsskoler har for eksempel ikke vist noen utvikling av hardiness gjennom utdanningen (Hystad, Olsen, Espevik & Säfvenbom, 2015).

---

Hardiness er i utgangspunktet et konstrukt som formes tidlig i livet og er relativt stabilt over tid (Kobasa, 1979; Maddi & Kobasa, 1984). Samtidig har det vist seg at hardiness lar seg trene opp med positive resultater som holder seg over tid (Maddi, Kobasa & Maddi, 1998). Når kadettene gjennom seiltoktet ikke viser en utvikling innen hardiness kan det ha flere årsaker. Det viktigste er nok at toktet ikke har en målsetning om å utvikle hardiness, og derfor ikke har et målrettet opplegg for dette. Studiene som har dokumentert effekt av opptreningsprogrammer har sett på målrettede program som har hatt til hensikt å trene hardiness (Maddi et al., 1998; Bartone, Eid & Hystad, 2016).

En annen mulig årsak er at toktets varighet er for kort. For eksempel hadde en studie med amerikanske college-studenter som viste effekt av hardinesstrening en varighet på to år (Maddi, 2009). Gitt at hardiness i utgangspunktet er en relativt stabil egenskap (Maddi, 2004) er det ganske sannsynlig at toktets varighet er for kort til at en utvikling kan forventes, spesielt når dette heller ikke er et målrettet fokusområde. Dersom toktet med Statsråd Lehmkühl skulle gi økt hardiness ville det være som et biprodukt av tilvenningen til å være på sjøen, samt undervisning og øvelser gjennomført om bord. En slik effekt er det ikke støtte for i datagrunnlaget.

Andre faktorer kan være spesifikke for dette datagrunnlaget. Selv om svarptosent er god (69 %) er det forholdsvis få respondenter ( $N = 64$ ). Dette i kombinasjon med at spørsmålene som måler hardiness i de innsamlede data viser en forholdsvis lav indre konsistens ( $\alpha = T1: .67 T2: .61 T3: .55$ ) kan bety at det er usikkerhet knyttet til resultatet og gjøre det vanskeligere å avdekke effekter. Her er en mulig årsak at undersøkelsen har benyttet den første norske utgaven av DRS-15 og ikke den reviderte norske versjonen DRS-15-R som er vist å gi høyere indre konsistens (Hystad, Eid, Johnsen, Laberg & Bartone, 2009).

En ytterligere påvirkningsfaktor er seleksjonen personellet har gjennomgått for å bli tatt opp som kadetter ved Sjøkrigsskolen. Denne seleksjonen bruker ikke hardiness som et seleksjonskriterium, men tidligere studier (Hystad, Eid, Laberg & Bartone, 2011; Helland & Lundberg, 2019; Hystad & Johnsen, 2019) har vist at personellet som selekteres til utdanning i Forsvaret scorer høyere på hardiness enn de som ikke kommer gjennom seleksjonsprosessen. Gjennomsnittsnivået på hardiness som fremkommer i dataene er forholdsvis likt tidligere



---

studier av kadettmassen ved militære skoler (Herberg, 2014). Et høyt inngangsnivå kan forklare at det er mindre potensial for videre utvikling av hardiness gjennom utdanningen.

## 6.2 Mestringstro

Analysen av de innsamlede data viser at kadettene har en utvikling av mestringstro gjennom toktet, og at effektstørrelsen målt ved Hedges'  $g$  er moderat (Cohen, 1988). Videre viser analysen at effekten er størst i den første perioden av toktet (T1 til T2). Resultatet styrker hypotesen om at toktet utvikler kadettene mestringstro.

Dette kan synes naturlig gitt Banduras definisjon av mestringstro som «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997), eller individets tro på egen evne til å planlegge og gjennomføre et handlingsmønster som kreves for å oppnå en gitt prestasjon. Som det beskrives i hensikten og bakgrunnen for toktet er tilvenningen til den sjømilitære profesjon og forberedelse på en karriere som sjøoffiser sentralt i toktet (Jacobsen & Krabberød, 2017; Forsvaret, 2018a, 2018b). Kadettene får mestringserfaringer gjennom å lære å seile på havet, de får vikarierende mestringserfaringer ved å observere sine medkadetter, mannskapet og offiserer. De utsettes for verbal overtalelse og sosial innflytelse gjennom lederutfordringer og gruppeoppgaver, og de utsettes for fysiske og følelsesmessige tilstander gjennom å tilbringe lang tid på havet, tett på medkadettene og i uvante omgivelser.

At effekten er såpass tydelig som den vises i datagrunnlaget gir grunn for å hevde at toktet har en ønsket effekt på kadettene. Det er likevel en del momenter som bør kommenteres. Bandura (1997) er opptatt av å skille mellom mestringstro og forventet resultat (outcome expectancies). Mestringstro vil påvirke individets valg av handlemåte som å velge å ta initiativ fremfor å forholde seg passiv fordi individet tror på egen evne til å løse oppgaven. Om konsekvensen av handlingen blir en suksess vil derimot avhenge av langt flere faktorer. At toktet gir økt mestringstro betyr derfor ikke automatisk at kadettene blir bedre sjøoffiserer, men det kan føre til at de har en mestringstro som gjør dem i stand til å velge ønskede handlingsmønster. For å bli gode sjøoffiserer vil det være behov for kompetanse og opplæring i taktikk og teknikk slik at også resultatet av handlingene blir som ønsket.

---

Måleinstrumentet som er brukt måler generell mestringstro. Dersom det hadde vært utviklet en egen spørsmålsbank direkte rettet mot mestringstro som sjøoffiser er det mulig å tenke at effekten hadde blitt enda tydeligere. Samtidig er det positivt at det er en målbar økning i den generelle mestringstroen da dette kan innvirke positivt på prestasjoner på flere områder.

Utviklingen av mestringstro er størst i den første fasen av toktet. Dette kan henge sammen med at det i denne fasen er stort fokus på å lære kadettene grunnleggende sjømannskap for å være i stand til å seile skuta (Sjøkrigsskolen, 2020). Dette er den første perioden i et ukjent miljø og kadettene får kontinuerlig nye erfaringer. Hovedutfordringen er at alt er nytt og ukjent. Læringen preges av veiledede mestringserfaringer, noe som i følge Bandura (1996a) er den beste måten å styrke mestringstro knyttet til risikofylte aktiviteter gjennom å gi nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å oppleve kontroll i situasjoner preget av noe risiko. Etter hvert som toktet pågår oppleves utfordringene som mindre og gir en mindre opplevelse av mestring. Det er en mulig årsak til at utviklingen ikke fortsetter. En annen forklaring kan være at etter hvert som mestringstroen når et høyere nivå, så blir det vanskeligere å utvikle den videre. Mange tester av mestringstro har en gjennomsnittscore på rundt 2,9 (Schwarzer, 2014). I denne undersøkelsen er gjennomsnittet over 3,2 allerede ved første målepunkt og høyere senere i studien. Dette indikerer at populasjonen har høy egenevaluert mestringstro før toktet starter. Dette kan ha sammenheng med seleksjon og opptak til Forsvaret, men slike analyser faller utenfor omfanget av denne studien.

Det mest utfordrende med resultatet er at det ikke finnes en referansegruppe å måle det mot. Det er altså ikke mulig å si noe om hvilken utvikling kadettene kunne hatt dersom de ikke gjennomførte toktet, men for eksempel hadde tilsvarende teoriundervisning i klasserom. Det er få sammenlignbare studier som tar for seg utviklingen av kadetters mestringstro. En måling gjort ved Hærens krigsskole fant ingen utvikling av mestringstro gjennom utdanningsløpet (Mathiassen, 2017). For å fastslå om toktet med Statsraad Lehmkuhl utvikler kadettene bedre enn alternative utdanningsløsninger vil det være behov for å samle inn flere data og etablere en referanse å sammenligne mot. Samtidig gir dataene i denne undersøkelsen tydelig støtte til hypotesen om at toktet gjennom utvikling av mestringstro oppfyller målsettingen om å gjøre kadettene bedre rustet til en karriere på havet som sjøoffiserer.

---

## 6.3 Arbeidsprestasjoner

Analysen viser at kadettene selvrappporterte arbeidsprestasjoner ikke endrer seg gjennom toktperioden. Arbeidsprestasjoner måles av utsagn som handler om egen innsats og prestasjon i jobbsituasjonen. Arbeidsprestasjon kan defineres som skalerbare handlinger, atferd og resultater som de ansatte engasjerer seg i eller skaper som er knyttet til og bidrar til organisatoriske mål (Viswesvaran & Ones, 2002).

At det ikke er en utvikling innen dette området kan skyldes flere faktorer. Kadettene er allerede selektert på sin evne til å prestere. De er gjennom opptak og seleksjon målt på evneprøver, fysiske tester, teoriprøver, helsesjekk, intervju og lederskapsøvelse (Forsvaret, 2018). Det betyr at kadettene allerede har gode arbeidsprestasjoner ved inngangen til utdanningen. Selve toktet har heller ikke som fokus å endre kadettene generelle arbeidsprestasjoner. Det er tilvenningen til livet ombord, samarbeid i grupper og lederskap som er i fokus (Forsvaret, 2018a).

Som nevnt innledningsvis er utsagnene i undersøkelsen knyttet til innsats og prestasjon. Med bakgrunn i seleksjonskriteriene er det en rimelig antakelse at innsatsen allerede er på et høyt nivå, og at utvikling innen dette området ikke er synlig. Knyttet til prestasjon ville det være større mulighet for å forvente en utvikling. Kadettene lærer mye om sjømannskap og livet på havet i toktperioden (Sjøkrigsskolen, 2020). Det ville derfor ikke være unaturlig om kadettene vurderte sine arbeidsprestasjoner som økende gjennom perioden, på samme måte som det er en utvikling knyttet til mestringstro. Når dette likevel ikke fremkommer i dataene er det flere mulige årsaker til dette. Det er sannsynlig at kadettene har en utvikling i arbeidsprestasjoner/oppgaver spesifikt knyttet til å seile Statsraad Lehmkuhl, som å ta skuten til og fra kai, sette seil og lignende. Men slike spesifikke prestasjoner vil ikke nødvendigvis gi utsalg fordi måleinstrumentet skal måle generell arbeidsprestasjon.

Det finnes mer komplekse modeller utviklet for å beskrive faktorer for militære arbeidsprestasjoner (Viswesvaran & Ones, 2002). En studie i det amerikanske forsvaret utviklet en modell der i tillegg til oppgaveutførelse ble arbeidsprestasjoner funnet å avhenge av troskap (organisatorisk og sosial tilhørighet), samarbeid og besluttsomhet (Borman, Motowidlo, Rose & Hansen, 1985). Således vil en opplevelse hos kadettene av å beherske en spesifikk oppgave

---

bedre ikke nødvendigvis bety en endring i kadettene egen vurdering av deres generelle prestasjonsnivå.

## 6.4 Lederprestasjoner

Analysen viste at lederprestasjoner hadde en statistisk signifikant økning gjennom toktet og at effektstørrelsen var lav. Den signifikante økningen betyr at innsamlede data støtter hypotesen om at kadettene gjennom toktet utvikler sine lederprestasjoner. Effektstørrelsen sier noe om i hvilken grad denne utviklingen er tilstede i populasjonen (Cohen, 1988).

Lederutvikling er en hovedårsakene til at toktet gjennomføres. Kompleksiteten i offisersrollen har medført at militær utdanning forsøker å tilføre kadettene mer enn bare teoretisk kunnskap. De må også lære håndverket og profesjonen bestående av ekspertise, ansvar og korpsånd (Huntington, 1957). Seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl har ledelse og lederutvikling integrert i fagplanene for Sjømaktens grunnlag og sjømilitær ledelse (Forsvaret, 2018b). I lys av toktets fokus på lederutvikling er det positivt at kadettene utvikling på dette området er målbar. Det bidrar til å gi toktet legitimitet.

Resultatene viser videre at utviklingen av lederprestasjoner skjer senere i toktet enn det som var tilfelle for mestringsstro. Dette stemmer overens med en annen del av sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi og blir derfor også et argument for at toktet bidrar i ønsket utvikling av kadettene. Personlige egenskaper er ikke tilstrekkelig til å bli en god leder. Operativ ledelse må trenes og utdannes. Det er en kollektiv prosess. God operativ ledelse er et produkt av samhandling og ikke et resultat av sjefens personlige atferd (Olsen & Espevik, 2009).

Lederutviklingen på toktet er derfor resultatet av en måttet prosess for å utvikle kadettene, og ikke bare en eksponering for et nytt miljø. Tidligere studier av seiltoktet har også fastslått at toktets varighet har betydning fordi det tar tid å skape de erfaringene og utfordringene som fører til endring (Sjøvoll & Nissestad, 2020). I løpet av toktet er det sterkt fokus på utvikling av grupperelasjoner (Olsen & Espevik, 2009). At en slik metodisk tilnærming med aktiv bruk av tilbakemeldinger og evaluering gir resultater styrkes av andre studier innen prestasjonsutvikling. Tilbakemeldinger har vist å ha effekt på arbeidsprestasjoner forutsatt at

---

de er konstruktive og gis ofte nok og i tilknytning til handlingen slik at de oppleves relevant (Kuvaas, Buch & Dysvik, 2017). Toktets ramme som utsetter kadettene for press i ulike former kan være av betydning for de tilbakemeldinger som gis og den utvikling som skjer. Blant annet kommer den enkeltes personlighet tydeligere frem som følge at toktets lengde og trange boforhold (Forsvaret, 2018a).

Denne studien har kun sett på kadettens utvikling over tid, og innhold og aktiviteter i toktet er ikke studert. Mangelen på en referansegruppe medfører også her at det ikke er mulig å fastslå om denne utviklingen skyldes spesifikke faktorer som er unike for toktet, eller om en tilsvarende utvikling kunne blitt skapt i en alternativ utdannings situasjon.

Uavhengig av dette viser analysen at kadettene utvikler sine lederprestasjoner gjennom toktet. Her er det også en styrke at det ikke var utvikling i den generelle arbeidsprestasjonen. Det indikerer at endringen i lederprestasjoner er et resultat av toktets innhold og ikke at kadettene utvikler seg generelt på alle områder gjennom toktet. Sett i sammenheng med toktets bakgrunn som beskriver det potensialet Statsraad Lehmkuhl har som lederutviklingsplattform med mulighet til å få frem alle de forhold som kjennetegner sjømilitært lederskap (Forsvaret, 2018a), bidrar dette til å styrke toktets posisjon gjennom å styrke hypotesen om at kadettene utvikler seg i henhold til toktets målsettinger gjennom perioden.

Måleverktøyet som er brukt i undersøkelsen måler generelle lederprestasjoner med utgangspunkt i egen vurdering av måloppnåelse og prestasjon i lederrollen. En utvikling i generelle lederprestasjoner betyr ikke nødvendigvis at lederprestasjonene øker opp mot oppdragsbasert ledelse. Et naturlig spørsmål for å vurdere dette er om kadettene har hatt Forsvarets ledelsesmodell i tankene når de har evaluert seg selv. Dette er en naturlig antakelse fordi det er et så tydelig fokus på operativt lederskap i gjennomføringen av toktet og i lederutviklingsfilosofien som ligger bak (Olsen & Espevik, 2009). Det er også naturlig at de har utviklet sin forståelse av denne lederskapsmodellen i løpet av toktet og at det i seg selv kan ha påvirkning på hvordan de evaluerer egne lederprestasjoner.

Lederutviklingen som kadettene gjennomgår ved Sjøkrigsskolen er langt mer omfattende enn kun seiltoktet med Statsrad Lehmkuhl. Det er en kontinuerlig prosess gjennom hele studiet. Det

---

er derfor også mulig at opplevelser og erfaringer fra toktet har innvirkning på lederutviklingen gjennom resten av utdanningen.

## **6.5 Prediksjon og hardiness som moderator**

Den siste delen av analysen tok for seg prediksjon, og om hardiness modererer effekten av mestringsstro på lederprestasjoner. Utgangspunktet for hypotesen var at hardiness reduserer de negative konsekvensene av stress og at hardiness også er forbundet med gode prestasjoner under press i militære sammenhenger (Bartone, Eid, Johnsen, Laberg & Snook, 2009). Stress er også en faktor innen mestringsstro i sammenheng «fysiske og følelsesmessige tilstander» (Bandura, 1997). Her beskrives stress som en kilde til redusert mestringsstro som igjen kan lede til dårligere prestasjoner. Det var derfor ønskelig å se om kadettens lederprestasjoner kunne predikeres av mestringsstro og hardiness ved inngangen til toktet, samt om hardiness hadde en modererende effekt på forholdet mellom mestringsstro og lederprestasjoner.

Korrelasjonsanalysen av datamaterialet viser en signifikant og positiv sammenheng mellom både mestringsstro og hardiness før toktet og lederprestasjoner etter toktet. Regresjonsanalysen viste derimot ingen signifikant sammenheng mellom hardiness og lederprestasjoner. Samtidig viste den en signifikant sammenheng mellom mestringsstro og lederprestasjoner, hvor mestringsstro stod for 33 % av forklart varians i lederprestasjoner. At mestringsstro hadde en signifikant påvirkning på variansen i lederprestasjoner er interessant. Det kan bety at utviklingen av mestringsstro er viktig i måloppnåelsen for toktet knyttet til kadettens lederutvikling og ikke bare i profesjonskonteksten. Dette bør samtidig ikke tillegges for mye vekt fordi egenrapporterte målinger er dårlig egnet til å vurdere kausalitet (Spector, 1994).

Moderasjonsmodellen viste ingen modererende effekt av hardiness på forholdet mellom mestringsstro og lederprestasjoner. Fraværet av en modererende effekt kan vurderes på flere måter. Et moment kan være at hardiness hos utvalget var for homogen eller for høy til at den hadde noen effekt. Tidligere studier fra politi og forsvar viser at elever som tas opp til utdanning scorer høyere på hardiness enn kandidatene som ikke når opp i konkurransen (Hystad, Eid, Laberg & Bartone, 2011; Helland & Lundberg, 2019; Hystad & Johnsen, 2019). Det er i tillegg ved en tidligere studie som tok for seg hardiness og destruktiv ledelse vist at den modererende effekten av hardiness bare er av betydning inntil den overstiger et visst nivå (Spradbrow, 2016).

---

Disse to faktorene kan samlet medføre at det ikke er tilstrekkelig variasjon i datagrunnlaget til å synliggjøre en modererende effekt selv om den skulle være tilstede.

En annen forklaring kan være knyttet til at mestringstroen er målt generelt og ikke spesifikt mot lederrollen. For å måle mestringstro med prediktive formål mente Bandura (1997) at det er nødvendig å tilpasse måling av mestringstro til den gitte kontekst. Når kadettene har besvart spørsmålene knyttet til mestringstro er det ukjent om de har tenkt på sin egen mestring i lederrollen og hvilken vekt de har tillagt dette. Dette kan også ha betydning for resultatet.

## 6.6 Studiens bergensninger

Studiens design var en longitudinell observasjonsstudie (Cherry, 2020) knyttet til gjennomføringen av toktet med tre målepunkter (før, under og etter). Gitt at hensikten med studien er å se om toktet har ønsket effekt på kadettenes utdanning er det problematisk at det ikke finnes en referansegruppe å sammenligne med. Uten referansegruppe er det bare mulig å se om kadettene har en utvikling som over tid på de områdene det er samlet inn data for. Om en slik utvikling er større eller mindre enn hva et alternativt undervisningsopplegg kunne gitt er umulig å vurdere. Samtidig er det en indikator på om toktet bidrar på en effektiv måte at innføringen av seiltoktet har ført til positive tilbakemeldinger fra Sjøforsvaret om at kadettene er bedre forberedt på jobbene de skal tiltre etter endt utdanning enn tidligere (Jacobsen & Krabberød, 2017). Det er også gjennomført en studie av kadettene som sammenlignet utvikling før og etter innføring av seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl som viser at toktet har effekt (Sjøvoll & Nissestad, 2020).

En annen faktor i vurderingen av studien er at den kun baserer seg på egenrapporterte målinger og således representerer individenes oppfatning av faktorene. En av svakhetene med egenrapporterte målinger er at de observerte korrelasjonene kan ha andre forklaringer og at de er dårlig egnet for å vurdere kausalitet (Spector, 1994). Samtidig viser andre studier at egenrapporterte data ikke utgjør et stort måleproblem når det sammenlignes med andre data (Kuvaas, 2005, 2007).

---

Det er også utfordringer knyttet til muligheten for å generalisere resultatene i studien. Studien har et begrenset omfang ( $N = 64$ ). Selv om den omfatter et helt kull og gir gode data for dette toktet er den eksterne validiteten begrenset. Det er nødvendig å samle data fra flere tokt for å forbedre datagrunnlaget med tanke på generalisering. Sett opp mot oppgavens innretning mot utdanningsreformen er det også et moment at dette var første gjennomføring med ny ordning. Rekrutteringsgrunnlaget var ulikt det som skal være normalen i fremtiden hvor en større del av personellet kommer rett fra videregående og således har et annet erfaringsgrunnlag enn det som var tilfelle i dette datasettet hvor over 75 % av kadettene hadde tidligere forsvarserfaring.

## 6.7 Toktets effekt

*Most training programs do not even make a pretense at empirical verification of their effectiveness. The success of methods of training founded on social cognitive theory is evaluated by empirical tests rather than by subjective claims (Bandura, 1997).*

Selv om det er en rekke momenter som gjør det nødvendig å konkludere med en viss forsiktighet er det liten tvil om at det er svært positivt at studien gjennom styrking av hovedhypotesen dokumenterer positiv utvikling i populasjonen på de to mest sentrale områdene som ligger til grunn for gjennomføringen av seiltoktet med Statsraad Lehmkühl. Kadettene kommer hjem fra toktet tryggere i sin profesjonsidentitet gjennom høyere mestringstro og som bedre ledere. At denne effekten vises i kvantitative analyser styrker oppfattelsen av at toktet oppfyller hensikten og at videreføringen av toktet etter utdanningsreformen var en riktig avgjørelse. Utfordringen med manglende referansegruppe gjør det likevel ønskelig å gjennomføre videre undersøkelser for ytterligere vurdering av toktets effekt på kadettene.

## 6.8 Betydning for Forsvaret

Krigens natur kjennetegnes av fare, fysiske anstrengelser, en konstant usikkerhet (Forsvaret, 2014). Forsvaret bruker betydelige ressurser på å rekruttere og utdanne sitt personell. Utgangspunktet for menn og kvinner som skal starte på en militær karriere er at de skal utdannes, trenes og øves for best mulig å kunne utføre yrket sitt i krig. Dette stiller store krav til den enkelte, men også til Forsvaret med hensyn til rekruttering, seleksjon og utdanning.



---

Bakgrunnen for utdanningsreformen var at «dagens utdanningssystem fremstår som fragmentert, kostbart, med komplekse styringslinjer og ofte små og sårbare fagmiljøer» (Forsvarsdepartementet, 2016). De resultatene som er dokumentert gjennom denne studien viser at Forsvaret får utbytte av de ressursene de bruker på seiltoktet gjennom kadettene utvikling. Det indikerer altså en sammenheng mellom ønsket effekt og ressursbruk, selv om studiens design ikke tillater en reell kost/nytte-vurdering. Kadettene utvikles på viktige områder for deres videre karriere i Forsvaret. Toktet synes å bidra i profesjonsutdanningen i den hensikt å produsere bedre marineoffiserer og ledere. Eller sagt på en annen måte, å produsere riktig kompetanse til rett tid. Dette er et viktig moment for Forsvaret, og noe som bør inkluderes i den videre utviklingen av Forsvarets utdanningssystemer som det legges opp til i neste langtidsperiode (Forsvarsdepartementet, 2020).

## **6.9 Grunnlag for videre studier**

Resultatene fra denne studien, samt de identifiserte utfordringene gir grunnlag for flere spørsmål som er av interesse for videre studier. Det enkleste og mest åpenbare er å gjenta datainnsamlingen på senere tokt for å se om effektene også er tilsvarende tilstede da. Dette vil kunne styrke konklusjonen om at toktet har effekt, samtidig som det vil vise om resultatene blir påvirket etter hvert som elevmassen dreies i den retning som er forutsatt gjennom utdanningsreformen hvor en større andel kadetter som kommer direkte fra videregående skole uten foregående forsvarserfaring. En slik studie vil også la seg kombinere med å samle inn tilsvarende data fra de andre krigsskolene. Dette vil kunne gi en form for referansegruppe som kan bidra til å si noe om den utviklingen som kadettene får på seiltoktet er større eller mindre enn utviklingen blant kadettene ved de andre krigsskolene.

En videre utvikling av undersøkelsen vil være å inkludere skolerresultater og/eller prestasjonsevalueringer ved endt utdanning eller etter en tid i tjeneste. I en slik sammenligning vil det være vanskelig å fastslå sammenhenger mellom toktet og prestasjon da toktet er en konsentrert men liten del av den totale utdanningen. Eventuelle effekter i skolerresultater og prestasjon i tjeneste vil derfor være vanskelige å knytte til toktet. Sammenhengen mellom mestringstro, lederutvikling og prestasjoner vil uansett kunne ha stor verdi for fremtidig tilpassing av Forsvarets utdanningsordning.

---

Et ytterligere skritt er muligheten for å se om det finnes tilsvarende målinger av utvikling ved sivile studier for å kunne vurdere profesjonsstudiet opp mot andre sivile utdanninger. Dette kan bidra til kunnskap om hvilken forsvarsspesifikk kompetanse som er unik og må produseres internt i Forsvaret i forhold til hvilken kompetanse som kan rekrutteres eller kjøpes fra det sivile utdannings- og arbeidsmarkedet. Dette er et sentralt moment av interesse i den videre utvikling av forsvarets utdanningsordninger (Forsvarsdepartementet, 2020).

## 7 Konklusjon

Denne studien har undersøkt kadettens utvikling, gjennom seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl, innen egenskaper og prestasjoner som er sentrale i toktets målsettinger. Hensikten har vært å vurdere toktets effekt opp mot de mål som toktet ble etablert på bakgrunn av og de analyser som ble gjort knyttet til behandling av skoletoktet i utdanningsreformen. Det er studert utvikling over tid målt før, under og etter toktet innenfor dimensjonene hardiness, mestringstro, arbeidsprestasjoner og lederprestasjoner. Sammenheng mellom variablene er også vurdert.

Grunnlaget for undersøkelsen var samtlige kadetter som deltok på toktet våren 2019 ( $N = 64$ ). Dette var det første kullet som var tatt opp på ny utdanningsordning etter utdanningsreformen (Forsvaret, 2017a). Toktet startet i Bergen andre halvdel av januar 2019. Ruten førte dem innom Tenerife, Spania og Norfolk, USA før de returnerte til Bergen ti uker senere i begynnelsen av mars.

Resultatene fra analysen viste at mestringstro og lederprestasjoner har en positiv og statistisk signifikant utvikling på henholdsvis  $p < .01$  og  $p < .05$  nivå. Effektstørrelsen for endringen er beregnet ved Hedges'  $g$  og viser en liten effektstørrelse for lederprestasjoner og en moderat effektstørrelse for mestringstro (Cohen, 1988). Effekten på mestringstro er størst i den innledende fasen av toktet, men effekten på lederprestasjoner vises som signifikant over toktet som helhet. Det ble ikke funnet noen statistisk signifikant utvikling av faktorene hardiness og arbeidsprestasjoner gjennom toktet. Når det gjelder den modererende effekten av hardiness på forholdet mellom mestringstro og lederprestasjoner viser analysen ingen signifikant sammenheng, men regresjonsanalysen viste signifikant sammenheng mellom mestringstro og lederprestasjoner, hvor mestringstro stod for 33 % av forklart varians i lederprestasjoner.

---

Resultatene viser at kadettene har en utvikling i løpet av toktperioden som er i tråd med målsetningene for toktet. Selv om det er svakheter ved undersøkelsen, spesielt knyttet til mangelen av en referansegruppe, er det likevel grunnlag for å si at resultatene viser at toktet bidrar til ønsket effekt som en del av profesjonsutdanningen. Således bidrar toktet til at Forsvaret får sjøoffiserer med riktig kompetanse til rett tid.

---

# Litteraturliste

- Amundsen, R. (2003), Sydpolen. Oslo: Kagge forlag.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behaviour. I J. Madden, IV (red.). *Neurobiology of learning, emotion and affect* (s. 229-270). New York: Raven.
- Bandura, A. (1992). Psychological aspects of prognostic judgements. I Evans, R. W., Baskin, D. S. & Yatsu, F. M. (red.). *Prognosis of neurological disorders* (s. 13-28). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bartone, P. T. (1995). A Short Hardiness Scale. Paper presented at (July 1995) meeting of the American Psychological Society, New York, NY. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/331875947\\_A\\_Short\\_Hardiness\\_Scale\\_updated](https://www.researchgate.net/publication/331875947_A_Short_Hardiness_Scale_updated).
- Bartone, P. T. (1999). Hardiness protects against war-related stress in army reserve forces. *Consulting Psychology Journal*, 51, 72–82.
- Bartone, P.T. (2013). Cross-cultural adaptation of the DRS-15 Dispositional Resilience Scale: A short hardiness measure. Final report on Fulbright Research Fellowship, Bergen, Norway. Available at: [http://www.hardiness-resilience.com/docs/Cross-cultural\\_adaptation\\_of\\_DRS\\_Fulbright.pdf](http://www.hardiness-resilience.com/docs/Cross-cultural_adaptation_of_DRS_Fulbright.pdf).
- Bartone, P. T., Eid, J. & Hystad, S. W. (2016). Training hardiness for stress resilience. I Maheshwari, N. & Kumar, V. V. (red.). *Military Psychology: Concepts, trends and Interventions* (s. 231-247). New Dehli: SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Bartone, P. T., Eid, J., Johnsen, B. H., Laberg, J. C. & Snook, S. A. (2009). Big five personality factors, hardiness, and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal* 30:6, 498-521.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free

- 
- Press.
- Bhat, Z. H. (2013). Impact of Training on Employee Performance: A Study of Retail Banking Sector in India. *Indian Journal of Applied Research*.
- Borman, W.C., Motowidlo, S.J., Rose, S.R. & Hansen, L.M. (1985) Development of a Model of Soldier Effectiveness. Minneapolis, MN: Personnel Decisions Research Institute.
- Brown, I. & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Campbell, J. P. & Kuncel, N. R. (2002). Individual and Team Training. I Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. & Viswesvaran, C. (red.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, Vol. 1. Personnel psychology* (s. 110–126). Sage Publications Ltd.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. USA: Routledge.
- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin*, 109, 25-41.
- Cherry, K. (2020). The pros and cons of longitudinal research. Hentet fra: <https://www.verywellmind.com/what-is-longitudinal-research-2795335>.
- Clausewitz, C. v. (1984). *On War*. Oxford: Princeton University Press.
- EFPA. (2013). The revised EFPA Test Review Model Version 4.2.6. Hentet fra <http://www.efpa.eu/professional-development/assessment>.
- Eid, J. & Johnsen, B. H. (red.). (2005). *Operativ psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eid, J. & Johnsen, B. H. (red.). (2019). *Operativ psykologi 2 – Anvendte aspekter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forsvarsdepartementet. (2013). *Kompetanse for en ny tid (Meld. St. 14 (2012-2013))*.
- Forsvarsdepartementet. (2016). *Kampkraft og bærekraft – Langtidsplan for forsvarssektoren (Prop. 151 S(2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-151-s-20152016/id2504884/>.
- Forsvarsdepartementet. (2016a). *Kampkraft og bærekraft – Iverksettelsesbrev til forsvarssektoren for langtidsperioden 2017-2020*.
- Forsvarsdepartementet. (2020). *Vilje til beredskap – evne til forsvar (Prop. 62 S(2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-62-s-20192020/id2697623/>.
- Forsvaret. (2004). *Forsvarets doktrine for landopersjoner*. Oslo: Forsvarsstaben.

- 
- Forsvaret. (2012). Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret. (2014). Forsvarets fellesoperative doktrine. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret. (2017). Prosjektgruppen – ny høyskole. Kompetansegruppen «offisersutdanning». En mulighetsanalyse av fremtidens offisersutdanning.
- Forsvaret. (2017a). Utdanningsreformen - Forsvarssjefens gjennomføringsplan.
- Forsvaret. (2018). Bestemmelse om seleksjon, opptak og forvaltning av personell under utdanning. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret. (2018a). LL1072 ØVELSE MAGELLAN. Hentet fra <https://utdanning.forsvaret.no/nb/emne/LL1072/652>.
- Forsvaret. (2018b). MILM1301 SJØMAKTENS GRUNNLAG. Hentet fra <https://utdanning.forsvaret.no/nb/emne/MILM1301/531>.
- Forsvaret. (2019). Militær ledelse. Hentet fra <https://forsvaret.no/hogskolene/Forskning/militær-ledelse>.
- Forsvarets høyskole. (2015). Prosjektbeskrivelse: Lederkandidatstudien 2015-2019: En studie av kultur, profesjonsidentitet og individuelle faktorer ved Forsvarets seleksjon og utdanning. [Upubl versjon mai 2015]. Oslo: FHS/FSTS/Avdeling for militærpsykologi og lederutvikling.
- Forsvarsstaben. (2017). Prosjektmandat for utdanningsreformen.
- Funk, S. C., & Houston, B. K. (1987). A critical analysis of the Hardiness Scale's validity and utility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 572-578.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, Vol. 17, No. 2 (Apr., 1992), pp. 183-211.
- Hayes, J. (2018). *The Theory and Practice of Change Management*. UK: Palgrave Macmillan.
- Helland, T. & Lundberg, T. (2019). Hardførhet («hardiness») – Kan en psykologisk test forutsi hvem som vil yte det lille ekstra i krevende situasjoner. (Masteroppgave, UiT). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15925/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Herberg, M. (2014). Strategisk kompetanseledelse i Forsvaret – Er det sammenheng mellom personlighetstrekk og prestasjoner? (Masteroppgave, Forsvarets høyskole). Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs->

---

[xmlui/bitstream/handle/11250/216551/HerbergMmaster2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page21](http://xmlui/bitstream/handle/11250/216551/HerbergMmaster2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page21).

- Hosar, H. P. (2000). Kunnskap, Dannelse og Krigens Krav – Krigsskolen 1750-2000. Oslo: Elanders Publishing AS.
- Huntington, S. P. (1957). The soldier and the state: the theory and politics of civil-military relations. USA: Harvard University Press.
- Hystad, S. W. & Johnsen, B. H. (2019). Resiliens – en sentral egenskap hos operatøren. I Johnsen, B. H. & Eid, J. (red.). Operativ psykologi 2 Anvendte aspekter (s. 21-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hystad, S. W., Eid J., Johnsen B. H., & Bartone P. T. (2009). Psykologisk hardførhet: En revidert versjon av den norske «hardiness»-skalaen. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 46:9, 857-859.
- Hystad, S. W., Eid J., Johnsen B. H., & Bartone P. T. (2010). Psychometric properties of the revised Norwegian dispositional resilience (hardiness) scale. Scandinavian Journal of Psychology, 51, 237–245.
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C. & Bartone, P. (2011). Psychological Hardiness Predicts Admission Into Norwegian Military Officer Schools. Military Psychology, 23:4, 381-389.
- Hystad, S., Olsen, O., Espevik, R. & Säfvenbom, R. (2015). On the Stability of Psychological Hardiness: A Three-Year Longitudinal Study. Military Psychology, 27(3), 155-168.
- Imsen, G. (2005). Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, J. O. & Krabberød T. (2017). Sjøkrigsskolen – Lederutvikling siden 1817. I Terjesen, B. og Gjelsten, R. (red). Sjømilitær kompetanse og lederutvikling i 200 år. Bergen: Bodoni Forlag.
- Johnsen, B. H. (2005). Læringspsykologi. I Eid, J. & Johnsen, B. H. (red.). Operativ psykologi (s. 51-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, B. H., Eid, J., Bartone, P. T. (2004). Psykologisk «hardførhet»: The Short Hardiness Scale. Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 41, nummer 6, 2004, side 476-477.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1–11.
- Kuvaas, B. (2005). Når dårlige ledelsesteorier resulterer i dyr og dårlig ledelse. Magma, 8(3), 20-33.

- 
- Kuvaas, B. (2007). Different relationships between perceptions of developmental performance appraisal and work performance. *Personnel Review*, 36(3), 378-397.
- Kuvaas, B, Buch, R. & Dysvik, A. (2017). Constructive supervisor feedback is not sufficient: Immediacy and frequency is essential. *Human Resource Management*, May–June 2017, Vol. 56, No. 3. Pp. 519–531.
- Kvam, K. (1967). Beretning om den Norske Sjøkrigsskolens virksomhet 1817-1967.
- Køber, P. K. (2014). *Velger Forsvaret de rette ungdommene? – analyse av seleksjon, gjennomføring og frafall i førstegangstjeneste 2010–2014*. Oslo: Forsvarets Forskningsinstitutt.
- Lai, L. (2017). Når ledelse fungerer best. *Ledernytt*. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/naar-ledelse-fungerer-best.6030256-112537.html>
- Lenth, R. (2018). emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=emmeans>.
- Maddi, S. R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. I Opatz, J. P. (red.), *Health promotion evaluation* (pp. 101–105). Stevens Point, WI: National Wellness Institute.
- Maddi, S. R. (1988). On the problem of accepting facticity and pursuing possibility. I Messer, S. B., Sass, L. A. & Woolfolk, R. L. (red.), *Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy, and psychopathology* (pp. 182–209). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173–185.
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279-298.
- Maddi, S. R. (2007). Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology* 19:1.
- Maddi, S. R. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology* 4:6.
- Maddi, S. & Kahn, S. & Maddi, K. (1998). The Effectiveness of Hardiness Training. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 50. 78-86.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Harvey, R. H., Lu, J. L., & Persico, M. (2002). The personality construct of hardiness, II: Relationships with measures of psychopathology and personality. *Journal of Research in Personality*, 36, 72–85.
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood,



- 
- IL: Dow Jones-Irwin.
- Marinemuseet. (2017). 1817-2017 200 år med korps og utdanning. Horten: Marinemuseet.
- Marinen. (2017). Bekymring i forhold til ny GOU-utdannelse. Bergen: Marinen.
- Mathiassen, A. (2017). Hvilke faktorer påvirker kadettens mestringstro? (Bacheloroppgave, Krigsskolen).
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2019). learning statistics with jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners. (Version 0.70). DOI: 10.24384/hgc3-7p15 [Available from url: <http://learnstatswithjamovi.com>].
- Nissestad, O. A. (2007). Leadership development: An empirical study of effectiveness of the leadership development program at The Royal Norwegian Naval Academy and its impact on preparing officers to execute leadership in today's conflicts and the conflicts in the years ahead. Bergen: Norges Handelshøyskole.
- Olsen, O. K. (2017). Operativ leiing og leiarutvikling ved Sjøkrigsskolen. I Terjesen, B. og Gjelsten, R. (red). Sjømilitær kompetanse og lederutvikling i 200 år. Bergen: Bodoni Forlag.
- Olsen, O. K. & Espevik, R. (red.). (2009). Alle mann til brasene! Sjømilitært operativt lederskap og lederutvikling. Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi. Bergen: Sjøkrigsskolen.
- R Core Team. (2018). R: A Language and environment for statistical computing. [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/>.
- Revelle, W. (2019). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Røysamb, E., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1998). Norwegian Version of the General Perceived Self-Efficacy Scale. Hentet fra <http://userpage.fu-berlin.de/%7Ehealth/norway.htm>.
- Sagberg, I. (2019). Ledelse i Store norske leksikon på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/ledelse>
- Schwartz, R. (2014). Everything you wanted to know about the General Self-Efficacy Scale but were afraid to ask. Hentet fra: [http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq\\_gse.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf).
- Schwartz, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. I Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35- 37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Schwartz, R. & Scholz, U. (2000, August). CROSS-CULTURAL ASSESSMENT OF

---

COPING RESOURCES: THE GENERAL PERCEIVED SELF-EFFICACY SCALE.

Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology 2000: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan.

- Selker, R. (2017). medmod – mediation and moderation in jamovi and R. Hentet fra <https://blog.jamovi.org/2017/09/25/medmod.html>.
- Singmann, H. (2018). afex: Analysis of Factorial Experiments. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=afex>.
- Sjøforsvaret. (2017). Nullpunktsmåling Prosjekt ny høgskole – verifisering fra Sjøforsvaret. Bergen: Sjøforsvarsstaben.
- Sjøforsvaret. (2017a). Videre utredning av ny GOU utdanning – Innspill fra Sjøforsvaret. Bergen: Sjøforsvarsstaben.
- Sjøkrigsskolen. (2017). Videre utredning av fremtidig GOU-modell – Sjøforsvaret.
- Sjøkrigsskolen. (2020). Magellan Forever [upublisert versjon 2020]. Bergen: Sjøkrigsskolen.
- Sjøvoll, E. & Nissestad, O.A. (2020). "The Magellan effect – training future naval officers for mission command". Team Performance Management. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- Spradbrow, E. (2016). Overcoming the Dark Side - Consequences of Destructive Leadership, and the Moderating Role of Hardiness (Masteroppgave, Forsvarets høgskole).
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological bulletin, 124(2), 240. Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Alex\\_Stajkovic/publication/233844697\\_Self-Efficacy\\_And\\_Work-Related\\_Performance\\_A\\_Meta-Analysis/links/09e4150c0dce0e0b30000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alex_Stajkovic/publication/233844697_Self-Efficacy_And_Work-Related_Performance_A_Meta-Analysis/links/09e4150c0dce0e0b30000000.pdf).
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. I Steers, R. M., Porter, W. & Bigley, G. A. (red.). Motivation and Work Behavior (s. 126-140). New York: McGraw-Hill.
- Takata, C. & Takata, T. (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison process. Japanese Journal of Psychology, 47, 74-84.
- Terjesen, C Bjørn og Gjelsten, Roald (red). (2017). Sjømilitær kompetanse og lederutvikling i 200 år. Bergen: Bodoni Forlag.
- The jamovi project (2019). jamovi. (Version 1.1) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Toops, H.A. (1944). The criterion. Educational and Psychological Measurement, 4, 271–297.

- 
- Ursachi, G., Horodnic, I. A. & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance* 20 (2015) 679 – 686.
- Van Velsor, E., McCauley, C. D. & Ruderman, M.N. (red.). (2010). *Handbook of Leadership Development* (3rd Ed). Center for Creative Leadership (CCL). San Francisco: Jossey-Bass.
- Viswesvaran, C. (2002). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. I Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. & Viswesvaran, C. (red.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, Vol. 1. Personnel psychology (s. 110–126). Sage Publications Ltd.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. (2002). Perspectives on Models of Job Performance. *International Journal of Selection and Assessment*. 8. 216 - 226.
- Yukl, G., Gordon, A. & Taber, T. (2002). A Hierarchical Taxonomy of Leadership Behavior: Integrating a Half Century of Behavior Research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 9. 15-32.

---

# Vedlegg

## Vedlegg A - Spørreskjema

### Forespørsel om deltagelse i spørreundersøkelse ved Forsvarets høgskole/Sjøkrigsskolen

**Bakgrunn og formål:**

Formålet med denne studien er å undersøke ulike aspekter knyttet til utvikling av mestringstro, yrkesforståelse og lederpotensiale som en del av den sjømilitære lederutdanningen. Dette er forankret i Forsvarsjefens grunnsyn på ledelse. Gjennom studien ønsker vi derfor å få utvidet kunnskap om hva som kjennetegner god og effektiv militær ledelse. Videre ønsker vi å få økt kunnskap om kjennetegn ved ledere som kan bidra til mer målrettede tiltak for lederutvikling i organisasjonen.

Alle kadetter som gjennomfører seilas med KNM Statsraad Lemkuhl 2019 får henvendelse om deltakelse i studien.

**Hva innebærer deltagelse i studien**

Deltagelse i studien innebærer at vi kan innhente opplysninger som angitt på spørreskjemaet. Dette er spørsmål som kan si noe om utvikling av mestringstro, yrkesforståelse og lederpotensiale ved som en del av den militære lederutdanningen. I tillegg innhentes samtidig data knyttet til SPGR-målinger.

**Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Innsamlede opplysninger skal kun brukes til forskning. Svarene vil ikke få betydning for din videre utdanning eller tjeneste.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og avidentifiseres før bruk. Det er kun vi som er forskere og våre medarbeidere som får tilgang til de innsamlede anonyme opplysninger. Ved eventuell publisering av artikler eller rapporter vil enkeltpersoner derfor ikke kunne gjenkjennes.

**Informasjon om studien**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med avdeling for militær ledelse og styring ved Forsvarets stabsskole:

Hovedlærer militær ledelse/kommandørkaptein Rino Bandlitz Johansen

tlf 992 79 274

Mail: rbjohansen@fhs.mil.no

## Demografiske spørsmål

Fødselsnummer \_\_\_\_\_

Alder: \_\_\_\_\_

Kjønn: Mann  Kvinne

Bransje: Operativ  Forv.  Teknisk

Har du tidligere erfaring fra Forsvaret, for eksempel verneplikt?

Ja  Nei

## Mestringstro

De neste 9 spørsmålene tar for seg aspekter ved din egen mestringstro. Sett kryss i det svaret som du mener beskriver deg best

	Helt galt	Nokså galt	Nokså riktig	Helt riktig
Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter fordi jeg stoler på mestringsevnen min.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Aspekter ved ekstrarolleadferd og indre motivasjon

I denne delen skal du ta stilling til 12 påstander som kan bidra til å si noe om din ekstrarolleadferd og indre motivasjon. Samtlige påstander er skalert fra 1-7, der **1 betyr helt uenig** og **7 betyr helt enig**. Tallet **4** indikerer at du er **verken enig eller uenig**. Angi din mening ved å sette kryss i den boksen som passer deg best.

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg påtar meg ofte oppgaver uoppfordret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hjelper nyansatte til å tilpasse seg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bistår ofte gruppen/enheten min selv om det strengt tatt ikke er en del av jobben min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg støtter og hjelper andre til beste for gruppen/enheten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg involverer meg for at gruppen skal ha det best mulig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hjelper andre i min gruppe til å lære mer om arbeidsoppgavene..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hjelper ofte andre i min gruppe med oppgaver som egentlig er deres eget ansvar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er gøy å jobbe med de arbeidsoppgavene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at den jobben jeg gjør er meningsfull.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobben min er veldig spennende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobben min er så interessant at den i seg selv er sterkt motiverende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Av og til blir jeg så inspirert av jobben min at jeg nesten glemmer ting rundt meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3

## Aspekter ved organisasjonsforpliktelse

I denne delen skal du ta stilling til 13 påstander som kan bidra til å si noe om din opplevelse av organisasjonsforpliktelse til Sjøforsvaret. Samtlige påstander er skalert fra 1-7, der **1 betyr helt uenig** og **7 betyr helt enig**. **Tallet 4** indikerer at du er **verken enig eller uenig**. Angi din mening ved å sette kryss i den boksen som passer deg best.

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg tilbringer veldig gjerne resten av karrieren min i Sjøforsvaret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler virkelig at Sjøforsvarets problemer er mine egne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ikke som en "del av familien" i Sjøforsvaret (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ikke "følelsesmessig knyttet" til Sjøforsvaret (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sjøforsvaret betyr mye for meg rent personlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ingen sterk følelse av tilhørighet til Sjøforsvaret (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akkurat nå blir jeg værende i Sjøforsvaret like mye ut av nødvendighet som av lysten til å bli værende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det ville være veldig vanskelig for meg å forlate Sjøforsvaret nå, selv om jeg egentlig ønsker det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En for stor del av livet mitt ville blitt oppskaket dersom jeg bestemte meg for å forlate Sjøforsvaret nå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har for få gode alternativer til å vurdere å forlate Sjøforsvaret nå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom jeg ikke hadde gitt så mye av meg selv til Sjøforsvaret, ville jeg vurdert å jobbe et annet sted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En av de få negative konsekvensene ved å forlate Sjøforsvaret er mangelen på gode alternativer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4

## Engasjement

De neste 14 påstandene tar utgangspunkt i følelser du kan ha til utdanningshverdagen din. For hvert utsagn skal du ta stilling til hvor ofte du føler deg slik som beskrevet. Sett kryss i det svaralternativet som best beskriver dine følelser

- 0 = aldri det siste året  
1 = Noen ganger det siste året  
2 = Månedlig  
3 = noen ganger i måneden  
4 = Ukentlig  
5 = noen ganger i uken  
6 = Daglig

1. Jeg er full av energi i skolearbeidet mitt.
2. Jeg føler meg sterk og energisk på skolen.
3. Jeg er entusiastisk på skolen.
4. Jeg blir inspirert av skolearbeidet.
5. Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på skolen.
6. Jeg føler meg glad når jeg får fordype meg i skolearbeidet mitt
7. Jeg er stolt av det jeg gjør på Sjøkrigsskolen
8. Jeg er oppslukt av skolearbeidet mitt
9. Jeg blir fullstendig revet med av skolearbeidet mitt
10. Jeg føler meg følelsesmessig uttømt av skolearbeidet mitt
11. Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av skoledagen
12. Jeg føler meg trett når jeg står opp om morgenen og må se en ny skoledag foran meg
13. Å arbeide full skoledag er virkelig en belastning for meg
14. Jeg føler meg utbrent av skolearbeidet mitt

	0	1	2	3	4	5	6
1. Jeg er full av energi i skolearbeidet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg sterk og energisk på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg er entusiastisk på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg blir inspirert av skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg føler meg glad når jeg får fordype meg i skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg er stolt av det jeg gjør på Sjøkrigsskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg er oppslukt av skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg blir fullstendig revet med av skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg føler meg følelsesmessig uttømt av skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av skoledagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg føler meg trett når jeg står opp om morgenen og må se en ny skoledag foran meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Å arbeide full skoledag er virkelig en belastning for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg føler meg utbrent av skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Arbeidsprestasjoner

I denne delen skal du ta stilling til en rekke påstander som kan bidra til å si noe om din tro på egne arbeidsprestasjoner. Samtlige påstander er skalert fra 1-7, der **1 betyr helt uenig** og **7 betyr helt enig**. **Tallet 4** indikerer at du er **verken enig eller uenig**. Angi din mening ved å sette kryss i den boksen som passer deg best.

	1	2	3	4	5	6	7
Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidet mitt er av ypperste kvalitet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er svært opptatt av å gjøre en god innsats i jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg legger ofte inn ekstra innsats i jobben min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg yter nesten bestandig mer enn hva som kan betegnes som et akseptabelt innsatsnivå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg presterer bedre enn hva som kan forventes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er i stand til å nå de fleste av de målene jeg har satt meg som leder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg står overfor vanskelige lederoppgaver er jeg trygg på at jeg vil klare å gjennomføre dem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I det store og det hele opplever jeg at jeg klarer å oppnå det som er viktig for meg som leder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kan klare det meste av det jeg har bestemt meg for som leder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er i stand til å håndtere de fleste lederutfordringer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er trygg på at jeg kan opptre effektivt på tvers av ulike lederoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammenliknet med andre personer håndterer jeg de fleste lederoppgaver på en god måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selv når det er vanskelig å være leder klarer jeg meg ganske godt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Hardførhet

Nedenfor finner du en del påstander om hvordan du tenker i forhold til arbeid og rutiner. Kryss av for de påstandene som virker riktig for deg. 1 er helt uenig, og 4 er helt enig.

	Helt uenig			Helt enig
	1	2	3	4
1. Mesteparten av mitt liv blir brukt til å gjøre ting som lønner seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Langsiktig planlegging kan bidra til å hindre de fleste fremtidige problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg liker ikke å gjøre endringer i mine daglige rutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Å arbeide hardt spiller ingen rolle siden det bare er ledelsen som vil ha fordel av det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Endringer i rutinene er interessante for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ved å arbeide hardt kan du alltid nå dine mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg ser virkelig frem til mitt arbeide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hvis jeg arbeider med en vanskelig oppgave, vet jeg når jeg skal spørre om hjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mesteparten av tiden hører andre oppmerksomt på hva jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Å gjøre sitt beste på jobben vil absolutt lønne seg i lengden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det plager meg når mine daglige rutiner blir avbrutt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De fleste dager i livet er virkelig interessante og givende for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg trives med utfordringen når jeg må gjøre mer enn en ting av gangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg liker å ha en daglig rutine som ikke endrer seg for mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Når jeg legger planer er jeg sikker på at jeg kan få de realisert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>