



MONOGRAPHIC SERIES
VOLUME 6, ISSUE 1 - 2021

THE NORWEGIAN DEFENCE UNIVERSITY COLLEGE
THE ROYAL NORWEGIAN NAVAL ACADEMY

NECESSE



NECESSE

Utvikling og vekst



FHS/SKSK ARBEIDSMOTTO

Forsvarets høyskole / Sjøkrigsskolen,
en sentral- Kadett, elev og student fokusert skole - i FHS systemet.
Kompetent, fremtidsrettet, og relevant - for den militære profesjon.
En skole med mangfold blant ansatte og elever,
der akademia og maritim operasjonskunst går hånd i hånd - uadskillelig.
Uadskillelig - og fullt koblet til fellesoperative og allierte doktriner.

Necesse kommer i flere utgivelser hvert år. Skriftserien har en fagredaktør for hver utgivelse, samt en ansvarlig hovedredaktør. Necesse publiserer artikler som belyser problemstillinger relevante for operativ virksomhet. Under hovedoverskriften sjømilitær profesjonskompetanse har vi en tverrfaglig tilnærming med fem sjømilitære fagfelt: militær logistikk, maritime operasjoner, maritim militær teknologi, sjømilitært lederskap og militær navigasjon. Alle synspunkter i denne publikasjon står for forfatterens egen regning. Hel eller delvis gjengivelse av innholdet kan bare skje med forfatterens samtykke.

Necesse publiserer populærvitenskapelige artikler, som har som mål å formidle allerede publiserte vitenskapelige arbeider i et mer tilgjengelig format sammenlignet med originalarbeidene, samt vitenskapelige artikler som bidrar med ny og tidligere upublisert kunnskap.

Necesse er godkjent som et tverrfaglig vitenskapelig tidsskrift på Nivå 1 i publiseringsystemet. Retningslinjer som du må benytte hvis du ønsker å få publisert en faglig eller en vitenskapelig artikkel i Necesse er tilgjengelig på fhs.brage.unit.no – Forsvarets høyskole. En vitenskapelig artikkel vil bli gjenstand for en dobbel, blindet fagfelle vurderingsprosess før den blir vurdert for utgivelse. Andre typer artikler som ikke skal vurderes opp mot nivå 1 kriteriene vil bli vurdert og (eventuelt) godtatt av respektive fagredaktører. Necesse har et open access format, der denne og tidligere utgaver kan hentes på fhs.brage.unit.no – Forsvarets høyskole. Her vil også alle vitenskapelige artikler være søkbare og lagt ut i PDF format.

Roar Espevik

Hovedredaktør Necesse

2021 © Sjøkrigsskolen
PB 5 Haakonvern, 5886 BERGEN

ISSN: 2535-2903
ISBN: 978-82-93550-28-0 (elektronisk utgave)

Tittel: Necesse
The Norwegian Defence University College
The Royal Norwegian Naval Academy
Monographic series
Volume 6, Issue 1 - 2021
Utvikling og vekst

Hovedredaktør: Roar Espevik
Fagredaktør: Stein Hatlem Forsdahl
Digital støtte: Kari Jensen
Layout: Katrine Austgulen, HOS Grafisk
Foto forside: Katrine Austgulen
Foto bakside: www.scotlandnow.dailyrecord.co.uk

NECESSE

Utvikling og vekst

THE NORWEGIAN DEFENCE UNIVERSITY COLLEGE
THE ROYAL NORWEGIAN NAVAL ACADEMY

MONOGRAPHIC SERIES
VOLUME 6, ISSUE 1 - 2021

Andre utgivelser i skriftserien

Vol. 1	2016	Issue 1	Militær navigasjon – effektiv og troverdig
		Issue 2	Realfag og teknologi for marineoffiseren
		Issue 3	Mer for mindre
		Issue 4	Endring = ledelse + verdsetting

Vol. 2	2017	Issue 1	Militær navigasjon – dagens teknologi for morgendagens krigføring
		Issue 2	Sjømakt og sjømilitær utdanning
		Issue 3	Realfag og teknologi for marineoffiseren

Vol. 3	2018	Issue 1	God når det gjelder? Søken etter nye svar på gamle spørsmål
		Issue 2	Militær navigasjon – teknologi og operative team

Vol. 4	2019	Issue 1	Militær navigasjon – navigatøren i fokus
--------	------	---------	--

Vol. 5	2020	Issue 1	Sjømilitær utvikling i Russland og Kina. Grunnlag for bekymring?
		Issue 2	Koronafronten
		Issue 3	Militær logistikk i et åpent systemperspektiv

Innhold

-
- 8–9 Ord fra sjef Sjøkrigsskolen
 Kommandør Bård Eriksen
- 10–11 Redaktøren har ordet
 Stein Hatlem Forsdahl
- 12–14 Forfattere

1.

FAGARTIKLER

- 18–26 Suksess – fire forutsetninger og fem hindringer
 Stein Hatlem Forsdahl
- 27–36 Opposisjon og psykologisk trygghet
 Endre Sjøvold
-

2.

VITENSKAPELIGE ARTIKLER

Fagfellevurdert til nivå 1

- 40–64 Teams that are creatively productive: Exploring the exploitable and exploiting the explorable
Frode Heldal, Endre Sjøvold
- 65–79 Dannelse og identitetsutvikling i militær profesjonsutdanning
Rino Bandlitz Johansen
- 80–96 Byggingen av marinefartøyet KNM *Maud* i Sør-Korea: "Et verdensmesterskap i misforståelser"
Anne Linda Løhre, Kristin Rygg, Paula Rice
- 97–106 Fysisk trening som mål og middel i utvikling av offiserer: Hvordan fysisk trening bidrar til å utvikle fysisk og mental robusthet og bedre evne til å lede
Hilde Ivarrud, Øystein Sæther & Trygve Steiro
-

Ord fra sjef Sjøkrigsskolen

Kommandør Bård Eriksen



Fotograf: Truls Løtvedt

Hei dere.

Det er knakende kjekt å få skrive noen ord i NECESSE, så viktig for vår formidling. Jeg vil berømme redaksjonen for å drive frem prosjektet med utgivelsen. Jeg vet dere aldri slipper taket i våre bærende operasjonslinjer: Utdanning, forskning og utvikling, formidling.

Takk til dere skribenter som leverer den fineste kvalitet; lærerikt, interessant og til ettertanke for å gjøre våre handlinger enda mer relevant.

Utvikling og vekst. Et fremtidsrettet tema som trekker oss mot horisonten. Relevante fremtidsrettede militære kapasiteter er helt avhengige av at vi er opptatt av å videreutvikle enkeltindivider og team. Helt nødvendig for å få overhøyde i forhold teknologi og adferd, både hos oss selv og hos andre.

Temaet utvikling og vekst er viktig når offiserer, befal og våre sivile tenker på ledelse og godt følgerskap. Det er viktig for å skape motivasjon og moment i lederskap. Det er relevant for å utvikle styringslinjen i rett retning. Lederskap og styring; viktig å forstå hver for seg, og som compatible faktorer. Utvikling og vekst er relevante overskrifter mht lederutvikling. Det være seg mht forskjellige verktøy som instruksjon, veiledning, mentorering og den viktige militære profesjonstrekanten med teori, veiledning, praksis.

Det å utvikle individer og team, få dem til å vokse, er utrolig viktig. Det er fantastisk å se slik bevegelse for en leder, for en sjef. En interesse for utvikling og vekst vil også øke kvaliteten på ens evne til å håndtere militære operasjoner, som ofte naturlig innebærer risiko og usikkerhet. En oppriktig kunnskap om individer og tema vil gi en bedre utøvelse av kommando og av kontroll; du får en bedre føling med den retning og de rammer som må gis, og du øker din «hunch» for når delhandlinger må sjekkes.

Tenk- nå kan vi straks gå til sommerferie med en rykende fersk utgave av FHS Sjøkrigsskolens NECESSE. Vi kan fylle kaffekoppen, rigge oss i godstolen, åpne sensorene; få påfyll av kunnskap på en fin måte.

Tusen takk for den skriveglede forfatterne har. Gratulerer til hovedredaktør kommandørkaptein Roar Espevik med professorklarering; for en dobbelkompetanse! Denne blir viktig i det videre arbeidet for FHS Sjøkrigsskolen og vår sentrale rolle i det å skape kompetanse innen operasjoner i det maritime domenet: Planlegge – lede – gjennomføre – gjøre observasjoner/identifikasjoner om til nødvendig utvikling og vekst.

Redaktør Stein Forsdahl, dobbelkompetent orlogskaptein med førstekompetanse; vi er klar, øker turtallet, starter å lese.

Riktig god sommer til alle, hilsen



*Bård Eriksen
Kommandør
Sjef FHS Sjøkrigsskolen*

Redaktøren har ordet

Orlogskaptein / Førstelektor Stein Hatlem Forsdahl



Tema for dette nummer er utvikling og vekst. Forsvaret er helt avhengig av at personellet utvikler seg over hele karriereløpet. Det å hele tiden lære både som person, team og organisasjon sikrer at vi ikke får den sure sølvmedaljen i krig eller konflikt.

Artiklene i denne utgaven tar opp temaet fra forskjellige vinkler. Undertegnede diskuterer fire forutsetninger og fem hindringer for suksess. Altså, hva skal til for å lykkes med nær sagt hva som helst. Følger du disse rådene garanterer jeg at du vil lykkes mye bedre enn om du ikke gjør det.

Vi får også en snikpremiere på ett kapittel i Endre Sjøvolds nye utgave av Teamet. Her får vi innblikk i psykologisk trygghet som forutsetning for at team kan utvikle sin evne til å utfordre hverandre slik at man presterer bedre.

Frøde Heldal presenterer spennende forskningsresultater der vi får se praktiske konsekvenser av det Endre Sjøvold beskriver i overnevnte kapittel. Her presenteres data på hvordan team som fleksibelt utfordrer hverandre og styrker sin evne til å utforske og utnytte innovasjon og nyskapning. Hva gjorde de beste teamene?

I min tid på Sjøkrigsskolen gikk vi på danseskole som en del av vår dannelse. Det å utvikle en allsidig personlighet blir gjerne omtalt som dannelse. Rino Bandlitz Johansen presenterer meget spennende funn som gjelder i hvilken grad det militære utdanningssystemet bidrar til dannelse. En effektiv militær organisasjon er avhengig av at medlemmene utvikler, og vokser inn i, en sunn militær profesjonsidentitet. Klarer vi det?

En rimelig ubestridt sannhet er at militært materiell blir dyrere og dyrere. Forsvaret har mange dyre og krevende anskaffelser som organiserer i prosjekter. Det kjøpes fartøy, fly, helikopter og stridsvogner. Ofte er de dyreste og mest kompliserte innkjøpene fra et annet land. Det skaper både kulturelle og språkmessige barrierer som kan forkludre prosjektet. Vi er så heldige at Anne Linda Løhre, Kristin Rygg og Paula Rice har undersøkt kultur og språkmessige misforståelser under prosjekt nytt logistikfartøy, KNM Maud. Hvilke misforståelser er dette tro?

Avslutningsvis skal vi få et lite innblikk i vår viktigste eiendel – kroppen vår. Kropp og sinn henger uløselig sammen noe som betyr at sunn utvikling også avhenger av et sunt legeme. Trygve J. Steiro, Hilde Ivarrud og Øystein Sæther presenterer hvordan fysisk trening bidrar til å utvikle fysisk og mental robusthet og bedre evne til å lede. Så, hvorfor skal du glede deg til neste treningsøkt?

Da er det bare å finne godstolen, kaffekoppen og lesebrillene. Vil du utvikle deg og vokse som menneske, leser du denne utgaven av *Necesse* fra perm til perm.

Med utviklende hilsen



*Stein Hatlem Forsdahl
Orlogskaptein/Førstelektor
Forsvarets Høgskole - Sjøkrigsskolen*

Forfattere



Stein Hatlem Forsdahl

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



Frode Heldal

Frode Heldal er 1. amanuensis ved NTNU Handelshøyskolen i Trondheim, hvor han foreleser i teamledelse, teamutvikling og teknologiledelse. Han er utdannet siv.ing. og PhD fra Industriell Økonomi innenfor organisasjon og ledelse. Som forsker er han spesielt i interessert i hva som fungerer i praksis, og trives med faglig funderte utviklingsprosesser.



Hilde Ivarrud

Hilde Ivarrud er kullsjef (kaptein) ved Forsvarets høyskole/ Luftkrigsskolen og har utdannelse fra Norges Idrettshøgskole med mastergrad i Idrettsvitenskap. Hun har erfaring som idrettsoffiser ved utdanningsinstitusjoner i Forsvaret på ulike nivå; Heimevernets utdanningssenter Værnes (HVUV), Befalsskolen for Infanteriet i Nord-Norge (BSIN), Krigsskolen (KS) og Luftkrigsskolen (LKSK), og som lederutvikler og veileder ved HVUV, Krigsskolen og Luftkrigsskolen. Hun har også erfaring med militæriddrett som tøver og som leder på nasjonalt og internasjonalt nivå. Ivarrud har de 3 siste årene vært kullsjef på Luftkrigsskolen.



Rino Bandlitz Johansen

Kommandørkaptein/PhD Rino Bandlitz Johansen er hovedlærer i militær ledelse ved Forsvarets høyskole (FHS) og har bred operativ erfaring fra marinen. Rino Bandlitz har variert og tung erfaring fra organisasjonsutvikling, leder- og ledelsesutviklingsarbeid i Forsvaret og har en doktorgrad i operativ psykologi fra Universitetet i Bergen. I perioden etter 2013 har han utviklet og gjennomført delemnet militær ledelse på mastergradsnivå og etablert forskningsgruppen Styring, organisasjon og lederskap ved FHS. Han driver for øvrig FoU-prosjektene «Forsvarets medarbeiderundersøkelse» i samarbeid med Forsvarsstaben, og «Stabsskolestudien» ved FHS' masterstudium. Johansen har publisert flere vitenskapelige og populærvitenskapelige artikler.



Anne Linda Løhre

Anne Linda Løhre er førstelektor ved Forsvarets Høyskole Sjøkrigsskolen i Bergen, ved avdeling for sjømakt og militær ledelse. Underviser i engelsk, interkulturell kommunikasjon og kvalitativ metode. Hun har siden 2001 publisert internasjonalt om autonomi, oppdragsbasert ledelse og pedagogikk og SMCP-opplæring i simulatorer. Etter å ha krysset Atlanterhavet elleve ganger siden 2007 som en del av den militære besetningen på HMS *Statsraad Lehmkuhl*, har hun utviklet en erperiener forståelse av oppdragsbasert ledelse og teamarbeid. Dette er implemertert i hennes pedagogiske prosjekt.



Paula Rice

Paula Rice er førsteamanuensis ved Institutt for internasjonalt næringsliv, NTNU Ålesund. Hun har en doktorgrad i pedagogikk (EdD) fra TESOL, University of Exeter, England. Hun underviser på engelsk for spesifikke formål (for eksempel maritim engelsk) og interkulturell kommunikasjon, og hennes forskningsinteresser er først og fremst i pedagogikk med språk og kultur i bunn.



Kristin Rygg

Kristin Rygg er førsteamanuensis ved Norges Handelshøyskole, Institutt for profesjons- og interkulturell kommunikasjon. Hennes kompetanseområder er interkulturell forretningskultur og kommunikasjon med spesiell fokus på Øst-Asia, lingvistikk med fokus på sosiopragmatikk og interkulturell forståelse. Sammen med kolleger utvikler hun nye, innovative treningsteknikker innen feltet (se for eksempel Ly & Rygg, 2016). Hun har publisert en rekke artikler innen interkulturell kommunikasjon gjennom en årrekke.



Endre Sjøvold

Endre Sjøvold er professor ved IØT/NTNU og leder prosjektet Operativ ledelse. Han har arbeidet med team på alle nivå i Europa og Asia, samt forsvaret. På 1980-tallet var han tett knyttet til R.F. Bales forskergruppe ved Harvard og har fortsatt et utbredt internasjonalt samarbeid. Endre har doktorgrad i organisasjonspsykologi.



Trygve J. Steiro

Trygve J. Steiro er førstelektor ved NTNU, Institutt for lærerutdanningen hvor han er seminarleder for lærerstudenter innen pedagogikk. Han har hovedfag i psykologi fra NTNU i 1997. Han ble tildelt førstelektorkompetanse i 2009 mens han var på Luftkrigsskolen. Han har erfaring fra ulike organisasjoner og har vært ved Forsvarets høyskole/Luftkrigsskolen i to perioder. Steiro tjenestegjorde som grensejeger og lagfører ved Korpffjell grensestasjon, Garnisonen i Sør-Varanger (GSV) i 1991.



Øystein Sæther

Øystein Sæther er major og sjef idrettsavdelingen ved Forsvarets høyskole/Luftkrigsskolen. Han har utdannelse fra Norges Idrettshøyskole og NTNU med mastergrad i Idrettsvitenskap. Han har erfaring som idrettsoffiser ved utdanningsinstitusjoner og operative avdelinger i Forsvaret på ulike nivå; Garnisonen i Sør-Varanger (GSV), Luftforsvarets rekruttskole, Rygge flystasjon og Luftkrigsskolen (LKSK). Han har også erfaring med militæridrett som utøver og som leder på nasjonalt og internasjonalt nivå

1.

FAGARTIKLER

Suksess – fire forutsetninger og fem hindringer

Stein Hatlem Forsdahl¹

Sammendrag

Det er alltid gøy å få ting til, å lykkes, å prestere, å ha suksess. Noen ganger får vi det til, noen ganger blir resultatet bare så noenlunde. Vi vet innerst inne at det er noen grunner som gjør at vi lykkes eller ikke. Det kan være konkrete ting som sykdom som hindrer oss, eller vi får plutselig et anfall av inspirasjon som setter oss i gang.

Denne artikkelen henter inspirasjon fra Buddhistisk psykologi (*Tipitaka The Pali Canon*, 2005) og tar utgangspunkt i de fire forutsetningene for suksess (*Iddhipada*, 2021) og de fem hindringene (*Five Hindrances*, 2021). Hver forutsetning og hindring drøftes mot det hverdagslige og gir innsikt i hvordan vi kan være både mere produktive og samtidig lykkeligere.

¹ Avdeling for Sjømakt og sjømilitær ledelse, Forsvarets Høgskole, Bergen, Norge
E-post: sfordsahl@mil.no

FIRE FORUTSETNINGER FOR SUKSESS

Interesse

Det å skape interesse for en oppgave eller et mål er det første som må på plass. På Pali er ordet «Chanda» som kan oversettes til intensjon, hensikt, mål, iver eller glød. Dette er ikke grådighet eller higen etter å bli ferdig. Det er snarere en sunn og energigivende interesse for oppgaven i seg selv. Ofte når vi starter på ting så er det med en baktanke om å bli fortrest mulig ferdig. I hvert fall bli ferdig. Den medfølgende tanken er gjerne «bare jeg blir ferdig med dette så» ... (blir jeg lykkelig). Nei, her må det skapes en interesse for oppgaven i seg selv. Altså man må finne måter å like arbeidet man skal utføre. Hvordan kan arbeidet bli tilfredsstillende i seg selv.

En god start er gjerne å analysere oppgaven eller problemet. Hva er egentlig problemet og er det faktisk et problem? Noen problemer er skinnproblemer og trenger faktisk egentlig ikke løses hvis man ser litt nøyere etter. Men når vi først innser at dette er verd å arbeide med, analysen viser at det er viktig, så har man en hensikt og mening. Altså, det finnes et godt svar på hvorfor dette er verd å gjøre eller ha som mål. Interessen vil da vekkes mer eller mindre naturlig.

En videre anbefaling er å dele opp oppgaven i kortsiktige mål. Dette er også en måte å skape interesse. Det er tilfredsstillende å nå mål, uansett hvor små de er. Dataspill er laget slik at man hele tiden når små mål eller får små belønninger, slik at man opprettholder interessen og sågar kan oppnå en følelse av å gå i ett med arbeidet slik at tid og sted forsvinner- såkalt flyt(Csikszentmihalyi, 1990). Et viktig triks er å skifte fokus fra sluttresultat til oppgaven man har foran seg. Dermed kan interesse vekkes. For eksempel: Dersom du skal vaske huset kan det være lurt å starte med å gå ned i vaskerommet å finne bøtta. Ingenting mer! Dette er et kortsiktig mål som føles mye mere overkommelig enn å vaske hele huset. Når du først står der med bøtta kan du jo like godt fylle vann i den. Ved å fortsette å dele opp oppgaven i slike små biter så har du vasket hele huset før du vet ordet av det.

Energi

«Virja» er pali ordet for energi, anstrengelse eller vilje. Jo mindre oppgaver du har delt målene opp i jo lettere er det å finne energi til det. Det å gjøre en innsats, rette energien mot oppgaven er en viktig forutsetning for suksess. Vi skal senere se at hindringene er direkte energityver som enten stjeler eller avleder energi. Uansett. Det å være flittig, arbeidsom eller utholdende er en viktig forutsetning for å lykkes. Her er det verd å merke seg at vi også må porsjonere ut energien vår. Det nytter ikke å gå ut i 100 meter tempo på en maraton. Heller ikke sitte i solsengen når man skal på fjelltur. En tommelfingerregel er å legge seg på ca. 70 prosent av maks innsats. Du må avstemme innsatsen slik at du kan arbeide effektivt, men likevel avslappet. De som rapporterer flyt, sier at det føles helt uanstrengt, men likevel får man gjort mye. Det sies at Dostojevsky opplevde en slik flyt mens han slo gresset med ljà. Han jobbet hele dagen uten stans, og uten å bli sliten, og resten av livet søkte han etter lignende opplevelser. Lignelsen Buddha bruker er strengene på en lutt (et

gitarinstrument)(Sona Sutta: About Sona, n.d.). Du må ikke stramme strengene for hardt eller for svakt, men akkurat passe for at harmoniene skal komme og lyden blir behagelig. Kinesisk taoistisk filosofi bruker begrepet wu-wei (*Wu Wei* - *Wikipedia*, n.d.), ofte er det oversatt som anstrengelses-løs anstrengelse. Det blir også oversatt som «non-forcing», eller ikke press, tving eller bruk makt. Bildet av vann som flyter blir ofte brukt. Vann finner ofte den letteste veien, gjennom, rundt eller under. Vann bruker ikke makt, men finner veier uanstrengt ved å bruke akkurat nok kraft. Så, kjenn etter når du jobber, er det flyt, bruker du akkurat nok kraft så det kjennes «rett» eller uanstrengt. Når jeg skriver nå merker jeg at jeg hamrer for hardt på tasturet. Jeg legger om til en mykere stil. Skuldrene slapper av og det går faktisk fortere og lettere.

Tenking

«Citta» er ordet for tenking, sinn eller bevissthet. For å lykkes med enhver oppgave må man bruke tankekraft på den. Det motsatte vill være tankeløshet, ubesindighet eller bevisstløshet. Altså det å tålmodig tenke igjennom problemet med tilhørende løsningsmuligheter er en forutsetning for suksess. Det å være godt forberedt er en dårlig skjult hemmelighet til suksess. Alle vet at det er lurt, men mange lar være likevel – vi tar en sjanse – det går sikkert bra. David Allen (Allen, 2003) snakker om den naturlige planleggingsmodellen. Når noe er verdifullt og meningsfylt, da setter man gjerne et mål. Man definerer det. Her brukes tankekraft til å definere målet så klart og tydelig som mulig. I dette ligger også en visualisering av hvordan det ser ut når man er ferdig. Jo klarere bilde man har jo bedre. Slike bilder liker hjernen og den oppfatter gapet mellom nå situasjon og ønsket situasjon som et ubehag som igjen automatisk setter i gang en idemyldring. Denne idemyldringen kan vi la holde på en stund i vårt eget sinn slik at vi får et spekter av mulige løsninger, gjøremål eller veivalg. En del av dette er også å analysere og dele målet opp i små biter som kan settes sammen på nye måter. Ingen oppgave er så stor at den ikke kan deles inn i mindre håndterbare biter. Deretter må man bruke tankekraft på å organisere alle ideene i en god og realistisk fremdriftsplan med aktiviteter og tidspunkter. Her kan man lage lister, tegninger og veikart. Jo mere visuelt jo bedre. Siste steg er å tenke igjennom hva som er neste konkrete handling. Her mener vi neste handling som vil bringe prosjektet ett steg videre. Som vi husker fra energiavsnittet så kan dette godt være en enkel og liten handling. Det kan for eksempel være så enkelt som å ta en telefon, kalle inn til et møte eller spørre noen til råds.

Evaluering

På Pali heter det «vimamsa». Oversatt betyr dette undersøkelse eller evne til å skjelne. For å lykkes må man hele tiden være på utkikk etter forbedringspotensialer eller nye måter å gjøre ting på. Kort sagt, virker det vi holder på med nå eller virker det ikke? Her er vi vår egen verste fiende da vi ikke liker å tape. Her kan hjernen komme opp med mange vikarierende forklaringer eller argumenter for at dette går fint selv om kanskje det finnes signaler på at det vi driver meg egentlig ikke løser problemet eller bringer oss nærmere målet. Slik kritisk undersøkelse av egen

innsats er likevel helt vesentlig: Japanske Toyota bruker begrepet «Kaizen»(Imai, 1986) som betyr kontinuerlig forbedring: alle har et ansvar for å evaluere og bedømme nåværende praksis, se etter huller eller problemer og komme opp med forslag til forbedring. Ærlighet er derfor et viktig punkt her. Den første, og den vi lyger mest til, er oss selv. I tillegg har vi en tendens til å ville fremstå vellykket og feilfri for ikke å komme i forlegenhet. Det grunnleggende problemet er at vi tar et misforstått eierskap til utfall. Det å kople utfall i arbeider til egen person og dermed egen verdi gjør at vi er uvillig til å innrømme både overfor oss selv og andre at ting ikke virker eller kunne vært gjort bedre. Så når vi evaluerer oppgaver eller måloppnåelse må vi depersonalisere det slik at vi tør å kritisere det skikkelig. Det er altså ikke Jens eller Marie sin ide eller resultat vi diskuterer med resultatet ideen i seg selv. Dette er ikke ansvarsfraskrivelse som det kan høres ut som, men snarere et verktøy for å oppnå realistiske forbedringer av oppgaver og arbeidsprosesser. Det er en nyansedifferens på å ha ansvaret for et mål eller en oppgave og kople sin egenverdi med det: Det første gjør at vi kan kritisere fritt, den andre gjør at vi unnskylder bortforklarer og forsvarer for å unngå skam og tap av ansikt. Dette er ikke lett. Mange evalueringsinnsatser er ikke mere enn sandpåstrøingsaktiviteter som gjøres for å gjort det uten reelt innhold eller reell endring av praksis. Likevel er evaluering en viktig forutsetning for suksess.

FEM HINDRINGER TIL SUKSESS

Selv om vi har alle forutsetninger for suksess på plass, så kan det likevel komme hindringer i veien. Det etterfølgende er ikke eksterne hindringer som jordskjelv, pandemier el. Det er hindringer i oss selv som hemmer fremdrift og løsning av problemer. Selv om originaltekstene(*Five Hindrances*, 2021) beskriver dette som hindringer til meditasjon og spirituell fremgang, så er dette også hindringer som kan stå i veien for enhver oppgave eller mål man ønsker å oppnå. Det er sinnstilstander som drar oss vekk fra produktivt arbeide. De lever et godt liv i ditt eget sinn, de er overbevisende og dukker opp når du minst trenger dem.

Hindringene kan beskrives i par i den forstand at hindring en og to hører sammen som motsetninger, det samme gjør tre og fire: Hindring fem er for seg selv på den måten. Hindringene beskrives kort før det nevnes noen gode motgifter kan hjelpe oss forbi hindringene.

Sansebegjær

Sansebegjær er higen etter å stimulere sansene. Sinnet strekker seg ut etter å se fine ting, høre behagelige lyder, gode smaker, taktile følelser eller hyggelige tanker. Sinnet regnes også som en sans og vi har alle drømt oss bort i behagelige fantasier som stimulerer positivt. Sansebegjæret drar deg i retning av tilfredsstillelse og gir seg som oftest ikke før du har gått til kjøleskapet og tatt sjokoladen. Bildet som brukes er et kar med vann som er fylt med fargestoffene rødt, gult, blått eller oransje. Det er ikke mulig å se sitt eget speilbilde i vannet fordi det er forurenset. På samme måten blir sinnet uklart fordi det er overveldet av sansebegjær slik at det ikke er mulig å tenke klart eller se hva som er fornuftig å gjøre.

Vi kan kjenne dette igjen fra hverdagen. Kanskje vil vi helle slappe av enn å jobbe. Det å ha en hyggelig samtale er bedre enn å lytte til kritikk. Vi blir fysiske på noe godt og lar oss distrahere av god mat eller drikke. Vi kan også la oss fascinere av egne tankerekker som leder oss langt av sted til drømmeaktiviteter vi heller ville gjort eller tilstander vi heller vil være i. Man kan på denne måten begjære ideer, konsepter eller selvbilder (berømmelse, helse, rikdom) og bli mentalt bortreist eller bli sittende fast i dem.

Det er lett å gi næring til sansebegjær. Ved å stadig rette oppmerksomheten mot behagelige sanseopplevelser, så trener man seg på det – man blir bedre. Det er derfor lurt å sulte eller ikke stadig gi næring til sansebegjæret. Siden sansebegjær er en biologisk underliggende disposisjon så er det selvsagt ikke lett å bare trylle den bort. Likevel finnes det noen konkrete råd og tips som kan dempe eller hjelpe mot det verste suget bort fra produktivt arbeide.

Den første motgift er å vokte sansene sine oppmerksomt. Ved å følge med på hvordan sansebegjærene oppstår, når sin fulle styrke og etter hvert avtar er av og til i seg selv nok til at man ikke blir fanget i den. Dette krever oppmerksomt nærvær og god evne til å fokusere – noe man kan trene på. En videre teknikk er å overveie det uattraktive ved objektet som man er tiltrukket av. Selv den herligste matrett har noen sider eller detaljer som ikke er tiltalende. Disse kan man da tenke på slik at sansebegjæret slipper. Man kan også merke det faktum seg at alle ting er forgjengelige eller utilfredsstillende i siste instans. Både objektene og deres tilhørende sansebegjær er begge uvarige. Det vil si at de oppstår, gjør sin greie og forsvinner. Derfor kan man med litt tålmodighet rett og slett vente ut noen sansebegjær bare ved å observere nøkternt deres forgjengelighet.

Å utvise moderasjon i spising er også en god motgift. Fråtsing har en tendens til å stimulere sansebegjær og den umiddelbare tilfredstilte. Det at man venner seg til at sansebegjær er noe som kun kan opphøre ved å følge dem umiddelbart gjør at man lett vil avledes fra viktigere ting. Her er det lov å få støtte av gode venner som etter avtale kan påpeke når man blir vel fanget i overstimulering av sansene. Et verktøy her er den gode samtale. Dette innebærer å faktisk samtale om andre ting en umiddelbar tilfredstilte av sansene. Dette er god trening. Dersom man er av den pratsomme typen kan man også moderere seg i sosial interaksjon eller stimuli som kommer fra løst prat og overdreven sosial omgang som trekker deg bort fra arbeide du egentlig skulle utført.

Motvilje

Motviljen er det trekker deg bort fra enhver situasjon eller opplevelse. Det er aversjon, motstand og irritasjon. Rett og slett en respons til en ubehagelig opplevelse eller det vi ikke liker eller definerer som en behagelig opplevelse. Motviljen kan også dukke opp som når vi møter noe overraskende, nytt eller uvelkomment. Bildet her er et kar med vann som settes over et bål og dermed bobler og koker. Her er det heller ikke mulig å se sitt eget speilbilde i vannet fordi det syder, koker, damper og bobler fra topp til bunn. På samme måten blir sinnet uklart fordi det er overveldet av motvilje eller aversjon slik at det ikke er mulig å tenke klart eller se hva som er fornuftig å gjøre.

Motviljen står i kontrast til sansebegjæret. Mens sansebegjæret trekkes oss mot det vi liker vil motviljen dra oss fra det vi ikke liker. Hverdagen er full av ting som vi unngår, ikke foretrekker, kjeder oss eller vi utsetter. Motviljen eller aversjonen stopper deg effektivt fra å starte på noe du burde gjøre eller du vet er rett. Dette er også unnskyldningenes rike. Sinnet har en fantastisk evne til å finne svært passende og overbevisende unnskyldninger for å tekkes motviljen. I Per Gynt (*Peer Gynt : Et Dramatisk Digt*, n.d.) fremstilles dette svært treffende som bøygen. Noe som det er best å unngå eller omgå. De fleste nyttårsforsetter og gode intensjoner om å trene mer blir før eller senere hardt rammet av motviljen. Jeg pleier å si at det er lettere å finne unnskyldninger for å la vær å trene enn å finne påskudd for å trene. Dessverre er hjernen også spesialdesignet for å se etter feil mangler og farer (Baumeister et al., 2001). Slikt sett er sinnet borrelås for dårlige opplevelser og teflon for gode. Dette er en nyttig biologisk overlevelsesmekanisme som har holdt oss i live ved å holde oppmerksomheten på farer og ting som kan volde ubehag eller skade. Heldigvis, også her finnes det noen gode motgifter.

Den mest effektive motgiften er vennlighet. Det å skape en sinnstilstand av vennlighet mot enten motviljen i seg selv eller objektet som skaper motviljen virker raskt og effektivt. Neste gang du merker en aversjon mot en oppgave som burde gjøres, prøv å uttrykk vennlighet mot oppgaven slik du ville vært vennlig overfor et kjæledyr, barn eller en god venn. Ganske raskt vil den negative følelsen gi seg, og det er lettere å sette i gang. Faktisk er en vennlig holdning overfor motviljen i seg selv noe som gjør at den mister sin kraft og forsvinner. Akkurat som trollene sprekker i sola vil oppmerksom vennlighet overfor motvilje føre til at den sprekker og mister sin kraft. Et klassisk tips er å utføre alle sine daglige gjøremål med en liten porsjon av vennlighet. Man kan ta oppvasken med vennlighet, sitte i møte med vennlighet og skrive rapporter med vennlighet. Det betyr ikke at man er en smilende dott som føyer seg i alt mulig. Det er snarere en bakenforliggende holdning i sinnet mot selve oppgaven. Det hjelper deg i gang og hindrer utsettelse av viktige gjøremål.

Slapphet og trøtthet

Slapphet og trøtthet er som ordene indikerer en mangel på energi, interesse eller vitalitet. Andre ord er kraftløshet, giddelaus, umotivert eller søvnnig. Begreper som tung eller upraktisk er også brukt om denne sinnstilstanden.

Bildet her er et kar med vann som er dekket med mose og sjø-gress. Her er det heller ikke mulig å se sitt eget speilbilde i vannet fordi det er dekket til av vekstene. På samme måten blir sinnet uklart fordi det er dekket av slapphet eller trøtthet slik at det ikke er mulig å tenke klart eller se hva som er fornuftig å gjøre.

Det kan være mange grunner til energimangel og det er lett å kjenne seg igjen. Rent fysiologiske faktorer kan være søvn, blodsukker eller utmattelse. Mentalt kan man være trøtt, lei og kjeder seg, rett og slett mangel på stimuli eller aktivering.

Den første motgiften er enkel, frisk luft, litt bevegelse, få i seg litt næring eller kaldt vann i ansiktet kan gjøre underverker. I noen tilfeller er søvn det eneste som hjelper. Det er også verd å merke seg at det å utvise moderasjon i spising også er en motvekt til slapphet og trøtthet. Overspising gjør at kroppen bruker all sin energi på å fordøye maten, noe som gir ubehagelige følger. Dette er det åpenbare.

Likevel kan vi føle mangel på energi eller interesse selv om tilstrekkelig fysiologiske betingelser er på plass.

Et par triks kan man da prøve. Det første er å følge rådene som ble gitt under det å frembringe interesse, altså dele opp aktivitet eller oppgaver i små biter. Ved å dele opp oppgavene i så små biter som mulig så oppleves det at energien hele tiden er tilstrekkelig for akkurat den lille biten. Det medfølger også umiddelbar mestring eller måloppnåelse for hver lille bit. Før man vet ordet av det har man vasket hele huset.

Neste tiltak er å undersøke detaljer i det man holder på med. Dette er beslektet med å dele oppgaven i små biter, men ikke helt det samme. Her utsetter man slappheten i seg selv for en gjennomtrengende analyse for å forstå dens bestanddeler. Dette kan i seg selv skape energi og vitalitet. Man kan også sette søkelys på detaljene i oppgaven man holder på med, gjerne på en nysgjerrig måte. Resultatet er gjerne en følelse av våken opplagthet.

En annen interessant metode er å forandre rutiner. Puss tennene med feil hånd. Snakk med noen nye mennesker, gå nye veier til jobb eller gjør ting i nye rekkefølger. Dette skjerper hjernen og aktiverer både kropp og sinn.

Rastløshet og uro

Rastløshet er rettfrem: det er energi i kropp og sinn som søker en form for utløp. Gjerne et annet utløp enn akkurat det man burde drive med i øyeblikket. Uroen er gjerne en for bekymring for ett eller annet. Denne bekymringen, eller sågar anger, frister sinnet til å engasjere seg i tankesnurr rundt både fortidige feiltakelser og fremtidige problemer.

Bildet her er et kar med vann som settes ut i vinden. Vinden pisker opp vannet, gjør det urolig og lager bølger. Her er det heller ikke mulig å se sitt eget speilbilde i vannet fordi overflaten er beveger seg i takt med vinden. På samme måten blir sinnet uklart fordi det er dekket av rastløs uro slik at det ikke er mulig å tenke klart eller se hva som er fornuftig å gjøre.

Det er en mengde forhold som kan skape rastløshet og uro. Ofte bekymrer vi oss unødige og pisker opp en innvendig higen etter å løse et problem som kanskje har fått lov til å vokse mere enn fortjent. Det kan ligge en overdreven vilje til å få gjort noe bak uroen. Viljestyrke er vel og bra i passende doser, men får den vokse ut av kontroll blir det over energisk og uproduktivt. Av og til kan det ligge usunne knytninger mellom egen person og mer eller mindre tydelige problemer. Man tar altså på seg byrder som egentlig ikke tilhører en selv. Videre blåses både fortidige innbilte, eller reelle, feil (anger) sammen med fremtidige bekymringer opp til urealistiske proposisjoner. Resultatet er både fysiologisk og mental uro. Man kjenner det i magen mens tankene snurrer.

For å få roet seg ned er det noen gode motgifter som kan anvendes. Pusten er altså et godt startsted. Bare ved å ta et par gode inn og ut pust, eller puste gjennom nesen som ordtaket sier, kan mye av uroen forsvinne bare der. Dette kan gjerne kombineres med en såkalt kropp skanning. Man fester oppmerksomheten systematisk på forskjellige steder i kroppen gjerne med tilhørende muskelavslapping. To ting skjer da; det ene er at sinnet konsentreres på noe konkret og håndfast. Det hindrer

tankesnurr. Det andre er at den kroppslige energien roer seg og man kan kjenne på velværet det gir. Dette må man da gjøre mange, mange ganger – det er altså en treningssak. Av og til kan det motsatte være løsningen. Altså man gjør noe godt fysisk arbeide med kroppen slik at overskuddsenergi får utløp. Hva som hjelper best, må man bare finne ut av ved aktiv eksperimentering.

Tvil

Tvilen kan ta mange former. Man kan være skeptisk, usikker, perpleks eller forvirret. Man kan også tvile på om egne ferdigheter og kompetanse er tilstrekkelig til å løse oppgaven man står overfor. Vi snakker ikke om sunn tvil som stiller spørsmål som man prøver å finne ut av. Altså den fruktbare evalueringen. Dette er den gnagende utydelige tvilen som ikke lar seg fange umiddelbart som noe konkret. Den hindrer deg i å handle eller komme videre og kan manifestere seg i ubegrunnet beslutningsvegring. Den er ofte språkløs og vag.

Bildet her er et kar med vann som er grumsete med gjørme og satt inn i et mørkt rom. Her er det heller ikke mulig å se sitt eget speilbilde i vannet fordi man ikke kan se igjennom mørket eller det grumsete vannet. På samme måten blir sinnet uklart fordi det er utydelig og ugjennomtrengelig slik at det ikke er mulig å tenke klart eller se hva som er fornuftig å gjøre.

Den enkleste og raskeste måten å overvinne tvil på er å stille spørsmål. Å tvile på hvordan en oppgave skal løses eller et problem skal angripes er helt naturlig og langt fra uvanlig i dagens komplekse verden. En umiddelbar motgift til slik tvil er å finne fram til de umiddelbare fakta i øyeblikket. Hva vet vi faktisk akkurat nå? Hva kan vi med stor grad av sikkerhet er sant? Dette er som å finne den ene enden i et flokete garnnøste. Det kan ikke løses opp før vi i hvert fall har et fast holdepunkt. Et slikt holdepunkt gir gjerne en god start og kan være en veiviser for videre fremdrift. Det leder gjerne ganske raskt til neste steg og mulighet. Så snart man har slike holdepunkt vil tvilen dempe seg, og man kan gå videre.

Den indre stemmen som sår tvil om egne ferdigheter kan man også dempe ved å stille spørsmål. Det første steget er å bli oppmerksom på den indre dialogen som, av og til klar og tydelig, av og til ullen og hintene, prøver å fortelle deg at du ikke klare dette eller mangler kompetanse eller ferdigheter. Så snart man oppdager dette i sitt eget sinn kan man stille spørsmål ved sannheten i påstandene. Igjen, akkurat som når troll får sollys på seg, så vil de ganske umiddelbart stivne og miste sin kraft og bevegelseevne. Man kan tenke seg sitt eget sinn som en komite med mange medlemmer. Akkurat disse komitemedlemmene, la oss kalle dem tvilsgruppen, er ofte høylytte, men stilner gjerne raskt når de blir avkrevd svar eller fakta.

En effektiv metode er også å spørre om hjelp. Vi kan gjerne vegre oss for dette i frykt for å fremstå dum eller uvitende. Likevel viser det seg at de aller fleste mennesker liker å bli spurt om å hjelpe eller avklare ting. Da kan de få vise sin verdi og kompetanse. Du gjør derfor andre en tjeneste ved å spørre om hjelp, råd eller veiledning. Det blir gjerne klargjørende og lærerikt.

AVSLUTNING

Til sammen kan de fire forutsetningene; interesse, energi, tankevirksomhet og evaluering gi fart på produktivitet og arbeidslyst. Samtidig gjelder det å holde de fem hindringene; grådighet, motvilje, slapphet og trøtthet, rastløshet og ro, og tvil i sjakk.

Man kan fort bli idealistisk tenke at i mitt sinn skal det kun eksistere forutsetninger og ingen hindringer. Slik idealisme kan bli en hindring i seg selv. Nei, begynn i det små! Får du bare litt av forutsetningene på plass samtidig som du stagger noe av hindringene av og til, så kommer du svært langt. Dette er en gradvis praksis som kan perfektioneres over lang tid. Hver gang du for eksempel skaper interesse for noe eller stagger en tvil, så har du hatt s u k s e s s.

REFERANSER

- Allen, D. (2003). *Getting things done: The art of stress-free productivity*. Penguin.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience* (1st ed.). Harper & Row. <https://archive.org/details/flowpsychologyof00csik>
- Five hindrances*. (2021, May 14). https://en.wikipedia.org/wiki/Five_hindrances
- Iddhipada*. (2021, May 8). <https://en.wikipedia.org/wiki/Iddhipada>
- Imai, M. (1986). *Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*. Random House. <https://archive.org/details/kaizen00masa>
- Peer Gynt : et dramatisk Digt*. (n.d.). Retrieved May 16, 2021, from https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013050224104
- Sona Sutta: About Sona*. (n.d.). Retrieved May 16, 2021, from <https://www.accesstoinsight.org/tipitaka/an/an06/an06.055.than.html>
- Tipitaka The Pali Canon*. (2005). <https://www.accesstoinsight.org/tipitaka/index.html>
- Wu wei - Wikipedia*. (n.d.). Retrieved May 16, 2021, from https://en.wikipedia.org/wiki/Wu_wei

Opposisjon og psykologisk trygghet

Endre Sjøvold

“Psykologisk trygghet er en delt oppfatning blant medlemmene i en gruppe om at det er trygt å fremme synspunkter og meninger i teamet.”

- Amy Edmondson, 1999

Gjensidig tillitt eller det som nå ofte kalles psykologisk trygghet, er en forutsetning for en produktiv teamdynamikk. Hva psykologisk trygghet innebærer oppleves ulikt avhengig av gruppens formålsnivå, men bygges alltid ved å aktivere opposisjonsfunksjonene i gruppen. Teknikken eller kommunikasjonsformen konstruktiv konfrontasjon (K2) er et verktøy for å oppnå dette. Dess tidligere i gruppens liv opposisjonsfunksjonene aktiveres, jo bedre utgangspunkt vil gruppen ha for å kunne tilegne seg en dynamikk på høyere formålsnivå.

Definisjoner: Psykologisk trygghet er evnen til å kunne utforske og forstå intensjonen bak andres væremåte.

Begrepet psykologisk trygghet (gjensidig tillit) har fått en renessanse etter at det fikk en sentralplass i Amy Edmondsons bestseller *Teaming* (2012) og godt hjulpet av at forskerne i Googles Aristotelesprosjekt (Duhigg, 2016) fremhever at det var først da de ble kjent med dette begrepet lyset virkelig gikk opp for dem. Nå forstod de hvorfor team av tilsynelatende middelhavsfarere presterte bedre og var mer innovative enn superteamene satt sammen av de beste og mest kompetente individene (se Del 2).

Selv om det høres selvsagt ut at det å kunne si sin mening og fremme avvikende synspunkter er viktig for å skape et godt team, viser det seg at dette langt fra er tilfelle i de aller fleste team (Bion 1961, Bales 2000, Lewin 1934, Edmondson 1999, 2004, 2012). Fellesnevneren bak deltagerne i den innledende historien til Del 3 reiser, et at medlemmene ikke er trygge på å fremme synspunkter og meninger i gruppen. Det skjer noe med oss mennesker når vi kommer sammen i grupper. Dette «noe» kan både begrense oss, men også gi oss luft under vingene og gi oss psykologisk trygghet.

Forskning om hva i gruppers interaksjon som holder igjen og hva som fremmer gruppemedlemmers mulighet til å «si i fra», var sentralt i gruppeforskningen frem til kommersialismen dominerte feltet fra 1980 tallet og til i dag (se Kap 5). Det siste er nok årsaken til at det begrepet psykologisk omfatter blir sett på som nytt. Uansett er det svært bra forskningen nå dreier tilbake og igjen ser verdien av å studere effekten av ulik interaksjon i grupper.

DEFINISJON

En av de mest fremtredende miljø for studie av interaksjon i grupper var R.F. Bales og hans forskergruppe (ved Harvard). De brukte begrepet *gjensidig tillit* på som nå ofte kalles *psykologisk trygghet*. Mens psykologisk trygghet defineres beskrivende som «*en delt oppfatning blant medlemmene i en gruppe om at det er trygt å fremme synspunkter og meninger i teamet.*» (Edmondson, 1999), så den tidligere definisjonen mer om hva måtte til for å skape denne gjensidige tillitten. *Gjensidig tillit* eller *psykologisk trygghet* er

I «evnen til å kunne utforske og forstå intensjonen bak andres væremåte.»

Om du vet hva den andre faktisk mener med det han eller hun gjør eller sier, blir kommunikasjonen mer presis, gruppens beslutninger bedre og den relasjonelle tryggheten større. For å skape psykologisk trygghet må vi være bevisst virkningen av andres og egen atferd.

Siden vi har tilbøyelighet til å tolke andre i vårt eget bilde, er ikke dette lett. Om en person gjør noe, tror vi straks at han eller hun «er» eller «tenker» et eller annet og reagerer på denne fantasien. Slik manglende utforskning av hva den andre faktisk mente, fører svært ofte til misforståelser og utrygghet. Det kun atferden vi faktisk kan forholde oss til i møtet med andre mennesker, og det er kun gjennom å utvikle en kommunikasjon i gruppen som samtidig er utfordrende, undersøkende og respektfull at psykologisk trygghet kan oppnås.

I spinnteorii og SPGR er denne type kommunikasjon benevnt «K2» eller *Konstruktiv Konfrontasjon*. K2 er fundamentet for utvikling av den tillit som ligger til grunn for psykologisk trygghet, men tillit et relativt begrep. Hva som oppleves som psykologisk trygghet avhenger derfor av kvaliteten på samhandlingen i gruppen; dens dynamikk eller formålsnivå.

I vår inneledende dialog kommer det tydelig frem at alle strever med akkurat det. Det virker som om medlemmene i teamene ikke tør fremme meningene sine selv om dette ikke er noe problem utenfor gruppen. Selv Annes forsøk med å lage en struktur som skal tvinge alle til å dele sine oppfatninger feiler. Når den grunnleggende tillitten ikke er til stede, kan du ikke beordre den på plass.

KONSTRUKTIV KONFRONTASJON (K2), PSYKOLOGISK TRYGGHET OG PRESTASJONSTEAM

«Konfrontasjon» innebærer å aktivere *opposisjonsfunksjonen* i gruppen. «Konstruktiv» innebærer å gjøre dette på en måte som oppleves som respektfull. Det å vise interesse for en annens synspunkter, meninger og kunnskap er nettopp å *vise respekt*. «Jeg forstår ikke ..., kan du forklare meg ...» er opposisjon; *stopp!* Formulert som ditt behov for å vite mer om det interessante tema du ikke forstår, er det *konstruktivt*; altså K2.

Alt for ofte avbryter vi ikke og spør når noen sier noe vi ikke forstår. Vi er redd for å virke dum, tror kanskje vi vil såre personen eller vi tror at alle andre forstår det vi ikke skjønner. Det er slike anføttelser som hindrer grupper i å utvikle K2. Kvier du deg for å stille spørsmål kan det være greit å tenke på at du ved å ikke gjøre det, egentlig viser personen forakt. Den eneste fornuftige forklaringen på at du ikke spør når du ikke skjønner, er jo at det vedkommende sier er knekkende likegyldig for deg. Husk at den andre ser når vi ikke forstår, noe som skaper usikkerhet som igjen går ut over relasjonen deres.

Om ikke relasjonen til den du snakker med er god nok grunn til at du spør, kan du minne deg selv om det å holde kjeft har vært årsaken til store ulykker. Eksempler er kollisjonen mellom fregatten Helge Ingstad og tankskipet Sola TS i Hjeltefjorden 2018, da KLM 4805 kjørte inn i Pan Am 1736 på Tenerife i 1977 hvor 583 mennesker omkom og da USS Vincennes skjøt ned et sivilt Iransk passasjerfly over Persiabukta i 1988 hvor 290 mennesker omkom. Det er klart at mange sammenfallende omstendigheter er årsak til store ulykker, men så og si alltid var det noen som forstod hva som holdt på å skje, men holdt kjeft. Feil beslutning ble tatt på tross av at all informasjon som var nødvendig for å forstå situasjonen korrekt, var til stede på broen eller i cockpit. Hadde bare den eller de sagt fra hadde ulykken blitt unngått. Det er bare å begynne å trene.

Definisjonen på (høy-) prestasjonsteam (High Performance Teams) er team som skal prestere under stor usikkerhet og risiko, i situasjoner preget av sterkt emosjonelt press. Ofte tenker vi på militære innsatsstyrker i en slik sammenheng, men det kan likeså være entreprenører i en oppstartsbedrift, en strategisk ledergruppe i møte med et fallende marked eller et scrum-team som nærmere seg slutføring uten at leveransene er på plass. Kort sagt alle team som må prestere ut over det normale og uten støtte av, og gjerne på tross av, strukturer og prosedyrer. Dess tidligere team i

en slik situasjon er klar over at noe uventet er i ferd med å skje, jo flere alternativer har de. Ventes det for lenge før beslutning tas er alle alternativer borte og gruppen har mistet initiativet. Det er i slike situasjoner K2 blir viktig.

Å lykkes handler derfor ikke om effektiv struktur, men om gruppedynamikk. Disse teamene har ikke råd til å ta gale beslutninger og er fullstendig avhengig av alles ærlige bidrag. I slike team er det spesielt viktig at psykologisk trygghet forstås som *evnen til å kunne utforske og forstå intensjonen bak andres væremåte korrekt*. Team med høy prestasjon har en dynamikk hvor det er naturlig å vurdere hverandres reaksjoner og etterprøve egne oppfatninger. Gruppemedlemmene er både bevisste på og tør dele observasjoner som kan bryte med gjeldende forståelse av situasjonen. Det er nettopp det som gjør at de er effektive i komplekse situasjoner. Rapporten etter Helge Ingstad havariet formulerer det slik: «Alle medlemmer må ha et tydeligere ansvar for å bidra til helhetlig situasjonsavklaring. Det krever også lav terskel for å dele og be om utdypende informasjon» (2019, Vedlegg G).

Det brukes mye penger på hyggelige «bli kjent»-aktiviteter under navnet teambygging. Tanken er at bare vi lærer hverandre å kjenne godt nok så vil vi tørre å si fra når det trengs. Dessverre viser erfaring at det er tvert om. Dess tidligere vi introduserer en konfronterende kommunikasjon (K2) dess bedre. Tillit fordrer forutsigbarhet, og forutsigbarhet fordrer at «jeg vet hvor jeg har deg». Har vi tillit til hverandre vil vi også få det trivelig sammen. Pakkes ting for lenge inn i harmoniens kappe, kan det hende at vi aldri oppnår reel åpenhet og tillit i gruppen. Psykologisk trygghet er i realiteten en kontinuerlig forventningsavklaring gjennom K2 og en forutsetning for å bygge tillit.

TILLIT; ET RELATIVT BEGREP

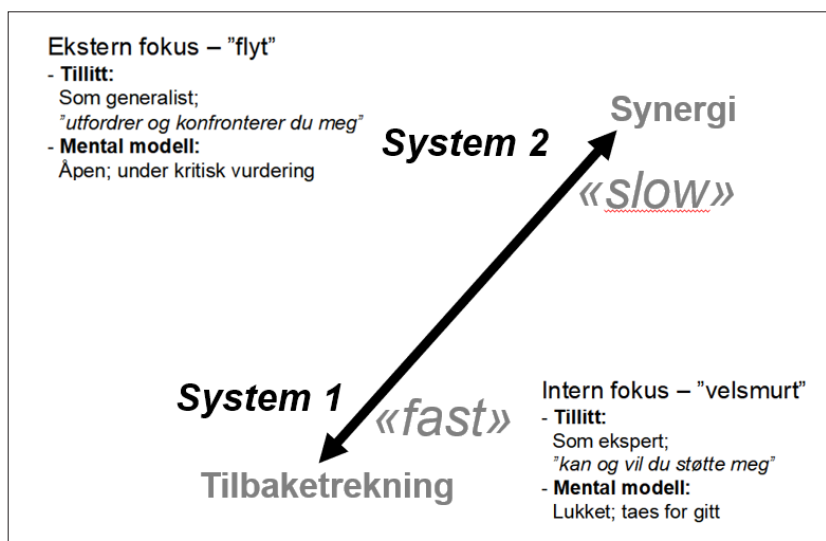
Begrepet tillit er så uløselig knyttet til psykologisk trygghet at de to begrepene er to sider av samme sak. Tillit er å vise sårbarhet gjennom forventninger om at andre vil deg vel. Om vi skal beskrive en person vi har stor tillit til, vil det være et menneske som både gir oss en følelse av å bli verdsatt og som utfordrer oss, som er tydelig i sine krav til oss, men heller ikke nøler med å ta sin del av ansvaret. Denne personen mestrer i realiteten K2 og er i stand til å vise atferd som støtter alle de fire grunnleggende funksjonene: *Omsorg, Opposisjon, Kontroll og Avhengighet*. Ofte blir personer som fremstår slik i mange sammenhenger betegnet som sosialt kompetente, sosialt intelligente eller tillitsvekkende.

Personer som spiller på et begrenset spekter av funksjoner, møter vi ofte med skepsis. De kan for eksempel både være hyggelige (*Omsorg*) og pliktoppfyllende (*Avhengighet*), men dersom de aldri stiller krav til oss (*Kontroll*) eller aldri gir uttrykk for egne behov (*Opposisjon*), vil vi oppfatte dem som utydelige, bli usikre og følgelig ikke stole på dem. Møtt med skepsis vil disse personene bli enda «hyggeligere» eller enda mer pliktoppfyllende, og vi er i en spiral som ender i uavklarte forventninger og usikkerhet.

Mens personer som utnytter et begrenset atferdsspekter lett føler at de strekker seg mer og mer bare for å bli enda mer misforstått og oppleve enda større avstand og utrygghet, vil de som mestrer alle funksjoner, på en helt annen måte være til stede i situasjonen og derigjennom umiddelbart dra nytte av tilbakemelding fra

omgivelsene. Dette gir dem trygghet, mot og frigjør energi. I stedet for å bruke energi på å bekymre seg for hva andre mener om dem, får de overskudd til å sette seg inn i andres situasjon og til å rette blikket også utover gruppens grenser. Det er personer som fremstår som naturlige ledere.

Gitt den økende spesialisering og fragmentering av både fagfelt og organisasjoner vi ser i dag er behovet for slike ledere spesielt viktig. Stramme kontrollregimer og definerte resultatenheter vil aldri erstatte god ledelse, men forsterker heller silotenking og manglende forståelse for helheten og dårlig relasjon til andre enheter og skaper i verste fall fiendebilder. Den usikkerheten dette skaper sementerer team på lavere formålsnivå som igjen senker organisasjonens innovasjonskraft og prestasjon.



Figur 12.1: Sentrale begreper som tillit har ulik betydning for medlemmene i grupper på ulikt formålsnivå. Den undersøkende kommunikasjonen i synergi dynamikk gjør også at gruppens mentale modeller er under vurdering, mens ved tilbaketreking tas de for gitt (fra Sjøvold, 2014).

Opplevelsen av tillit er ikke lik for alle mennesker i alle situasjoner. Figur 12.1 viser hvordan tillit oppleves forskjellig når dynamikk på hhv høyt og lavt formålsnivå er operativ. På lavt formålsnivå hvor gruppen preges av faste prosedyrer, sekvensielt arbeid og klare faglige og sosiale roller, vil medlemmene oppleve tillit når de ser og kan stole på at den enkelte støtter og bidrar med sin ekspertise når det er behov for det. Troen på at teamet samlet kan løse sine oppgaver, og at andre trår til når noen trenger hjelp, er grunnlaget for tillit. Læring skjer gjennom perfektjonering av prosedyrer som fremmer arbeidsdeling eller overføring av kunnskap der det bedrer effektiviteten.

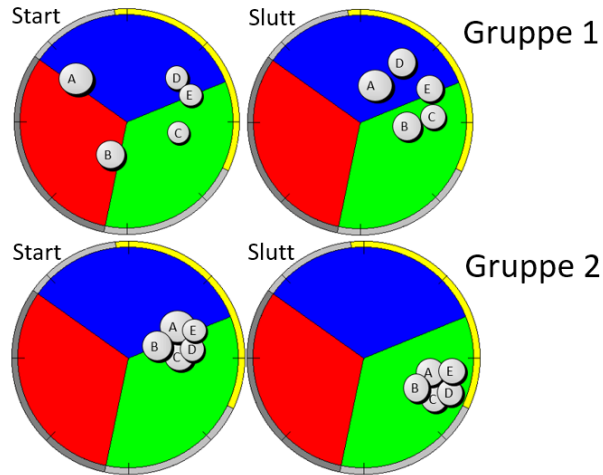
På høyt formålsnivå er den enkeltes monopol på ekspertkunnskap byttet med ønsket om å ta reell del i denne kunnskapen. Er noe ikke forstått, så spørres og

graves det til argumentene høres rimelige og forståelige ut. En følge av dette er en aksept for at alle er *generalister med rett og plikt til å utfordre* ekspertens antagelser. Kontinuerlig utfordring av status quo betraktes som nøkkelen til ny kunnskap. Det er atferden som følger en slik holdning som gjør team på høyt formålsnivå bedre i stand til å manøvrere i kompliserte og uoversiktlige farvann. På lavere formålsnivå vil en slik utfordrende generalistatferd oppleves som mistillit eller sogar som en trussel.

Tillit er sentralt for å skape velfungerende team, men oppleves forskjellig avhengig av den dynamikk gruppen har og den situasjonen teamet er i. Aktive *opposisjonsfunksjoner* er en betingelse for tillit, men kommer ulikt til uttrykk dess høyere gruppens formålsnivå er. Siden psykologisk trygghet er så sterkt knyttet til tillit, vil også det oppleves ulikt avhengig av hvilket formålsnivå gruppen opererer. Den beskrivende definisjonen fra Edmonson gjelder uansett: psykologisk trygghet er oppfatningen av at der er ok å si fra. Men hvordan dette skjer, kommer til uttrykk og oppfattes vil være svært forskjellig avhengig av hvilket formålsnivå teamet behersker. På et lavt formålsnivå vil vi føle oss trygge når alle gjør det de skal. Følelsen av kunne si fra er knyttet til korrektiver på rolleatferd. Bli dette akseptert oppleves psykologisk trygghet. På høyere formålsnivå vil det å si fra oppfattes som å kunne kritisere selve prosessen, konfronter andres kompetanse og til og med gruppens formål. Den stabilitet som gir psykologisk trygghet på lavere formålsnivå er frustrerende på høyere og det som oppleves som trygt på høyere formålsnivå vil virke skremmende på lavere formålsnivå. Om dette ikke tas hensyn til, vil det være umulig å utvikle et teams psykologiske trygghet. Vår definisjon av psykologisk trygghet som *evnen til å kunne utforske og forstå intensjonen bak andres væremåte*, er mer formålstjenlig for praktiske formål. Spesielt i team som kun behersker er det kort veg fra psykologisk trygghet til angst. Det er blitt vanlig å måle psykologisk trygghet ved spørreskjema. Vi data som viser høy skår på psykologisk trygghet, men som har store latente konflikter. Årsaken er sannsynligvis at gruppe medlemmene er så fylt av angst at de ikke tør svare noe som kan oppfattes som negativt. Gjensidig tillit eller psykologisk trygghet er et gruppefenomen.

URO, HARMONI OG PRESTASJON

Vi skal se på to parallelle eksempler som illustrerer betydningen av å aktivere *Opposisjonsfunksjonene* tidlig i en gruppes liv. Eksempelene er hentet fra et kurs ved Universitetet i Trondheim som kalles «Ekspert i Team». Her settes studentgrupper sammen fra ulike fagretninger for å jobbe med et konkret faglig prosjekt gjennom et helt semester. Gruppene bestemmer selv arbeidsform og tema og har et selvstendig ansvar for egen fremdrift, organisering og kildesøk. Gruppene evalueres på resultatet av to kriterier. Den ene er det faglige prosjektet, gjerne med en ekstern samarbeidspartner (lokal bedrift eller lignende). Den andre rapporten er en «refleksjonsrapport» hvor de beskriver hvordan gruppen har utviklet seg over perioden og spesielle hendelser som har hatt betydning for dynamikken i gruppen. Begge oppgavene teller så å si likt i vurderingen. Hensikten med dette prosjektet er å lære studentene om team og prosjektarbeid gjennom egenerfaring og det er rundt to tusen studenter som tar dette kurset hvert vårsemester.



Figur 12.2: To grupper fra «Ekspertene i Team» ved NTNU. Fra starten (til venstre) preges den øverste gruppen av oppløsning, opprør og fullstendig mangel på koordinert innsats, mens den andre av harmoni og en balanse skjøvet mot omsorg. I bildet til høyre, ved semester slutt, ser vi at Gruppe 1 har hentet seg inn, og er en velfungerende produksjonsenhet, mens Gruppe 2 er ytterligere dominert av omsorgsfunksjonene med redusert energi og innflytelse.

Fra konflikt til samarbeid og leveranse

Gruppen øverst i figur 12.2 startet med store samarbeidsproblemer og var i opprør både til opplegget, ledelsen og seg selv. Feltdiagrammet viser en fragmentert gruppe nær fullstendig oppløsning. Det var en meget høy temperatur. De fikk ikke noen sympati eller støtte for sin frustrasjon hverken hos hverandre eller hos noen utenfor gruppen. De så imidlertid hvordan de ble hengende etter de andre gruppene og greide til slutt å bli enige om å jobbe selv om de ikke likte hverandre. De maktet å kanalisere energien i frustrasjonene til konstruktivt arbeid og jobbet seg gjennom prosjektet med en beundringsverdig innsats og entusiasme.

Med et slikt utgangspunkt er det sjelden det går bra. I de fleste grupper vil et så høyt frustrasjonsnivå føre til at gruppen enten løses opp eller samles om negativ energi rettet mot en sydebukk utenfor gruppen (ledelsen). Denne gruppen derimot bestemte seg for at dette skulle de greie. Veien til denne beslutningen var ikke enkel, og når de endelig løsnet håndbremsen, lå de langt etter de øvrige gruppene. Historien så langt hadde medført så mye grums mellom medlemmene i gruppen at de ikke hadde noen forventning om å like hverandre. De bestemte seg bare for å samarbeide om å få jobben gjort! De organiserte arbeidet nøye, var gjensidig forpliktet til å følge hverandre opp, og klok av skade kjørte de jevnlig runder for å «rense luften». Som en av deltagerne uttalte: «Vi hadde ikke tid til å brenne inne med tvil om hva de andre egentlig mente.» De tok også direkte kontakt med bedrifter som hadde ekspertise på prosjektoppgavens tema og fikk både direkte hjelp og råd om hvor de kunne finne mer kunnskap. De leverte et glimrende produkt og passerte glatt de gruppene som de lå så langt etter. Spesielt var refleksjonsrapporten

et meget modent produkt som bar preg av at de hadde hatt et reelt samarbeid om å skrive den.

Bildet til høyre øverst i figur 12.2 viser gruppen ved avslutning. Vi ser en gruppe som er godt balansert og med lik innflytelse (sirkelstørrelse). I motsetning til i starten av semesteret respekterer nå deltagerne hverandre og anerkjenner at de kan jobbe godt sammen selv om de fremdeles verken er perlevenner eller liker hverandre spesielt godt.

Fra harmoni og selvsikkerhet til fortapelse

Den andre gruppen (nederst i figur 12.2), hadde et helt annet utgangspunkt. Dette var trivelige og oppvakte personer som fant hverandre med en gang. De valgte tema allerede første dag og kom raskt i gang med arbeidet. I løpet av fjorten dager hadde de kommet et godt stykke på vei med skrivingen. De trivdes med temaet, med kurset og med hverandre. De fikk raskt etablert eksterne kontakter og gjennomførte gode, strukturerte intervjuer som de nitid bearbeidet og flettet inn i teorien. Alt var bare bra!

Når innlevering nærmet seg, ba de om tilbakemelding på et utkast til prosjektrapport. De opplevde tilbakemeldingen som temmelig tøff. Kort fortalt mente fagansvarlig at de brukte for mange sider på for lite innhold, han etterlyste en organisering av stoffet som viste ham den «røde tråden» i oppgaven, samt at han etterlyste en mer kritisk gjennomarbeiding av kildene og teorien. Etter dette gikk nærmest piffen ut av gruppen. Det var som om gruppens forespørsel om tilbakemelding var mer grunnet i et ønske om å få klapp på skulderen enn et ønske om en reell, kritisk hjelp til å bli bedre.

Gruppen leverte oppgaven med få endringer og oppnådde en god karakter, men kom adskillig dårligere ut på vurderingen av refleksjonsrapporten. Her skulle de beskrive gruppens utvikling og kritiske hendelser i gruppens samspill. Dette ble for tynt! Det var mye oppramsing av teori som mer enn tydet på at de ikke hadde jobbet skikkelig med rapporten. Denne teorien var heller ikke knyttet til hendelser i gruppen, og i den grad beskrivelse av egen gruppe ble gjort, var dette en ren kronologi i møtereferatsform og fri for moden refleksjon. De presterte til og med å skrive at «Vi har ikke hatt noen konflikter i vår gruppe, så vi har dessverre lite å skrive om i denne rapporten». De hadde ikke hatt tilstrekkelig mot til å gå i dybden i sin egen gruppe. Alle de opplevelser som kunne gitt dem ny erkjennelse, lå «trygt» under et velpleid teppe av tilsynelatende perfekt harmoni.

Fra feltdiagrammene (nederst i figur 12.2) som viser denne gruppen ved semesterstart og -slutt, ser vi at det er liten forskjell mellom disse to målingene. Deltagernes posisjon er nærmest identisk, men legg merke til at sirklene er blitt mindre. De beskriver hverandre med mindre innflytelse enn ved starten; de har mistet piffen og hele gruppen er trukket lengre ned mot omsorgssektoren.

Hva kan vi lære av dette?

Budskapet som er søkt formidlet gjennom disse to eksemplene, er at *Opposisjonsfunksjonene* er viktige og ikke noe en skal unngå for å skape et godt samspill.

Eksemplene vi har brukt er ikke uvanlige i slike prosjekter som dette. Det virker som om de gruppene som har noe høy temperatur i starten, ikke bare tar igjen de mer tempererte gruppene, men faktisk har en tendens til å gå forbi dem i ytelse. Dette ser vi godt i vårt materiale fra Ekspertes i Team, men er også bekreftet i andre studier av slike grupper i Scandinavia (Ögren et al, 2005, Forsell et al, 2020).

Det er imidlertid *ikke* slik at gruppene som har så store problemer som den første av disse to gruppene, alltid greier seg bra. Tvert om var denne gruppen et unntak som illustrerer litt for godt vårt poeng om hvor viktig det er å aktivere *Opposisjonsfunksjonene* allerede tidlig etter en gruppes etablering. De fleste grupper som har en slik oppstart som denne, går til grunne og får store problemer med å ferdigstille noe som helst. Dette var en «løvetanngruppe» som det gikk bra med på tross av forutsetningene. Det er også slik at tilsynelatende harmoniske grupper slik som den andre gruppen vår, kan mobilisere opposisjonsfunksjonene uten at det oppstår konflikter. Poenget er at grupper som er i stand til å mobilisere opposisjonsfunksjonene når de trengs, og på en sivilisert og konstruktiv måte slik vi har beskrevet som «K2», lykkes.

Vi har ovenfor fremhevet at opposisjonsfunksjonene bør aktiveres så tidlig som mulig i gruppens liv. Når gruppens normapparat er etablert blir det straks verre å få en åpen og direkte kommunikasjon i gruppen. Ensidig søkelys på de «snille» sidene av gruppesamspillet fører gjerne til at det dannes normer som hindrer oss i å være ærlige og direkte. Dette fører igjen til at gruppen aldri får tatt opp «ubehagelige» ting før disse i et fossende inferno plutselig bryter overflaten. Slike hendelser gir en følelse av uforutsigbarhet og skaper utrygghet, selv om alt kan virke både trygt og harmonisk på overflaten. God teambygging starter med å utfordre hverandre.

Psykologisk trygghet (gjensidig tillit) forutsetter aktive opposisjonsfunksjoner, men aktive opposisjonsfunksjoner kan ha både konstruktiv og destruktiv effekt på et team. Konstruktiv mobilisering av opposisjons funksjoner forutsetter at alle medlemmene kan vise opposisjon, innflytelsen er likt fordelt mellom medlemmene, det er ingen alliansedannelse, utestengelser eller satellitter og alle medlemmene oppfatter de samme mønstrene i gruppens dynamikk. I de neste tre kapitlene skal vi se nærmere på gruppedynamiske forhold som er avgjørende å ta hensyn til for at opposisjon skal bli konstruktiv.

- Psykologisk trygghet er evnen til å kunne utforske og forstå intensjonen bak andres væremåte korrekt og kommer til uttrykk gjennom at personer tør å si fra uten å være redd for sanksjoner.
- Tillit er uløselig knyttet til psykologisk trygghet og bygges gjennom «K2».
- K2 eller Konstruktiv Konfrontasjon er en teknikk for å for å skape tillit gjennom å aktivere opposisjonsfunksjonene i gruppen.
- Tillit (og psykologisk trygghet) oppleves forskjellig i grupper som opererer på ulike formålsnivå.
- I teamutvikling er det viktig å aktivere opposisjonsfunksjonene så tidlig som mulig i en gruppes liv.

REFERANSER

- Bales, R. F. (2000). Social Interaction Systems: Theory and Measurement: Book review.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Basic Books
- Duhiggs, C. (2016). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team New research reveals surprising truths about why some work groups thrive and others falter. The New York Magazine Feb 25
- Edmondson, A., 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), pp.350-383.
- Edmondson, A. C. (2004). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(1), 66-90.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. John Wiley & Sons.
- Forsell, J., Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriack, E. (2020). Group Work Assessment: Assessing Social Skills at Group Level. *Small Group Research*, 51(1), 87-124.
- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbeffriff in der Psychologie. *Psychologische Forschung*, 19(1), 249-99.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*, Harper and Row
- Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team*. Universitetsforl..
- Ögren, M. L., Boalt Boëthius, S., & Sundin, E. C. (2005). Grupphandledning i psykoterapi inom ramen för utbildningar. *Matrix: Nordisk Tidsskrift för Psykoterapi*, 22, 389-402.

2.

VITENSKAPELIGE
ARTIKLER

Fagfelleurdert til nivå 1

Peer reviewed article

Teams that are creatively productive: Exploring the exploitable and exploiting the explorable

Frode Heldal, Endre Sjøvold

Abstract

The present study examines team processes of exploring and exploiting in innovation teams, to understand important connections with team development. 51 innovation teams invented a business idea (related to explore), which was to be developed into a viable business plan (related to exploit). The business plans were assessed and divided in a) excellent; b (mediocre); and c (poor). Teams' internal interactions were evaluated accordingly using qualitative and quantitative studies, in both explore and exploit phase. The top performing teams were found to be highly adaptable to situational demands, continuously challenging each other and demanding a lot from each team member through a disciplined and task-oriented approach. The poorer performers were oriented towards social well-being of the group, creating a supportive atmosphere as a group norm. It is argued that this norm inhibited team innovation performance. This study contributes with knowledge on how to achieve psychological safety in teams to obtain the kind of creativity that is workable – exploring the exploitable and exploiting the explorable.

Keywords: Explore/exploit, team development, team creativity, psychological safety

BACKGROUND

A major intention with this study is to investigate the relationship of team processes and team learning, related to the concepts of exploring and exploiting learning activities. Research on exploration and exploitation is burgeoning (for a recent review, see Lavie, Stettner, and Tushman (2010)), but the current understanding of these constructs at the level of the team is very limited (Kostopoulos & Bozionelos, 2011). Although our knowledge of how the concepts of explore/exploit relate to team processes still seems limited (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001), Kostopoulos and Bozionelos (2011) presents a significant study into how these concepts relate to team learning. Team learning and team development share some characteristics with regards to team processes, such as, for instance, the ability to entertain different ideas, to constantly seek to renew work practices and to explore novel possibilities for task completion (Chia, 2002; Gilson & Shalley, 2004). In investigating the explore/exploit contention at the team level, we will therefore focus on elements found to be important for team learning (Kostopoulos & Bozionelos, 2011), such as task conflict (e.g. Jehn, 1995), process development and psychological safety (e.g. A. C. Edmondson & Lei, 2014), relating these to relevant team processes. In the article, we will with team processes intend internal group interactions (e.g. Sjøvold (2007)) related to these activities. In doing so, this study contributes to what we know about team development, performance and learning in several ways. First, we offer more knowledge on the team processes related to the explore/exploit contention. Second, by adopting a longitudinal research model, we provide much-needed insight into how team develop over time (see, for instance, the call of Anderson, Potočník, and Zhou (2014) and of Shin and Zhou (2007)). Finally, a better theoretical understanding of these dynamics should help practitioners in designing interventions to foster team learning that is related to team performance – exploiting the explorable.

THEORETICAL BACKGROUND: TEAM DEVELOPMENT - EXPLORE AND EXPLOIT

Learning is at the core of development (Klev & Levin, 2009). As such, team learning and team development are two if not entirely equal similar factors. Generic types of learning are represented by exploitation and exploration (Argyris & Schön, 1996; James G. March, Olsen, & Christensen, 1976). Exploratory learning refers to those learning activities that develop new capabilities whereas exploitative learning refers to those activities that refine existing knowledge and skills. Exploration involves activities related to searching, experimentation, discovery and innovation. Exploitation entails refinement, efficiency, implementation and execution (Li, Vanhaverbeke, & Schoenmakers, 2008; J. G. March, 1991). The research on how these factors interplay is however scarce (Kostopoulos & Bozionelos, 2011), and we know little for instance if they impede each other when they occur together (A. Edmondson, 1999), and little of how they relate to key team processes that develop over time (Kostopoulos & Bozionelos, 2011; Mathieu, Heffner, Goodwin, Cannon-Bowers, & Salas, 2000). These pivotal types of learning may relate differentially

to key team processes and psychological characteristics, such as task conflict and psychological safety, respectively (Mathieu et al., 2000).

Explore and exploit

Associated team processes with explore as learning activity are searching, experimenting, developing new ideas and discovering. Team exploration is often linked to team creativity. Although team creativity intuitively is dependent on creative individuals, team processes (e.g., internal communication, team cohesion and vision) have been shown to be more important (Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009). Rodríguez-Sánchez, Devloo, Rico, Salanova, and Anseel (2017) emphasize the importance of social integration processes (such as team cohesion) in these regards. The underlying rationale is that they stimulate positive team member interactions (Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009). Previous research advocate the importance of a supportive and non-threatening atmosphere (Hülshager et al., 2009), as to stimulate members to interact with each other and facilitate the exchange of ideas. Others point to the fact that cooperative norms and a collective goal contribute to creative success, through constructively discussing and building on each others ideas (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004). Similar research such as Anderson et al. (2014) report that aggregated individual-level creativity is supported at the team-level when groups display cooperative behavior. The psychological safety notion of A. C. Edmondson and Lei (2014) builds on this argument in the same way; that group relations need to be trustful and supportive; as to avoid fear of condemning behaviors (Cheung, Gong, Wang, Zhou, & Shi, 2016).

The other important dimension of team learning is exploitation, or also the ability to produce outputs, be efficient and obtain results (Li et al., 2008). The associated processes are efficiency, task-orientation, implementation, focus on authority and discipline (Dyer, Gregersen, & Christensen, 2011; James G. March, Simon, & Guetzkow, 1958). J. G. March (1991) noted the importance of exploitation for innovation, as an imbalanced exploration may result in more variance than was desired, as well as a significant amount of work without attaining results. Exploitation on the team level entails team members that engage in variance-reducing activities in an effort to exploit their current knowledge and expertise and, thereby, improve their performance. In many team-based projects, there is motivation to implement exploitation practices to minimize ambiguity and manage multiple task requirements (Gilson & Shalley, 2004). There is also evidence that teams need a focus to coordinate efforts. Persistent team vigour, dedication and absorption are crucial characteristics needed by teams in order to stay focused on their efforts (David, Kim, Farh, Lin, & Zhou, 2018).

Psychological safety

The psychological safety notion developed by A. Edmondson (1999) is about a relationship that is safe enough that you dare to say things without being afraid to step on your toes. Make mistakes without being punished. That one is confident of being able to show oneself, ie «my real self», without fear of negative

consequences (Kahn, 1990). It's about trust. Ancona claims in its book «X-teams» (2007) that building trust within the team is useful and necessary, but something you should spend little time on at the beginning of a collaboration. Sjøvold (2014) goes even further and claims that the opposition dimension in SPGR, i.e. saying no, disagreeing, is something that should be implemented as soon as possible. Put another way: the forming phase of Tuckman is something you should spend very little time on. It is about the ability of taking interpersonal risks in a particular context such as a workplace (e.g., Edmondson 1999), through a willingness to contribute ideas and actions to a joint task. For example, psychological safety helps to explain why employees share knowledge and information, take initiative in new product development, and, speak up with suggestions for organizational improvements (A. C. Edmondson & Lei, 2014). Psychological safety may influence team learning activities because team members tend to choose their actions on the basis of the level of risk they attach to them (Edmondson, 2003; Yagil & Luria, 2010). In this sense, it follows that a natural consequence is that psychological safety promotes exploratory learning – in that people feel safe to adopt new views and express them. However, (Kostopoulos & Bozionelos, 2011) find that it also promotes exploitative learning, and then in a non-linear way.

Exploring the exploitable

Exploration and exploitation are often presented as antithetical – as a paradox – and researchers have emphasized that although they are important, they are extremely difficult to employ together. Exploration and exploitation are therefore traditionally thought of as something that involves development, and it has been suggested that creative ideas have to be invented and explored before they are apt for production and exploitation (Heldal, Sacramento, & Wennes, 2017). Regarding literature on team development, this attests that teams should seek out exploration processes in the early phase with exploitation in the later phase. This can be associated with the punctuated equilibrium model developed by Gersick (1989), the forming, storming, norming and performing model developed by Tuckman (1965), and the model of Wheelan (2014) where early stages of development involve dependency conversations, inclusion and safety issues and more “mature” stages involve productivity. Especially stage 2 is important for Wheelan, in that groups here need to have some sort of conflict to evolve into more mature stages.

The acknowledging of opposing views may be similar to processes normally associated with task conflict. At the team level, Kostopoulos and Bozionelos (2011) suggests that exploration and exploitation are distinct but not mutually exclusive learning activities that operate at the team level, and that teams should pursue both if they are to maximize their performance. They find that task conflict enhances the ability to juggle both exploration and exploitation activities, thus ultimately enhancing performance. Chang, Bordia, and Duck (2003) notes that the commonality across these models of group development is that teams often experience conflict – which they must overcome – prior to achieving a more cohesive, mature stage of team development (Tekleab, Quigley, & Tesluk, 2009). Thus although Kostopoulos and Bozionelos (2011) acknowledge a more non-linear

model, the linear perspective of development is still eminent – forming, storming and norming is to be achieved before performance is possible. Psychological safety achieved through some sort of conflict thus enables performance in latter stages. Therefore, a climate of psychological safety should create such social relationships with the team that endorse the exploitation of available knowledge and skills, and that team learning activities intervene between team processes (ibid).

Task conflict and psychological safety

Some reason has arguably to do with traditional views on conflict. Task conflict is positively related to group outcomes like cohesion, through the exercise of voice in team decision making. An important caveat to this relationship is that the effects of relationship conflict must be minimized, as task conflict may spill over into relationship conflict (A. Edmondson, 1999; Ensley, Pearson, & Amason, 2002; Jain, Thompson, Chaudry, McKENZIE, & Schwartz, 2008; Jehn, 1995). In other words, task conflict has a positive influence on outcome variables, but only when it does not result in relationship conflict. This view asserts that relationship conflict will be negatively associated with team effectiveness (Tekleab et al., 2009). Other researchers find that while conflicts may or may not lead to more cohesion, it is of greater importance how you handle the conflict. More recently, conflict management research findings have shown that the effective handling of conflicts that arise during team interactions may produce direct benefits. Vliert, Euwema, and Huisman (1995) hypothesized and found support for the effect of conflict management on relational outcomes (e.g. mutual trust and quality of personal relationships), which are conceptually related to team cohesion (Evans & Dion, 1991). This empirical evidence suggests that teams with higher levels of conflict management may be likely to develop greater levels of cohesion than those with lower levels of conflict management.

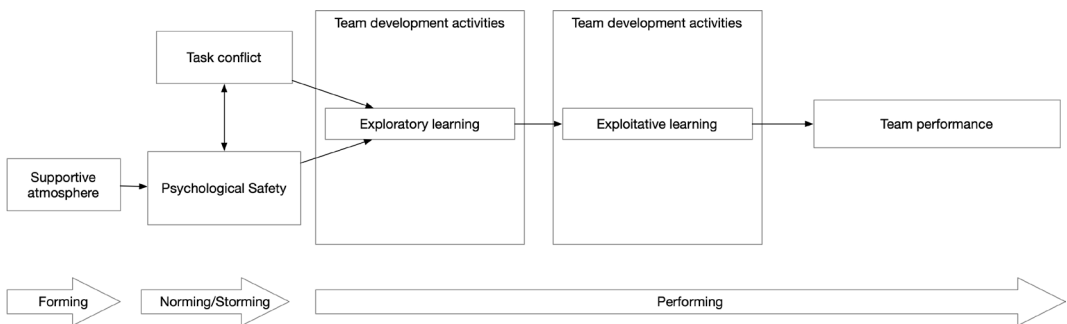


Figure 1: Traditional team development

Towards a more dynamic understanding

Certain researchers claim that teams do not develop linearly in such phases (e.g. Kayes (2003); Sjøvold (2002) (McGrath, Arrow, & Berdahl, 2000)), and even

more contemporary views on the explore/exploit dilemma see it as a dialectic to be performed simultaneously, mutually reinforcing each other (Luscher & Lewis, 2008). More recent theoretical (e.g. Lavie et al. (2010); Raisch, Birkinshaw, Probst, and Tushman (2009) and empirical work (e.g. Gibson and Birkinshaw (2004); Jansen, Tempelaar, Van den Bosch, and Volberda (2009)) conceptualizes and tests exploration and exploitation not only as distinct activities, but also as activities that can be accomplished concurrently, such that high levels of exploration can coexist with high levels of exploitation within an organizational unit. Performance is about acknowledging these tensions and opposing views, so as to either accept them or resolve them (Poole & Van de Ven, 1989). At the team level, Kostopoulos and Bozionelos (2011) argue that although they are distinct activities, exploration and exploitation should be performed continuously in a recurring fashion (i.e. non-linearly). The suggestion that teams' performance is built around paradoxes is also suggested by Silva et al. (2014), who present the paradox of conflict as one of four paradoxes. They argue that there is a cognitive version of this paradox, that nurture a positive team environment; and that there is an affective version, that have the potential to damage team spirit. The former can be associated with task conflict, while the latter may be associated with team conflict.

Previous research thus seems to agree on the hypothesis that task-related conflict processes are linked to team development, and that they may bridge the exploration and exploitation dilemma, thus also being important for team performance. Conflict is associated with team processes like voicing up, acknowledging opposing views and conflict management. Voicing up at the team level has proven to be positive for the acceptance of group decisions (Greenberg, Ashton-James, & Ashkanasy, 2007), and thus also group cohesion (Evans & Dion, 1991). Cohesion and a supportive atmosphere seem important for the ability to obtain a performance-related conflict, however, the link to development is debated. Some research proposes a kind of transition-oriented approach towards development with supportive processes as initial bases (e.g. Gersick (1989); Tuckman (1965)), with such processes enabling the transition between exploration and exploitation. Wheelan (2014) may be the strongest proponent here in claiming that conflict needs to be experienced before performance may be achieved. Others (e.g. Evans and Dion (1991); Vliert et al. (1995)) propose the opposing view: that team cohesion is not an enabler but follows from other activities (i.e. task resolving and exercise of voice). Yet more scholars again question the linearity of such developments. Recent innovation literature suggests that such activities should be performed simultaneously, which would translate to conflict interactions promoted at the very start of group life in the form of recurring processes. According to the group interactive stance adopted in this paper, team development is not linear or phase-dependent (Sjøvold, 1995), which leads us to the following research question:

| *How do team processes associated with conflict (e.g. voicing up; showing opposing views) correlate with team development to achieve team learning?*

METHODOLOGY

We employed a mixed methods approach in the study, both qualitative and quantitative. We will first describe the quantitative instrument.

The groups

Investigation was performed on a sample of management students with different engineering backgrounds, similar to an MBA programme. These students were randomly assigned to teams, consisting of groups of 3–5 students. They did not know each other on beforehand and were randomly distributed with regards to gender and age. There are admittance requirements to the programme, with students in general needing a general grade level of B or higher. We also performed a check on the students' overall ratings during the programme, with no significant differences appearing between the groups. We thus have reason to believe that students were evenly dispersed within the groups, in order that we may contribute differences in performance to team processes. All groups were explicitly performance-oriented aiming for a top level grad. Students were asked for consent to use the results in our research and informed on which data are gathered and how it was used, that participation is voluntary, and that they can withdraw from the study without any consequences and have the collected data deleted at any point.

Table 1: Overview of respondents

	Number of persons	Number of groups	Number of ratings
A-groups	79	19	350
B-groups	96	23	415
C-groups	39	9	171
Total	211	51	936

The setup

The task was to: 1) come up with an innovative business idea; and 2) develop a business plan for this idea. The ideas were developed according to the framework of Osterwalder and Pigneur (2010). All teams were encouraged to work iteratively with potential customers and clients, as the core idea of design thinking (Head & Alford, 2013). This work was performed during a course in business development, while the team measurements were performed in a course on team development. The business plans were assessed by one or two professional business developers and the course administrator according to the following criteria, in line with the framework of Sørheim and Botelho (2016): is the business idea sufficiently new and innovative? Is there a market/customer need for the idea? Do we possess the

right resources in our team? Is the financial plan thoroughly worked through? Each of these were rated on a scale, with the options being: A (excellent); B (good with some flaws); and C (mediocre). Plans were, as a total, subsequently rated as follows: (A): the business idea and corresponding business plan are good enough to be further continued/developed; (B): the business idea and corresponding plan have some merit, but need some work or changes; and (C): Do not invest in this plan. The level of the A's approached levels of "real" business ideas – and some later turned into business ventures. Teams were as such given a task that both contained explore (invent an idea) and exploit (deliver a pitch).

Team measurements

The teams were all measured with the SPGR instrument (as described below) one week after the start of the study (in the exploration phase) and two weeks before the presentation of the plan (exploit phase). The survey was distributed electronically. The time span of the process was 8 weeks. After the first test, teams were informed of the results and asked to reflect on possible measures. In the second session, the groups were encouraged to reflect on the effect of their chosen actions and resulting dynamics. Teams were also required to hand in reflection notes at the end of the process. Quantitative findings are based on the SPGR instruments, while qualitative assessments are based on observations, notes from the coaching sessions and analyses of the reflection notes.

The instrument and data analysis

The Systematizing Person-Group Relations Instrument (SPGR) was used for data gathering and investigation (Hare, 2003; Sjøvold, 2007). The SPGR process is based on the semantic differential scaling technique established by Osgood, Suci, and Tannenbaum (1957). Earlier studies (Koenigs, 2000; Sjøvold, 2007) have described the validity and reliability of the SPGR tool, and the instrument has been used in different settings (Andre & Sjøvold, 2017; Heldal, Sjøvold, & Heldal, 2004; Schultz Joseph, 2017). The subsequent detailed appearance of the SPGR tool is presented similarly to the methodological descriptions in an earlier study (Snider & Osgood, 1969). The SPGR scale consists of 24 items describing team interactions/team behaviors. Each item is rated on a scale of the interaction, described as occurring never or seldom (1), sometimes (2) or often (3), where each group member rates each person within the group accordingly. This results in a profile of each group member's interactions within the group. The 24 items are, for analytical purposes, synthesized into 12 functions. These are described in Table 2, with links to previously presented theories. The Cronbach's alpha for the questionnaire in this study varies from 0.78 to 0.92, dependent on the subject in question.

Table 2: Overview of SPGR functions and theoretical connections

SPGR function name	Associated team processes (internal interactions)	Theoretical relations
C1 Task-orientation	Analytic, structured, logical, task-oriented, time-oriented, neutral, punctual	Exploit (James G. March, Simon, & Guetzkow, 1958)
D1 Loyalty	Willingly working, following norms, trustworthy, precise	Task cohesion (Rodríguez-Sánchez, Devloo, Rico, Salanova, & Anseel, 2017)
S1 Engagement	Inspiring, motivated, lively, involving other opinions, solution-oriented, positive	Task engagement, task cohesion (Costa, Passos, & Bakker, 2014; Rodríguez-Sánchez et al., 2017)
S2 Empathy	Open, involving others, smiling/laughing, actively listening, encouraging others, interested in others	Constructive group supportive (Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009), group cohesion (Costa et al., 2014)
D2 Accept	Accepting group norms, listening, recognizing others, giving into others, grateful, asks for help	Group cohesion (Rodríguez-Sánchez et al., 2017), conformity (McGrath, 1991)
N1 Nurture	Openly attentive to other's needs, supporting others, offering help, offering trust, offering a snack	Supportive, non-threatening environment (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004), trust-building, cohesion (Rodríguez-Sánchez et al., 2017)
N2 Creativity	Intuitive, dramatic, spontaneous, looking for absurdity, experimenting, breaking norms	Explore (James G. March et al., 1958); team creativity (Anderson, Potočnik, & Zhou, 2014; Rodríguez-Sánchez et al., 2017)
O1 Critique	Openly disagreeing, doubtful, attentive to aberrations, challenging norms, questioning authority	Task conflict (Tekleab, Quigley, & Tesluk, 2009), voicing up (Edmondson & Lei, 2014)
W1 Resignation	Non-talkative, not participating, non-responsive, passive, low confidence	Fear of condemning (Pescosolido, 2003), free-riding (Sjøvold & Park, 2007)
W2 Self-pity	Sad, complaining, expresses sorrow and disbelief, self-pitying	Fear of condemning (Pescosolido, 2003), free-riding (Sjøvold & Park, 2007)
O2 Self-promotion	Demanding attention, rough, rigid, aggressive, tough, individualistic, blunt, brusque, stepping on others	Voicing up (Edmondson & Lei, 2014), relational conflict (Tekleab et al., 2009),
C1 Control	Steering, controlling, authoritarian, rule managing, agenda setting, time-limit-oriented	Exploit (Dyer, Gregersen, & Christensen, 2011; J. G. March, 1991), systematic cognitive leader style (Busenitz & Lau, 1996)

FINDINGS

Qualitative descriptions will be presented first. Quantitative findings will be supplemented with qualitative findings when appropriate.

Qualitative description of the groups

Although the groups worked in similar fashions with regards to the task of explore and exploit, there were visible differences between the groups.

C-Groups: The happy-go lucky

Many had from the start an emphasis on social activities, making it fun, bringing in snacks. Half of these groups had such activities, self-reflecting on these activities as «building the team» and creating a more cohesive group. With regards to perceived performance, these groups were on the whole very content with their group. Not clear if they reflect on the group experience or the performance factor, but it seems that the group experience either way was more important (to be happy with the group). One of these groups even had their own social-responsible, being responsible for «satisfaction». Few of these groups report challenges or conflicts. Many of these groups had problems in selecting the one idea to be developed. In the beginning new ideas were continuously launched, and seemingly because all were supported further on it resulted in a stalemate and resignation.

Some contentions were observed, but these we're not responded actively to by the groups. One conflict was observed and reported also by the group themselves in the reflection notes. It was not attended actively too. The conflict originated with a very challenging, ruling and authoritative team member - that despite not being the appointed leader made most of the decisions. The others withdrew, resulting in passivity as a whole. With regards to leadership, these groups had an «happy go lucky» approach, with rotating leadership roles (as suggested by teacher), but an almost passive approach towards the leadership function. It was either being responsible for buying snacks, or nothing at all (they were content, and reflecting in their reports that they did not need a leadership function, wanting a flat structure). As a whole, these groups were characterized by a rather low level of energy, leaning backwards, speaking with low voices, turn-taking waiting for others, passivity and unclear decision making.

B-groups - the wanderers

As a whole, the B-groups were forward-leaning and active. However, they were often characterized by not being able to find a common ground, apparently not bringing them somewhere (although this appeared in different ways). Many of the groups experienced misunderstandings, spending a lot of time wondering what the others meant. Some reported challenges with their group work, and worked with it - but not systematically. When trying to challenge each other, they often ended up with a perception of this as not constructive and either returned to being

conform or too polarized. While these groups could seem to employ some of the behavioral characteristics of the A-groups, they were not whole-hearted and plan-less. Some groups here could have a one-sided focus on the plan, others were too drifting. With regards to leadership, these groups seemed more attentive to the role than the C-groups, but not much. Also here were there reports of wanting a flat hierarchy, and leaders were expected to be if anything task-oriented, nothing else. Some of these groups were very satisfied with their achievements, others were more indifferent. None of them voiced an eagerness, impatience or mis-satisfaction that could result in putting in an effort to improve

A-groups: The impatient, systematic and challenging groups

This batch all worked in different manners. One group had to split up because one of the members was ill and had to work from his home (the whole period). Another group consisting of three members, came to the conclusion after the coaching session (half-time) that they would be better of working together but not as a team. They split up, with two of the members working together while the third member worked alone - coming together only to decide on deliverances and future tasks. The other groups would work along the whole specter from splitting the group, towards being together most of the time. Only one of these groups had an espoused emphasis on social well-being within the group. Characteristically all these groups worked systematically and disciplined with both task-orientation but also with team relationships. For instance would many of these, in confront of the B- and C-groups, fixate team roles early (only two of the groups did not) and employ more formal roles than the other groups. The A-groups would employ a leader (as also some of the others), but also a secretary and some even a devil's advocate role. A clear structure appeared in how they rotated on these roles. Leaders were firm and authoritative. As a confront to the C-groups, these groups were quickly to decide on the business idea to be developed. This necessarily involved firmness and the discarding of some ideas. They worked with challenging each others, both with tasks (e.g. deliverances) and team relations (e.g. performing the role) - from the very start. Approximately half of the groups was by coincidences subjected to adversity they had to overcome. Common for these, was that they dialogued and communicated through the adversity, employing honest feedbacks. The other half did not experience adversity, but still in much the same manner communicated and dialogued with honest feedbacks. Findings are summarized in table 3.

Table 3: Qualitative assessment of the groups

	C-groups	B-groups	A-groups
	"happy-go-lucky". Oriented towards well-being	Wanderers, try "everything". Impatient and motivated, but without discipline	Disciplined, impatient and never content. Highly development-oriented. Adaptable.
Focus of loci	Focusing on a positive attitude, supporting each other, establish-ing cohesion within the group.	Active approach, highly spontaneous, drifting focus	Systematic, disciplined, eager. Cohesion within the group not ac-tively attended to.
Coach-relation	Relationship with coach: not understanding or wanting; pas-sively attending to advice.	Actively attending to advice, interested and cooperative. Varying levels of implementing measures.	Actively attending to advice, interested, questioning, challenging. Disciplined in the implementation of measures.
Group climate	Dedicated social-oriented measures (bringing cakes to group meetings); actively attend-ing to well-being of everyone.	Highly variable. One group conflict; one group in a state of group-thinking; one group isolating a free rider.	Challenging each other, critical climate, high temperatures, numer-ous disagreements.
Measures	Measures aimed at supporting the group, being friends, having fun, democracy and agreement.	Different and variable measures, adapted to the situation and task at hand.	Similarly to B-groups, but even more attention to being honest in communicating with each other and being disciplined in the task.
Own perception of performance	Highly satisfied with their own group and performance.	Groups avoiding adversity were content. Groups experiencing adversity expressed res-ignation.	As a total, not happy with their own performance (pointing to all the things they could have developed or done better).

Quantitative findings

Figure 2 refers to a general overview of Round 1, to demonstrate a comprehensive picture of the groups. We see that interactions S1, S2, D1, D2, C2 and N1 score, in general, higher than the others (all differences here are significant). This spectrum is expected for normal-functioning performance groups (Sjøvold, 2006). Note also the relatively little amount of creativity (N2). We start out with this picture to demonstrate that all in all, the groups are similar, performing relatively well (we will subsequently depict the differences that are relatively small, albeit significant, but that may affect performance).

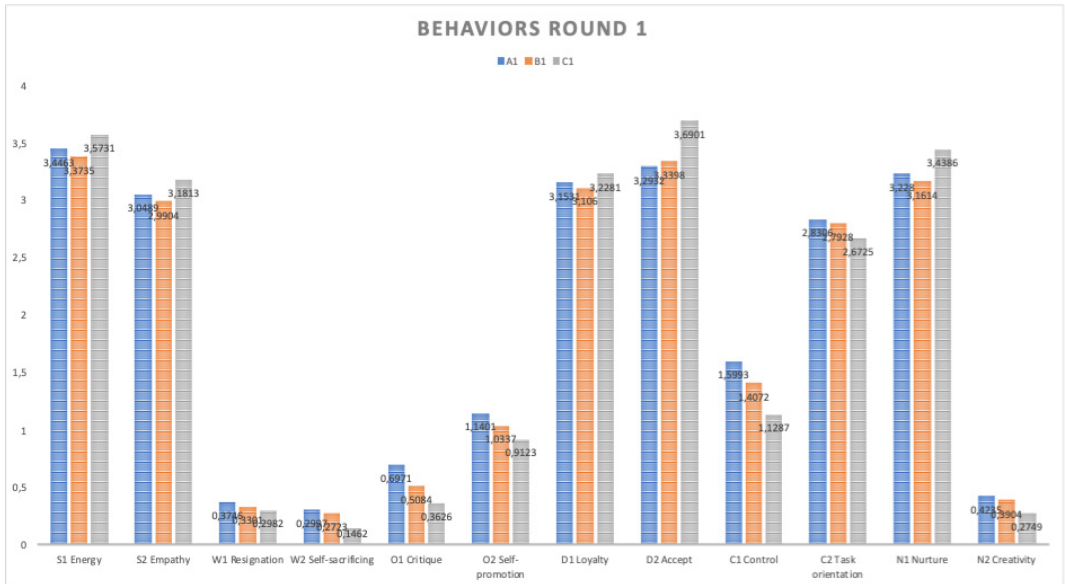
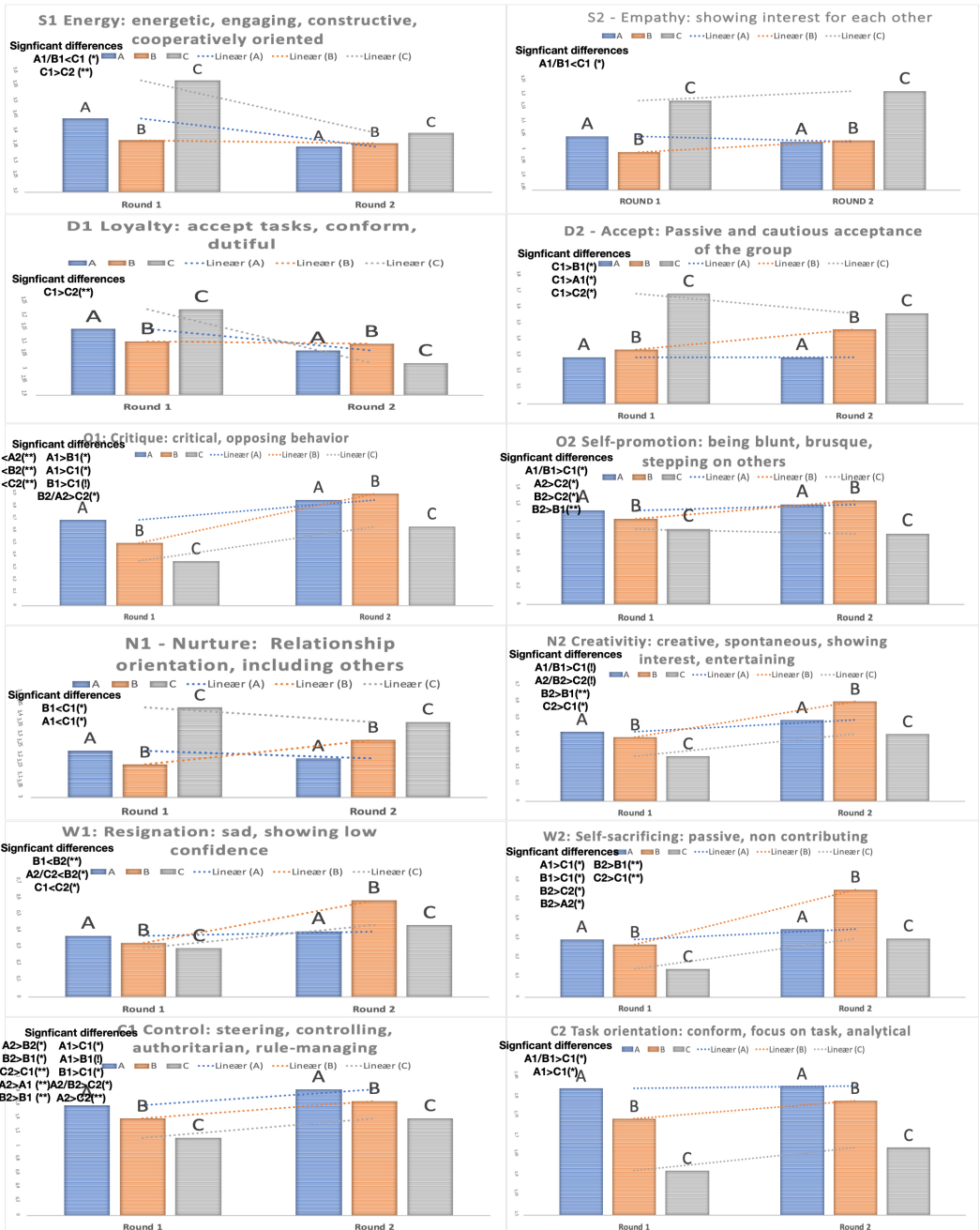


Figure 2: Overview of groups' SPGR scores

*Exploring the exploitable and exploiting the explorable:
Differences from Round 1 to Round 2*

In this section, we will examine the two rounds together. Figure 3 offers a comprehensive picture of the scores with significant values. These are also offered in table 4. This involves a special attention on how the teams develop, that is, the significant differences between Round 1 and Round 2. We will also pay specific attention to the hypothesis that conflict interaction is a mediator both for being creative (exploration) and performance (exploitation). The latter will involve a special attention on the correlation of (active) conflict interactions (O1 - critique; O2 - self promotion) and N2 (creativity) with C2 (task-orientation).

Regarding significant differences between the rounds, the C-groups show 7; the B-groups show 4; and the A-groups show 1. The only interaction factor that changes for the A-groups is O1 (critical, opposing interaction), which increases (it increases significantly for all groups). Because this is equal for all groups, it is difficult to link to differences in performance. It is notable, however, that the A-groups are the highest in Round 1, and slightly lower than the B-groups in Round 2. As this interaction denotes the challenging of one another, the all over increase could be a sign that “the going gets tough” as the groups approached the deadline. As this development is natural (i.e. situational), this then becomes a question of which groups were best adapted to handle these interactions. From the findings in Round 1, the answer seems to be that the A-groups' having started with a challenging climate made them more apt to handle the “going gets tough” situation around the deadline.



*=significance at the 0,05 level; **=significance at the 0,01 level; l=significance at the =,1 level

Figure 3: Overview of group differences and significant values.

Findings related to group motivation are energy/synergy (S1 - task oriented energy; this is similar to task engagement; and S2 - group oriented energy) and withdrawal/resignation (W1 - group oriented, and W2 - task oriented), show that A-groups are lower on group motivation than the other groups at the start (Round 1). These demonstrate the critical self-evaluation of the A-groups – that they already from the start expected more from each other, while the C-groups start out with a very positive approach towards each other, searching or striving to be satisfied. In Round 2, the differences between the A- and C-groups levelled out (S2 - empathy is still highest, but not with any statistical difference) or even reversed. The A-groups show significantly fewer resignation interactions than the B- and C-groups in this phase.

To sum up, our findings suggest that in the exploration phase, the A-groups are the most authoritative (C1), task-oriented (C2), self-promoting (O2) and critically challenging of each other (O1). The C-groups are higher on supportive relationship orientation (N1) and group loyalty/conformity (D2). All groups develop towards a lessened relationship orientation (N1) and more critique/task-oriented interactions (O1) at the end (exploitation phase). The C-groups, however, diminish their self-promoting interactions (O2), while the A/B-groups increase their self-promoting interactions (O2).

We theorize based on these findings that the C-groups' initial relationship orientation made them less able to achieve the self-promotion and critically opposition of one another that is necessary to be creative in the exploration phase, as well as the discipline and task-orientation needed to be efficient in the exploitation phase. Conflict interactions as such were enablers of the ability to exploit the explorable (we will elaborate on this in the discussion section).

Findings may be summed up as follows: It is not possible to spot any development in the form of enhancement of some behaviors in favour of others (in general). This attests to a form of non-linearity in the development. Still, it may be possible to argue that a possible difference lies in how the groups started out and how this very quickly formed norms within the groups.

DISCUSSION

In this article, we have investigated some possible and suggested factors according to previous research, from a team-processes perspective in relation to the learning concept of exploration and exploitation. Contemporary research advocates in general for the importance of supportive interactions as a basis for building trust and in-group relationships. This is normally hailed as a basis for psychological safety – the ability to openly speak up, contribute with individual ideas and handle conflicts – without fear of being condemned. In other words, team members need this comfort before they can challenge each other. Our findings suggest a cautiousness with regards to this. They indicate that an over-focus on such interactions is likely to achieve a lock-in effect of conformity interactions, disabling other interactions necessary for innovation performance, such as discipline, structure, individual voicing up, critically challenging each other and creativity. We will argue that some of the problems of previous research lie in seeing performance as a linear development.

Table 4: Statistical data (continue on the next page)

Team interactions	A-groups (M)			B-groups (M)			C-groups (M)			Significant differences
	S2_1	Round 1 (explore)	3,05	S2_2	Round 2 (exploit)	2,93	D2_1	Round 1 (explore)	3,14	
Empathy	S2_2	Round 2 (exploit)	3,04			2,97			3,16	
	D2_1	Round 1 (explore)	3,30			3,36			3,65	A1/B1<C1 (*)
Accept	D2_2	Round 2 (exploit)	3,34			3,42			3,49	C1>B1 (*); C1>A1(*); C2/B2>A2 (**); C1>C2(*)
	N1_1	Round 1 (explore)	3,23			3,08			3,38	
Nurture	N1_2	Round 2 (exploit)	3,23			3,19			3,31	B1<C1 (*); A1<C1 (*)
	N2_1	Round 1 (explore)	0,43			0,40			0,25	A1/B1>C1 (!); B2>B1 (**); C2>C1 (*)
Creativity	N2_2	Round 2 (exploit)	0,51			0,71			0,45	
	O1_1	Round 1 (explore)	0,70			0,56			0,36	A1>B1 (*); A1>C1 (*); B1>C1 (**); B2/A2>C2(*); A1<A2 (**); B1<B2 (**); C1<C2 (**)
Critique	O1_2	Round 2 (exploit)	0,84			1,04			0,62	
	W1_1	Round 1 (explore)	0,38			0,33			0,30	B1<B2 (**); C1<C2 (*); A2/C2<B2 (*)
Resignation	W1_2	Round 2 (exploit)	0,40			0,71			0,43	

Team interactions		A-groups (M)	B-groups (M)	C-groups (M)	Significant differences
Selfpity	W2_1	0,30	0,31	0,14	A1>C1 (*); B1>C1 (*); B2>A2 (*); B2>C2 (*); B2>B1 (**); C2>C1 (**)
	W2_2	0,35	0,69	0,33	
Self-promotion	O2_1	1,21	1,10	1,00	A1/B1>C1 (*); A2>C2 (*); B2>C2 (*); B2>B1 (**)
	O2_2	1,21	1,45	0,96	
Control	C1_1	1,61	1,45	1,26	A1>B1 (!); A1>C1 (*); B1>C1 (*); A2/B2>C2 (*); A2>C2 (**); A1<A2 (**); B1<B2 (**); C1<C2 (**)
	C1_2	1,84	1,75	1,47	
Task orientation	C2_1	2,80	2,77	2,58	A1/B1>C1 (*); A1>C1 (*)
	C2_2	2,81	2,86	2,62	
Loyalty	D1_1	3,22	3,11	3,34	C1>C2 (**)
	D1_2	3,15	3,11	3,15	
Engagement	S1_1	3,44	3,37	3,55	A1/B1<C1 (*); C1>C2 (*)
	S1_2	3,37	3,32	3,36	

** Significance at the 0.01 level; * Significance at the 0.05 level; ! Significance at the 0.1 level
A1=A round 1 (n (ratings)=350); A2 = A round 2 (n=343); B1 = B round 1 (n=415); B2 = B round 2 (n=415); C1 = C round 1 (n=151); C2 = C round 2 (n=151)

Theoretical implications

Our data suggest firstly that supportive interactions in the exploration phase (getting to know each other, supporting each other, being group-oriented) weakened the ability of individuals to express their own views and challenge each others' views, which is an important component of psychological safety (A. C. Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2001). The A-groups were, as such, similar to a state of being psychologically safe (A. Edmondson, 1999), while the C-groups were paradoxically closer to a state of fear, as described with harsher group climates (Pescosolido, 2003) (paradoxically because they had an open attention to avoid this). We argue that a reason may be found in the A-groups' ability to be disciplined, together with their task-orientation, from the very start. The C-groups started out with an attention to fun and joy (and in a weaker fashion, the same is true for the B-groups). The latter may have been a troublesome restriction for the C-groups, with the data suggesting that they simply were not able to develop other team interactions. Langfred (2004) argues that for groups that do not place a high, controlling value on productivity, high levels of cohesion can actually be counterproductive being formed as a group norm. On the other hand, Rodríguez-Sánchez et al. (2017) argue that the collective engagement around a task enhances intrinsic motivation. Hackman and Wageman (2005) also notes the potential positive effect for cohesion, highlighting, however, the importance of compliance to an accepted authority in the group.

Let us now turn to the hypothesis that conflict interaction may serve as a catalyst for switching between exploration and exploitation, and that this is not a stage that can be reached nor surpassed (they are recurrent parts of the team's life, and thus are also needed from the very start). First of all, the A-groups were significantly higher than the other groups from the very start on interactions associated with conflict (being in opposition, critical and individualistic), and importantly, these interactions were not seen as detrimental to the group climate. Seen from the outside, these groups were direct and challenging in a constructive fashion. This is in line with previous researchers' arguments on the value of task conflict: that it enhances performance as long as it does not evolve into a relationship conflict. Voicing up at the team level has proven to be positive for the acceptance of group decisions (Greenberg et al., 2007) and thus also group cohesion (Evans & Dion, 1991). It is, however, possible that conflict per se was not the important factor for the A-groups, but rather, how they worked together (in line with the argument of Jehn (1994), who states that conflict *management* is the important element). We would in this case put forward the similarity of working to achieve a shared mental model (SMM). An SMM may enhance the team members' coordination and effectiveness in performing tasks that are complex, unpredictable, urgent and/or novel (Marks et al., 2001), which is similar to the business idea task of this project. From our results, it may be suggested that conflict for some teams (the A-groups) enabled group conversations from which emerged an SMM; the other A-groups achieved, however, the same through a conscious and disciplined attention to engaging each other with honest feedback (in line with the psychological safety concept of A. C. Edmondson et al. (2001)). It may thus be suggested that the promotion of conflict interactions enabled both exploring and exploiting learning activities.

The second issue we will address is how this developed over time. Our findings suggest that teams that perform are able to juggle exploring and exploiting together. Neither groups showed any linear developments that may be attributed to these learning activities. We will argue that it may be a sign that performing groups reach a kind of stability through being flexible. We have postulated that the A-groups were highly enabled to meet situational demands, yet results indicate that they changed group interactions the least from Round 1 to Round 2. This may be a methodological issue: that the quantitative data are measured only twice through a cross-sectional setup. The qualitative analysis suggests, however, that the A-groups were swift and forward-leaning in responding to situational demands, while the B- and C-groups responded only when needed (and then only with the weakest alternative). According to linear development perspectives in the line of Tuckman (1965), exploration activities related to psychological safety follow only after cohesion building, and exploitation activities are possible only after the conflict stage. Our data are more in line with that of researchers emphasizing the non-linearity of group development (e.g. Kostopoulos and Bozionelos (2011); Sjøvold (2007) – however with the important accentuation of being cautious with starting a development process with supportive team processes. We will stress again that the C-groups, with their attention to supportive interactions and seeking team cohesion, neither reached a conflict level they could work through, nor planned to challenge each other in open discussion. The findings of the exploitation phase indicate an even stronger nuance: that the C-groups experienced, as did the other groups, a more stressful and tougher climate approaching the deadline, but that they were not able to make the switch from being supportive to being challenging with each other because of their established norm of cohesion-seeking interactions (i.e. not acknowledging or recognizing conflict interactions). The A-groups' ability to cope with stress and a challenging atmosphere enabled the kind of stability and collaboration needed to pull the group in the right (and same) directions so as to perform together. This suggests that team development is linked to a more dynamic group development than linear phases, and this is in line with researchers such as Kostopoulos and Bozionelos (2011), arguing that exploration and exploitation are distinguishable activities that effective teams excel at without sacrificing one for the other.

Our findings thus corroborate previous research on the non-linearity of group development, and adds important reminders to an understanding of psychological safety: previous research seems to have an over-inclination to the importance of a supportive atmosphere to enable psychological safety (and thus in a linear fashion). Kostopoulos and Bozionelos (2011) are attentive to the non-linearity in developing psychological safety together with stimulating exploratory and exploitative learning activities, which our findings corroborate. Still, we wish to emphasize the role of discipline, authority and task orientation as important development drivers.

A very important point in the non-linearity we suggest, is also the importance of not starting with supportive team behaviors. Findings suggest that they are important, but that an overly emphasis on these behaviors from the start may have a tendency to lean towards conformity (and thus not development). We reason that a supportive atmosphere should not be an aim per se, as this may hamper development towards performance.

Our argument is summarized in figure 4. We seek to illustrate here the non-linearity in the activities. This may be understood as an important point of balance – in that you should strive for non-linear development, even if it may seem uncoordinated. Further, notice also that supportive behaviors (related to Tuckman’s forming) are omitted in the figure. We do not want to state that these are not important, but that a supportive atmosphere is something that may follow from doing other activities.

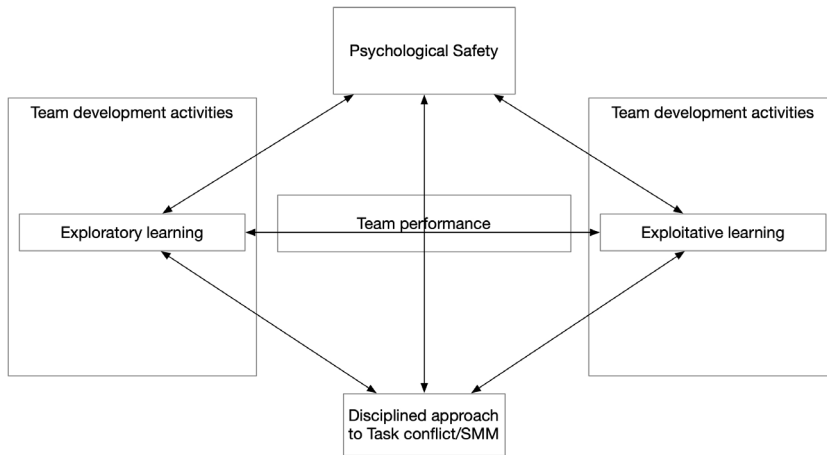


Figure 4: Team development exploring the exploitable and exploiting the explorable.

Practical implications

In discussing our findings, we want to reiterate that our arguments must be understood relatively to the context and to each group. The task at hand has been one of both creativity and efficiency, thus including both explore and exploit. Arguably, not all tasks or projects involve both in the same manner, but Kostopoulos and Bozionelos (2011) have argued that these concepts are central to team learning. One apparent implication of our findings may, for instance, be that relationship-building to achieve team cohesion is negatively associated with performance. This is not to say that this is true for all groups – some groups will probably benefit from this – but that in groups where there is some form of commonality established, other things will be more important. The main argument is important: that activities that are not task-related may not lead to performance improvements. An apparent practical consequence should, either way, be read as heightening the importance of task-orientation, discipline and opposition interactions for creative performance. Teams may very well enjoy a more relaxed atmosphere, having fun and working together in a collective – and they may think that they perform well – but starting out with these interactions will possibly diminish creativity and ruin their possibilities of meeting tougher demands. “Ordinary” team building activities that are not task-related and have a focus on fun, joy and social well-being may

therefore have an experienced value of positivity, but should not be mixed up with objective performance.

Limitations and future avenues for research

Our study has been examining innovation teams, with attention place on exploration and exploitation. Our findings may be limited to this area alone, but it may be argued that the issue of exploration and exploitation as cornerstones of every business (James G. March et al., 1958) also yields relevant results for other teamwork. Future avenues may, however, seek to extend more diversified empirical data than we have used, so as to address more closely the question of cohesion and performance and how one may enable constructive opposition interactions in teams, and more research on our suggestion of performance teams being both flexible and stable. The latter calls for a closer proximity to the data, for instance, through ethnographical studies.

This study is also limited by its empirical basis in student groups. It is possible that these groups were inclined towards being cohesive from the start (through the sharing of student life, etc.), and that other groups may indeed benefit from more cohesion-oriented interactions. Every team has different starting points. However, our main arguments may still hold true: that these interactions may be self-reinforcing when reaching a certain level, and from then on entering a group state where innovation performance is precluded.

CONCLUSION

How do teams learn and develop? The relationship between team processes and team learning is complex, but popular perceptions and some research seem to hail a picture of supportive team members having fun while spurring wild ideas in some sort of exploring learning activities. We advocate in this paper that this picture is not only wrong, but it may actually set off teams in the wrong direction. Organizations that are looking to promote development and learning in teams should instead focus on a balanced approach from the very start, where for instance creativity is seen as a task that should be worked towards in a disciplined manner. Rather than supporting each other, team members should challenge each other constructively. A focus on building a safe atmosphere with the intention to achieve a state of psychological safety may end up in the opposite: team members being afraid to ruin the comfortable climate within the group.

These arguments are not entirely controversial, as previous researchers have mentioned already them. However, they are previously mention often with little attention paid to the specific task of innovation or the process of productive creativity. Lastly, we stress the importance of relativity in our findings. All the groups in our tests were high-performing and employing supportive interactions. These are clearly necessary in performing groups and are more prominent relative to opposition interactions. Yet, from a processual perspective, we advocate that groups working towards being *more* opposing and *less* supportive will out-perform groups with the opposite intention.

REFERENCES

- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 147-173. doi:10.1002/job.236
- Anderson, N., Potočnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297-1333. doi:10.1177/0149206314527128
- Andre, B., & Sjøvold, E. (2017). What characterizes the work culture at a hospital unit that successfully implements change – a correlation study. *BMC Health Services Research*, 17, 486. doi:10.1186/s12913-017-2436-4
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chang, A., Bordia, P., & Duck, J. (2003). Punctuated Equilibrium and Linear Progression: Toward a New Understanding of Group Development. *Academy of Management Journal*, 46(1), 106-117. doi:10.5465/30040680
- Cheung, S. Y., Gong, Y., Wang, M., Zhou, L., & Shi, J. (2016). When and how does functional diversity influence team innovation? The mediating role of knowledge sharing and the moderation role of affect-based trust in a team. *Human relations*, 69(7), 1507-1531. doi:10.1177/0018726715615684
- Chia, R. (2002). Essai: Time, duration and simultaneity: Rethinking process and change in organizational analysis *Organization Studies*, 23(6), 863-868.
- David, E., Kim, T.-Y., Farh, J.-L., Lin, X.-W., & Zhou, F. (2018). Is 'Be Yourself' Always the Best Advice?: The Roles of Employee Vigor and Team Ethical Climate. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 12986. doi:10.5465/AMBPP.2018.12986abstract
- Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C. (2011). *The Innovator's DNA*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. doi:10.2307/2666999
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Disrupted Routines: Team Learning and New Technology Implementation in Hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716. doi:10.2307/3094828
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
- Ensley, M. D., Pearson, A. W., & Amason, A. C. (2002). Understanding the Dynamics of New Venture Top Management Teams: Cohesion, Conflict, and New Venture Performance. *Journal of Business Venturing*, 17, 365-386.
- Evans, C. R., & Dion, K. L. (1991). Group Cohesion and Performance: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, 22(2), 175-186. doi:10.1177/1046496491222002
- Gersick, C. J. (1989). Marking time: Predictable transitions in task groups. *Academy of Management Journal*, 32(2), 274-309.

- Gibson, C. B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of Management Journal*, 47(2), 209.
- Gilson, L. L., & Shalley, C. E. (2004). A little creativity goes a long way: An examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of Management*, 30, 453-470.
- Greenberg, J., Ashton-James, C. E., & Ashkanasy, N. M. (2007). Social comparison processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 22-41. doi:10.1016/j.obhdp.2006.09.006
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30, 269-287.
- Hare, A. P. (2003). Roles, relationships, and groups in organizations: Some conclusions and recommendations. *Small Group Research*, 34(2), 123-154.
- Head, B. W., & Alford, J. (2013). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*. doi:10.1177/0095399713481601
- Heldal, F., Sacramento, I., & Wennes, G. (2017). Learning Entrepreneurship by Hand Clapping: ABM in Use in Entrepreneurship Education. In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods and Organizational Learning* (pp. 171-197). Cardiff, UK: Palgrave Studies in Business, Arts and Humanities.
- Heldal, F., Sjøvold, E., & Heldal, A. F. (2004). *Success on the Internet-optimizing relationships through the corporate site* (Vol. 24): Elsevier Science Publishers B.V.
- Hülshager, U. R., Anderson, N., & Salgado, J. (2009). Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1128-1145. doi:https://doi.org/10.1037/a0015978
- Jain, K. A., Thompson, J. M., Chaudry, J., McKENZIE, S., & Schwartz, R. (2008). High-Performance Teams for Current and Future Physician Leaders: An Introduction. *Journal of Surgical Education*, 65(2), 145-150.
- Jansen, J. J. P., Tempelaar, M. P., Van den Bosch, F. A. J., & Volberda, H. W. (2009). Structural Differentiation and Ambidexterity: The Mediating Role of Integration Mechanisms. *Organization Science*, 20(4), 797.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223-238.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Kayes, D. C. (2003). Proximal Team Learning: Lessons From United Flight 93 on 9/11. *Organizational Dynamics*, 32(1), 80-92. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W6S-47HT2YP-1/2/ef1c4e3a1c63015067ba33729e708207>
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis, 2. utg.*: Fagbokforlaget.
- Koenigs, R. J. (2000). *SYMLOG reliability and validity*: SYMLOG Consulting group.
- Kostopoulos, K. C., & Bozionelos, N. (2011). Team Exploratory and Exploitative Learning: Psychological Safety, Task Conflict, and Team Performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415. doi:10.1177/1059601111405985

- Langfred, C. W. (2004). Too Much of a Good Thing? Negative Effects of High Trust and Individual Autonomy in Self-Managing Teams. *Academy of Management Journal*, 47(3), 385-399. doi:10.5465/20159588
- Lavie, D., Stettner, U., & Tushman, M. L. (2010). Exploration and Exploitation Within and Across Organizations. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 109-155. doi:10.1080/19416521003691287
- Li, Y., Vanhaverbeke, W., & Schoenmakers, W. (2008). Exploration and Exploitation in Innovation: Reframing the Interpretation. *Creativity and Innovation Management*, 17(2), 107-126. doi:10.1111/j.1467-8691.2008.00477.x
- Luscher, L. S., & Lewis, M. W. (2008). Organizational Change and Managerial Sensemaking: Working Through Paradox. *Academy of Management Journal*, 51(2), 221-240.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71-87.
- March, J. G., Olsen, J. P., & Christensen, S. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J. G., Simon, H. A., & Guetzkow, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. doi: 10.5465/AMR.2001.4845785
- Mathieu, J., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Cannon-Bowers, J., & Salas, E. (2000). The Influence of Shared Mental Models on Team Process and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 273-2383. doi:10.1037/0021-9010.85.2.273
- McGrath, J. E., Arrow, H., & Berdahl, J. L. (2000). The study of groups: past, present, and future. *Personal Social Psychology Review*, 4(95-105).
- Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation – A Handbook for Visionaries, Game Changers and Challengers*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Pescosolido, A. T. (2003). Group Efficacy And Group Effectiveness: The Effects of Group Efficacy Over Time on Group Performance and Development. *Small Group Research*, 34(1), 20-42. doi:10.1177/1046496402239576
- Poole, M. S., & Van de Ven, A. H. (1989). *Academy of Management Review*, 14((4)), 562.
- Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G., & Tushman, M. (2009). Organizational Ambidexterity: Balancing Exploitation and Exploration for Sustained Performance. *Organization Science*, 20((4)), 685.
- Rodríguez-Sánchez, A. M., Devloo, T., Rico, R., Salanova, M., & Ansel, F. (2017). What Makes Creative Teams Tick? Cohesion, Engagement, and Performance Across Creativity Tasks: A Three-Wave Study. *Group & Organization Management*, 42(4), 521-547. doi:10.1177/1059601116636476
- Schultz Joseph, S. (2017). Can group climate explain innovative readiness for change? *Journal of Organizational Change Management*, 30(3), 440-452. doi:10.1108/JOCM-06-2016-0112

- Shin, S. J., & Zhou, J. (2007). When Is Educational Specialization Heterogeneity Related to Creativity in Research and Development Teams? Transformational Leadership as a Moderator. *Journal of Applied Psychology, 92*(6), 1709-1721. doi:10.1037/0021-9010.92.6.1709
- Silva, T., Cunha, M. P. e., Clegg, S. R., Neves, P., Rego, A., & Rodrigues, R. A. (2014). Smells like team spirit: Opening a paradoxical black box. *Human relations, 67*(3), 287-310. doi:10.1177/0018726713492349
- Sjøvold, E. (1995). *Groups in Harmony and Tension: The development of an Analysis of Polarization in Groups and Organizations based on the SYMLOG Method*. The Norwegian Institute of Science and Technology.
- Sjøvold, E. (2002). *The SPGR manual*. Oslo: SPGRpublishing.
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvold, E. (2007). Systematizing Person-Group Relations (SPGR): A field-theory of social interaction. *Small Group Research, 38*(5). doi:10.1177/1046496407304334
- Snider, J. G., & Osgood, C. E. (1969). *Semantic Differential Technique: A Sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Sørheim, R., & Botelho, T. (2016). Categorisations of business angels: an overview. In *Handbook of Research on Business Angels* (pp. 432): Edward Elgar Publishing.
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A Longitudinal Study of Team Conflict, Conflict Management, Cohesion, and Team Effectiveness. *Group & Organization Management, 34*(2), 170-205. doi:10.1177/1059601108331218
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin, 63*, 384-399.
- Vliert, E. v. d., Euwema, M. C., & Huismans, S. E. (1995). Managing conflict with a subordinate or a superior: Effectiveness of conglomerated behavior. *Journal of Applied Psychology, 80*(2), 271-281. doi:https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.271
- Wheelan, S. (2014). *Creating Effective Teams*: Sage.

Fagfellevurdert artikkel

Dannelse og identitetsutvikling i militær profesjonsutdanning

Rino Bandlitz Johansen¹

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å utforske i hvilken grad det militære utdanningssystemet bidrar til dannelse. Konstruktet profesjonsidentitet, bestående av kategoriene *profesjonalisme*, *idealisme* og *individualisme* (Johansen mfl., 2012) ble benyttet som indikatorer på dannelsesutvikling. Utvalget besto av 233 elever som ble utdannet ved Forsvarets befalsskoler i tidsrommet 2010 til 2011, der grad av profesjonsidentitet ble målt ved 2 punkter, hhv. utdanningens oppstart og avslutning. Resultatene viste at elever ved operativ linje hadde en signifikant utvikling i retning økt profesjonalisme, noe som delvis støttet studiens hypotese A. I tillegg skåret utvalget generelt høyere på individualisme enn profesjonalisme, og graden av denne dimensjonen økte signifikant i utvalget som en helhet gjennom utdanningen, spesielt for forvaltningsbransjen og teknisk bransje. Dette sto i kontrast til hypotese B om en forventet nedgang i dimensjonen individualisme.

Praktiske og teoretiske aspekter blir diskutert, herunder potensielle forklaringsmodeller i lys av linjedesign, hvor elever knytter sin dannelse og identitet til spesifikke linjer og tilpasser seg dennes stereotyper. Forslag til videre forskning og fremtidige studier ble også presentert.

Nøkkelord: Dannelse, profesjonsidentitet, profesjonalisme, individualisme, militær utdanning

¹ Kommandørkaptein/Phd, FHS/Stabsskolen

INNLEDNING

Militærmakten har lange tradisjoner med å gjennomføre egen profesjonsutdanning hvor hovedhensikten er å sikre ekspertise innenfor det militære felt. Samtidig ser vi at Forsvarets utdanning harmoniseres med sivile utdanningssystemer, hvor behov for kosteffektivitet, fellesløsninger og samkjøring utfordrer både struktur, innhold og fokus. Spørsmålet blir da hvorvidt akkrediterte studiepoeng, og måling av læringsutbytte vil overskygge den tid og det rom som trengs for å danne ansvarsbevisste, moralske og selvstendige profesjonsfaglige praktikere som identifiserer seg med profesjonen. Spørsmålet treffer noen av kjernepoengene i Forsvarets pågående utdanningsdiskurs. Utover et rent faglig perspektiv argumenteres det eksplisitt for at militær profesjonsutdanning skal bidra til dannelse, og uttrykket «dannelse» har nærmest blitt et innarbeidet og etablert begrep i Forsvarets utdanningsmiljøer. Men hva legger Forsvaret egentlig i dette? I Forsvarets høgskoles strategi for utdanning (2019- 2022) fremheves det at dannelse på både det militære og akademiske plan er svært sentralt i en relevant profesjonsutdanning, og skal bidra til forståelse og aksept for Forsvarets formål, målsettinger og kultur. I en fagrapport ved Krigsskolen (Skaug, 2013) illustreres dannelse som progresjonen i selve studieopplegget, slik at kadettene kan utvikle en helhetsforståelse av profesjonens krav gjennom krigsskoleutdanningen. Hærens Krigsskole (2009) peker også på at dannelseprosessen innebærer å identifisere seg med profesjonen, og er kjernen i offisersutviklingen ved krigsskoleutdanningen. Fokus på dannelse har et grunnleggende teoretisk og doktrinært utgangspunkt gjennom Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006). Her fremheves dannelse som en pedagogisk grunnstruktur som skal prege all utdanning i Forsvaret. Begrepet omfatter forhold som blant annet rollebevissthet og personlig utvikling gjennom formelle læringsprosesser og sosial samhandling, så vel i som utenfor tjenesten. Begrepet inkluderer i denne sammenheng pedagogiske virkemidler, men også ulike aspekter av målsettinger. Torgersen mfl. (2015) peker videre på den militærpedagogiske modell som et viktig bidrag i militær dannelse.

Argumentene over understreker at dannelse står sentralt i Forsvarets profesjonsutdanning, men at begrepet ikke nødvendigvis er gitt et definert eller målbart innhold. Man kan derfor anta at det eksisterer en manglende systematisk kunnskap om hva dannelse konkret er, hvordan det skal forstås og operasjonaliseres, hva dannelse konkret skal bidra til, og om ønsket dannelse har reell betydning eller effekt innen militær utdanning. I seg selv er disse spørsmålene svært omfattende, og fordrer en mer inngående redegjørelse og diskusjon av selve dannelsesbegrepet. Denne artikkelen tar ikke opp i seg en slik ambisjon, men søker likevel å gi dannelsesbegrepet en avgrenset mening og substans slik at sentrale aspekter av fenomenet kan utforskes nærmere gjennom de dataene denne artikkelen legger opp til. Svakheter ved denne tilnærmingen tas opp igjen mot slutten av diskusjonsdelen.

Fra et nasjonalt perspektiv er det identifisert enkelte studier, masteroppgaver og fagrappporter, spesielt utviklet ved Krigsskolen, som adresserer dannelsestatistikken spesifikt. Disse inntar ofte et teoretisk utgangspunkt og knyttes til lederutvikling og identitet. (se for eksempel Danielsen og Skaug, 2010; Langaard, 2008; Skaug, 2015). Dannelse som selvstendig fag er i tillegg sjeldent å spore i gjeldende militære

utdanningsplaner. En studie av Samsing (2010) peker på at Forsvaret har etablerte verdireferanser for dannelse, men at disse kan oppfattes som overordnede og vanskelige å konkretisere. Dette gjør det problematisk å oversette fenomenet til konkrete tiltak. Samme studie argumenterer også for at Krigsskolen i varierende grad lykkes med å realisere Forsvarets idealer i undervisning og opplæring, noe som reduserer danningen. Samtidig nevnes at kadettene bevisstgjøres Forsvarets idealer gjennom andre måter, eksempelvis gjennom den sosiale arenaen.

HVA ER DANNELSE?

Dannelse er et komplekst begrep, og lar seg ikke enkelt definere. Det står sentralt både i pedagogikken og i mer filosofisk rettede diskurser. Begrepet har en lang historie og fremstår ofte som normativt med klare kulturelle og sosiale forbindelseslinjer, noe som også gjør det kontroversielt (Hjardemaal og Jordel, 2011). I tillegg inneholder det sjeldent operasjonelle mål, og evaluerbare formuleringer (Gundem, 2004). Det siste medfører en høy grad av abstraksjon, og vanskeliggjør en etablering av konkrete læringsmål på dannelse i undervisningssammenheng. Dannelse beskrives også fra et mer allmennt menneskelig perspektiv, som en indre holdning, dynamisk og foranderlig, som hjelper individet med å møte individuelle og systemiske utfordringer (Graf og Skovmand, 2004). Dannelsesutvalget (2009) påpeker at det ikke eksisterer en generell god definisjon av begrepet, men definerer dannelse i utdanning som «streben etter å realisere en allsidig utviklet personlighet». I tillegg til å være en individuell prosess, kan dannelse sees som en form for sosialisering, da prosessen innebærer en innvielse av et sett definerte verdier og holdninger (Peters 1973), noe som er særlig relevant i militær utdanning. Hellesnes (1992) trekker et skille mellom danning og utdanning, der utdanning blir sett i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter man trenger for å kunne utføre bestemte oppgaver og løse avgrensede problemer. Danning derimot er en livslang prosess og innebærer innsikt i bredere fagfelt og kunnskapsområder som identifikasjonsmarkører til profesjonen. Samme perspektiv inntar Hammershøj (2017), og introduserer dannelse som den tredje dimensjon av utdanning, nærmere bestemt profesjonsdanning og identifisering. De to sistnevnte perspektivene er særlig interessante for denne studien, og bidrar til å skape mening rundt hvordan Forsvaret tenker og uttrykker seg angående målsettinger med militær dannelse og utdanning.

I Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006) presenteres dannelse som et av hovedprinsippene i all opplæring og undervisning, og omfatter forhold som rollebevissthet og personlig utvikling gjennom formelle læringsprosesser. Skaug (2012) understreker også at dannelse innebærer en forståelse av krigens natur og dynamikk, hvilke krav Forsvaret og samfunnet stiller til en offiser, der hensikten er å se seg selv som del av en større sammenheng. I Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi (2009) knyttes dannelsesperspektivet tydelig til identitetsutvikling og yrkesidentitet. Dette handler om hvordan den militære profesjonen kan forstås, hva dette betyr, og ikke minst krever av den enkelte. Et sentralt aspekt ved dannelse vil derfor handle om en bevisstgjøring av seg selv og sin rolle som medlem og kulturbærer i den militære profesjon. Vi finner også en interessant parallell mot det danske Forsvaret

som er i ferd med å etablere dannelse som et eget fag i offisersutdanningen (Veichert, 2018). Faget adresserer spørsmålet om hvordan man forholder seg profesjonelt til det å være soldat. Gjennom dimensjonene militær sosialisering og faglig profesjonsdannelse, skal faget styrke kadettenevne til å forstå hva som er særegent ved den militære profesjon, hva er en god offiser – og hva er et godt menneske. Dannelse vil dermed bidra til en identifisering med profesjonen som et ledd i å skape større helhetsforståelse.

Kort oppsummert viser avsnittet at dannelse som fenomen står sentralt i Forsvarets utdanningsfilosofi. Begrepet er abstrakt og kan forstås på mange måter, noe som illustreres gjennom generelle og overordnede beskrivelser og definisjoner i styrende utdanningsdokumenter. Dette vanskeliggjør samtidig en etablering av konkrete læringsmål på dannelse i undervisningssammenheng. Dannelse består både av en individuell prosess, men har i tillegg en sosialiseringskomponent gjennom innvielse av et sett definerte verdier og holdninger, noe som harmoniserer godt med strategien bak militær utdanning. Dannelse skal også utfylle utdannelsen gjennom å utvikle kunnskap om, og holdninger til profesjonens krav og utfordringer, samt kunnskap, evne og vilje til å møte disse kravene. Av dette kan det slutes at et vesentlig aspekt ved dannelse er å bidra til en positiv institusjonell identitet og profesjonsideologi, og at dannelsesprosessen kan betraktes som et progressivt tiltak for å utvikle en sunn profesjonsidentitet (Bentley, 2008). Her er militær utdanning et sentralt virkemiddel.

MILITÆR PROFESJONSIDENTITET SOM MARKØR PÅ DANNEELSE

I avsnittet over argumenteres det for at aspekter ved dannelse kan knyttes til utvikling av profesjonsidentitet. Vektlegging og betydning av profesjonsidentitet og profesjonsideologi kan betraktes som et sentralt anliggende innenfor militærmakten generelt. Fra et militærsosiologisk perspektiv benytter klassikere som Huntington (1957), Janowitz, (1960), og Moskos (1977) identitetsperspektivet som en av flere sentrale innramminger for den militære profesjon. Dette reflekteres videre i Forsvarets formelle dokumenter og doktriner. Særlig sterkt ble dette presisert og forankret i Forsvarets fellesoperative doktriner (FFOD, 2007), hvor et helt kapittel ble viet til å beskrive dannelsesperspektiver i den militære profesjon fra et identitetsperspektiv. Fundamentet består av faktorer som tillit, dømmekraft, og vilje til å løse oppgaver og forsere hindringer. Dette er attributter som strekker seg lenger enn rent faglige og kunnskapsmessige forhold og kan sees på som en del av en dannelsesprosess. Profesjonsidentitet kobles direkte til dannelse av Forsvarets kjerneverdier, *respekt*, *ansvar* og *mot*, samt disiplin, etikk og moral (Forsvarets verdigrunnlag, 2015). Dette doktrinære utgangspunktet gjenspeiles i reformarbeidet med ny utdanningsordning i Forsvaret, hvor felles militær grunnutdanning har som et hovedmål å danne felles kultur og profesjonsidentitet.²

² Forsvarssjefens gjennomføringsplan for utdanningsreformen 2017.

Aspekter ved endring i profesjonsidentitet kan derfor betraktes som en markør på deler av dannelsesprosessen i militær profesjonsutdanning. På samme måte som dannelse, er profesjonsidentitet et vidt begrep som kan forstås og defineres på en rekke måter (Johansen, 2013). Et grunnlag for både å operasjonalisere samt måle ulike aspekter ved dette fenomenet kan hentes fra Johansens mfl. (2012, 2013, 2015) studier knyttet til utvikling, måling, og betydning av norsk militær profesjonsidentitet. Operasjonaliseringen av begrepet er primært analysert gjennom sosial identitetsteori (Tajfel og Turner, 1985), grunnleggende militærsosiologisk teori (Huntington, 1957; Janowitz, 1960; Moskos, 1977), innholdet i Forsvarets fellesoperative doktrine (2007), og relevante empiriske studier. Ifølge Johansen (2013) kan profesjonsidentitet defineres som «i hvilken grad individene identifiserer seg med, og lever opp til de rollespesifikke forventninger, mål og krav Forsvaret stiller til dem som militære yrkesutøvere». Dette har flere gjenkjennbare trekk med hva som tidligere er utledet til å romme dannelsesbegrepet. Analysene har videre ledet frem til en inndeling av militær profesjonsidentitet langs følgende dimensjoner; *Profesjonalisme*, *Individualisme* og *Idealisme*, og fenomenet lar seg måle empirisk (Johansen mfl., 2012). *Profesjonalisme* representerer i denne sammenheng en positiv størrelse (en ønsket eller foretrukket identitetsdimensjon) og består av tre separate aspekter: (a) en sterk villighet til å delta i internasjonale operasjoner, (b) et sterkt instrumentelt fokus mot utførelsen av operasjoner, og å beherske sitt fag, og (c) motivasjon til å tjene Forsvaret er knyttet til lagtilhørighet og kameratskap. *Idealisme* innebærer at motivasjonen til å tjene forsvarer er knyttet til saken eller oppdraget, og at tjenestegjøring i Forsvaret ansees mer som et kall enn som et yrke. I klassisk betydning har idealisme handlet om territorielt forsvar av Norge og norske verdier, noe som gjør idealisme lite forenelig med villighet til deltakelse i utenlandsoppdrag. Slikt sett kan idealisme betraktes som en historisk størrelse, eller arv, med mindre relevans i dagens moderne Forsvar som er mer dimensjonert for internasjonale operasjoner snarere enn et territorielt og eksistensielt Forsvar. Den tredje og siste dimensjonen er *individualisme* som kjennetegnes av at egne behov er overordnet Forsvarets interesser. Dimensjonen har paralleller til det postmoderne samfunn, og faktorer som høy lønn og fritid, selvrealisering og ønske om å få spennende opplevelser gjennom tjeneste i Forsvaret står her som eksempler. Basert på Moskos` (1977) analyse om dikotomien i militær profesjonalisme handler individualisme i denne sammenheng også om at Forsvaret ansees mer som et ordinært yrke enn som et idealistisk kall. Individualisme omfavner derfor materialistiske og ikke- materialistiske individuelle motiver for å tjenestegjøre i Forsvaret. Dimensjonen representerer en motvekt til det man forventer vil være resultatet av militær sosialisering som i særskilt grad dyrker det kollektive. Slikt sett kan individualisme betraktes som en negativ størrelse og ikke-ønsket identitetsdimensjon i Forsvaret. Flere nasjonale studier understøtter dette, hvor økt grad av individualisme er assosiert med lavere grad av organisatorisk forpliktelse blant forsvarsansatte og elever ved våre skoler (Johansen mfl. 2012, 2013). Høy grad av individualisme har også vist seg å ha en assosiasjon med høy grad av utbrenthet blant militært personell i internasjonale operasjoner (Johansen mfl., 2013). I denne studiens sammenheng benyttes derfor dimensjonene profesjonalisme som en ønsket identitet, og individualisme som en ikke ønsket identitet.

SAMMENHENGEN MELLOM DANNEELSE, IDENTITET, KUNNSKAP OG LÆRING

Avsnittene over anskueliggjør både doktrinære, teoretiske, og pedagogiske holdepunkt for at Forsvarets utdanning skal bidra til en sunn dannelses- og identitetsutvikling. Havnes` (2004) analyse av forholdet mellom identitet, kunnskap og læring, kan være hensiktsmessig for å se nytteverdien av Forsvarets utdannings-system i denne sammenheng. Det pekes på at kompetanseutvikling er knyttet til utvikling av identitet og dannelse, at disse henger sammen, og at man gradvis blir en annen gjennom utdanningen. Havnes (2004) trekker også frem hvordan utviklingen av kompetanse, identitetsutvikling og interpersonelle forhold representerer tre viktige aspekter forbundet med en dannelsesprosess. Tilnærmingen harmonerer godt med beskrivelsen av intensjonen med utviklingen av en felles profesjonsidentitet i den fellesoperative doktrinen i Forsvaret (FFOD, 2007). Havnes (2004) peker også på betydning av, og involvering i faglige og sosiale fellesskap som viktige for identitetsutvikling, dannelse og læring. Disse faktorene gir sterk gjenklang i lys av Forsvarets utdanningskontekst og pedagogiske modell, som dyrker både faglige og sosiale fellesskap.

De harmonerer også godt med praktiske, kulturelle og institusjonelle forhold, som at militære studenter og elever bor på forlegning, deler rom, spiser og oppholder seg på samme sted, og har tilrettelagte forhold for felles fritidsaktiviteter etc. Sullivans (2005) modell for kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutdanninger fremhever også betydningen av fellesskapet rundt verdier og holdninger hvor studentene deler profesjonens verdigrunnlag gjennom læring og praksis. Det at studentene involveres i felles læringserfaringer, såkalte ”shared learning experiences”, øker sannsynligheten for at de involveres i, og investerer tid og krefter i egen lærings- og utviklingsprosess. Denne tilnærmingen kan hevdes stå særlig sterkt i militær profesjonsutdanning, og utgjør en sentral del av Forsvarets pedagogiske modell, både innenfor utdanningssystemet, men også som en del av læring gjennom praksis (Forsvarets pedagogiske grunnsyn, 2006). Nettopp kombinasjonen av teori og praksis er noe av det Forsvaret utdanningsinstitusjoner har løftet frem som et av sine fortrinn. Dette kan også sees i forlengelsen av Chikerings` (1969) argument om å komme ”på innsiden” av et faglig fellesskap og fagkultur der kompetanseutvikling er tett knyttet mot dannelse og identitetsutvikling.

STUDIENS INNRETNING, PROBLEMSTILLING OG HYPOTESER

Den foregående innledningen viser at fenomenene profesjonsidentitet og identitetsutvikling kan assosieres med dannelsesbegrepet. Dette kan spores til både teoretiske kilder så vel som doktriner, pedagogiske styringsdokumenter, og enkelte empiriske studier. Gitt en slik assosiasjon kan det slutes at militær profesjonsidentitet kan betraktes som en markør på militær dannelse, utviklet gjennom militær utdanning. Dette hviler dels på en forventning om at en god dannelsesprosess vil føre til en sterk identifikasjon med profesjonen, knytte medlemmene sammen gjennom et felles verdigrunnlag, og at dette igjen skal bidra til

bedre oppdragsløsning. Både dannelse og profesjonsidentitet tar samtidig opp i seg sentrale positive verdier som respekt, ansvar, mot, disiplin, etikk og moral. I tillegg viser innledningen at norsk profesjonsidentitet både er mulig å operasjonalisere og måle gjennom dimensjonene profesjonalisme og individualisme, der profesjonalisme utgjør en positiv størrelse og individualisme det motsatte (Johansen mfl. 2012, 2013). Det foreligger samtidig et teoretisk grunnlag for å hevde at det eksisterer en sammenheng mellom profesjonsidentitet, kunnskap og læring som også kan knyttes til utdanningssystemet i Forsvaret. Hvis det i tillegg er slik at medlemskap og identifisering med en gruppe medfører at individet tilegner seg gruppens holdninger og andre stereotype karakteristika (Turner, 1982), så skulle medlemskap i militære grupper medføre en økning i de stereotype karakteristika for disse gruppene representert gjennom identitetsdimensjonene.

Studien er gjennomført på befalsskolene i Forsvaret i den tid dette var en 2-årig utdanning. Elevene var inndelt i tradisjonelle sterkt kulturelt pregede linjer (operativ, teknisk og forvaltning). Vi forventer derfor at elevene identifiserer seg med og utvikler en sosial identitet knyttet til den spesifikke linjen de tilhører, og tilegner seg linjens stereotypiske karakteristika som holdninger, adferd og verdier. Det er derfor mulig at linjealternativet vil bli utslagsgivende for hvordan det skåres og utvikles langs identitetsdimensjonene. Ettersom profesjonalisme er tett knyttet til den operative virksomheten i Forsvaret, forventer vi at elevene ved operativ linje vil ha en høyere grad av profesjonalisme sammenlignet med de andre, og at graden denne identitetskategorien vil øke som et resultat av utdanningen. Vi forventer også en lavere grad av individualisme, og at denne vil avta som en del av undervisningen.

Følgende problemstilling er derfor utviklet, og vil bli testet ved hjelp av tilhørende hypoteser:

I hvilken grad bidrar det militære utdanningssystemet til utvikling av en ønsket profesjonsidentitet?

Hypotese A: Befalsskoleelever generelt, og operative elever spesielt, vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom utdanningen.

Hypotese B: Befalsskoleelever vil ha en negativ utvikling av individualisme gjennom utdanningen.

METODE

Statistikk, utvalg, demografi og prosedyre

De videre analysene bygger på kvantitative metoder og bruk av bivariate korrelasjonsanalyser og variansanalyser. Det er kun resultatene fra variansanalysene som presenteres. Datamaterialet er hentet fra tidsseriestudie ved Forsvaret befalsskoler 2010- 2011 der aspekter ved profesjonsidentitet ble målt ved to ulike tidspunkt i utdanningen. Et spørreskjema om militær profesjonsidentitet ble delt ut til cirka 1400 søkere under felles opptak og seleksjon (FOS) i juni 2010, hvorav

950 skjema ble utfylt og returnert. Ved andre måling i juni 2011 ble 450 elever som hadde deltatt ved FOS 2010 invitert til å utfylle et tilsvarende spørreskjema. Av disse ble 420 utfylt og returnert, hvorav 400 var av tilstrekkelig kvalitet for videre analyse. På grunnlag av opplysninger om personnummer ble det etablert et datasett med data fra i alt 242 respondenter som hadde deltatt på begge spørreundersøkelser, og det endelige utvalget besto av 233 respondenter, hvorav 39 kvinner og 194 menn. Alder varierte fra 18 til 27 år, hvorav majoriteten var mellom 19 og 22 år. 67 respondenter oppga å ha tjenestegjort i Forsvaret før opptak til Befallsskolen, mens 166 ikke hadde tidligere militær erfaring.

Av de 233 respondentene oppgav 149 at de tilhørte forsvarsgrenen Hæren, 50 at de tilhørte Luftforsvaret og 33 at de tilhørte Sjøforsvaret. 1 respondent oppgav ikke forsvarsgren. Respondentene hadde alle vært igjennom en omfattende seleksjonsprosess og utvalget kunne betraktes som relativt homogent. Utdanningen foregikk langs ulike profesjonslinjer, der 158 av respondentene tilhørte operativ linje, mens henholdsvis 53 og 22 respondenter oppgav tilhørighet til teknisk linje og forvaltningslinjen.

Måleinstrumenter

Profesjonsidentitet ble målt ved hjelp av NPIS (norsk profesjonsidentitetsskala) (Johansen mfl., 2012), ved hjelp av en Likert-skala som strekker seg fra 1-7, hvor 1 indikerer "helt uenig" og 7 "helt enig". Profesjonalisme ble målt med 12 ledd, og individualisme med 10 ledd. Eksempler på påstander er; "Jeg vil foretrekke aktiv tjeneste i høyintensive utlandsoperasjoner fremfor fredsbevarende tjeneste" og «Det er både naturlig for meg, og min plikt å tjenestegjøre på de steder i verden der regjeringen bestemmer at Forsvaret kan gjøre en innsats» (profesjonalisme). Videre; "Forsvaret er for meg først og fremst en arbeidsplass", og «Det er naturlig for meg å sammenligne fordeler og ulemper ved å være i Forsvaret kontra å være i det sivile» (individualisme). Reliabilitet ble undersøkt ved Chronbach alpha, og for de respektive skalaene var verdiene for profesjonalisme .89 ved T1 og .85 ved T2. For individualisme var verdiene .67 ved T1 og .70 ved T2.

RESULTATER

Videre følger resultater fra de statistiske analysene i tabells form. Tabell 1 viser gjennomsnitt, standardavvik og effektstørrelser for profesjonalisme, og tabell 2 for individualisme langs de tre utdanningslinjene.

Ved å utføre en toveis variansanalyse med faktorene tid (T1 og T2) og linje (operativ, teknisk, forvaltning) der profesjonalisme utgjorde den avhengige variabelen, ble det ikke funnet noen signifikant hoved-effekt av tid. Det ble imidlertid funnet en signifikant hoved-effekt av linje. Dette skyldes at operativ linje hadde en signifikant høyere gjennomsnittskåre enn teknisk linje (Scheffé post hoc test, $\alpha = .05$). Det var ingen signifikant interaksjon mellom variablene tid og linje. Delhypotesen om at den operative linjen ville vise en økt grad av profesjonalisme ble fulgt opp med post hoc test (Scheffé post hoc test $\alpha = .05$), selv om interaksjonen mellom tid og linje ikke var signifikant.

Tabell 1 – Utvikling av profesjonalisme fra T1 til T2 ved de ulike utdanningslinjer.

Linje	T1		T2		T1 & T2		
	M	SD	M	SD	N	d [^]	M
Operativ	4,32	0,84	4,55	0,93	158	0,26	4,43
Teknisk	4,04	0,93	4,05	0,62	53	0,01	4,05
Forvaltning	4,05	0,80	4,20	1,13	22	0,15	4,12

Forklaringer: [^]d = Cohen's d; effektstørrelse av endring fra T1 til T2.

Tabell 2 – Utvikling av individualisme fra T1 til T2 ved de ulike utdanningslinjer.

Linje	T1		T2		T1 & T2		
	M	SD	M	SD	N	d [^]	M
Operativ	4,52	0,67	4,70	0,62	158	0,26	4,61
Teknisk	4,62	0,62	5,03	0,57	53	0,69	4,83
Forvaltning	4,22	0,67	4,97	0,77	22	1,04	4,60

Forklaringer: [^]d = Cohen's d; effektstørrelse av endring fra T1 til T2.

Det ble videre gjennomført en toveis variansanalyse med faktorene tid (T1 og T2) og linje (operativ, teknisk, forvaltning) der individualisme utgjorde den avhengige variabelen. Her ble det identifisert en hoved-effekt av tid som et resultat av at graden av individualisme økte fra T1 til T2. Vi fant i tillegg en signifikant hoved-effekt av variablene linje som skyldtes at teknisk linje hadde høyere gjennomsnitt-skåre enn operativ linje (Scheffé post hoc test, $\alpha = .05$), og en signifikant interaksjon mellom variablene tid og linje som et resultat av en økning i individualisme fra T1 til T2 for teknisk- og forvaltningslinjen.

DISKUSJON

Med utgangspunkt i at det eksisterer en teoretisk og doktrinær assosiasjon mellom dannelse, utdanning, og profesjonsidentitet har denne studiens problemstilling fokusert på om utdanningen ved Forsvaret befalsskoler vil bidra å utvikle en ønsket profesjonsidentitet, og samtidig bidra til å redusere en utvikling av negativ form for profesjonsidentitet. I denne sammenheng er to hypoteser testet; Hypotese A, befalsskoleelever generelt vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom studiet, særlig gjelder dette elever ved operativ linje da deres linjevalg er utpreget profesjonsnært. Hypotese B, befalsskoleelever generelt vil ha en negativ utvikling

av individualisme gjennom studiet. Designet er tilrettelagt for å undersøke endring i militær profesjonsidentitet i et samlet utvalg og forskjeller mellom elever med ulik linjetilhørighet. Dette har gitt anledning til å undersøke eventuelle forskjeller i militær profesjonsidentitet mellom ulike linjer, og mer spesifikt om elever ved operativ linje ville utvikle profesjonalismeidentitet i sterkere grad enn elever ved de øvrige linjene. I den videre diskusjonen blir hypotesene diskutert suksessivt.

Hypotese A: Befalsskoleelever generelt, og operative elever spesielt, vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom studiet.

Ved å betrakte det samlede utvalget ble det ikke identifisert noen signifikant endring i identitetsdimensjonen profesjonalisme gjennom utdanningsløpet, og en støtte til Hypotese A ble her ikke funnet. Brytes derimot funnene ned på linjevalg viser det seg at elever ved operativ linje hadde en signifikant utvikling i retning økt profesjonalisme, i motsetning til både teknisk linje og forvaltningslinjen. Disse resultatene indikerer derfor at militær profesjonsidentitet, i dette tilfellet profesjonalisme, har en klar sammenheng med linjetilhørighet, og støtter således opp under Hypotese A.

Hva kan ligge til grunn for disse resultatene? Et utgangspunkt kan hentes fra Ashfort og Mael (1989) som fremhevet at det å inngå i en organisasjon like godt kan innebære identifisering med undergrupper innen organisasjonen. I dette tilfellet ulike linjer. Et annet forhold kan være at profesjonalisme som konstruert innebærer et rendyrket operasjonelt fokus, der operativ linje utgjør en fellesbetegnelse for de som skal spesialisere inn mot kamp og krigføringsperspektivet, altså kjernen av Forsvarets virksomhet. Profesjonalisme som konstruert kan derfor i større grad gi mening til de som de facto er elever ved operativ linje, og at innholdet i denne linjen både bekrefter og forsterker elevenes forventninger og faktisk innhold i utdanningen. Dette harmonerer med selv kategoriseringsteori hvor sosial identitet velges og utvikles på bakgrunn av en interaksjon mellom tilgjengelighet og overenstemmelse (Oakes, 1987), og at sannsynlighet for å ikke seg en sosial identitet, i dette tilfellet profesjonalisme, vil øke om den er meningsfull for individet (Haslam og Ellermers, 2011). Det kan også være slik at linjevalget og selve utdanningsforløpet i operativ linje med i større grad er bygget opp rundt perspektivene som Trede m.fl. (2012) fant i deres review-artikkel vedrørende integreringen av det personlige, faglige og sosiale. Operativ linje ved befalsskolene er tradisjonelt sett dels mer praktisk innrettet, og legger derfor opp til mer faglig, sosial, samhandlende, og implisitt personlig kontakt mellom de operative elevene gjennom studiet. Dette er også i harmoni med de grunnleggende prinsippene i Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006). Den valgte pedagogiske modellen og det strukturelle innholdet i linjen kan dermed vise seg å ha betydning for identitetsutviklingen og dermed dannelsen. Det motsatte tilfellet kan også sies å være gjeldene for linjene teknisk og forvaltning som i større grad foregår som ren klasseromsundervisning og i mindre grad er rettet direkte mot profesjonens kjerne. I tillegg kan forventningene til elevene på disse to linjene i større grad være rettet mot generiske fag som ikke nødvendigvis er profesjonsspesifikke, som for eksempel ingeniørfag og økonomisk- administrative fag. Ulikheten eller skillet mellom linjene i identitetsutvikling kan derfor også ha en

sammenheng med både pedagogisk modell, faglig innhold, og implisitt manglende gjenkjenning i profesjonalismekonstruktet.

| Hypotese B: Befalsskoleelever vil ha en negativ utvikling av individualisme gjennom studiet.

Resultatene vise at befalsskoleelevene generelt skåret høyere på individualisme enn profesjonalisme, og at denne dimensjonen økte signifikant i utvalget som en helhet gjennom utdanningen. Ingen av disse funnene støtter dermed opp under Hypotese B. Det kan være flere mulig forklaringsspor på dette. Ett perspektiv handler om at studentene før de starter militær utdanning har vært en del av det postmoderne samfunn som karakteriserer nettopp Individualisme-dimensjonen (Battistelli, 1997). Et annet forhold kan knyttes til måten Forsvaret rekrutterer elever på. Gjennom å markedsføre seg som en arena for personlig utvikling, spennende opplevelser og selvrealisering (Johansen, 2013) kombinert med studiepoeng og erfaringer som er sivilt attraktive vil Forsvaret risikere å tiltrekke seg elever med feil motivasjonsgrunnlag. Den enkelte elevs motivasjon for befalsskoleutdanning kan dermed i større grad være knyttet til et ønske om å øke sin personlige attraktivitet for videre karrieremuligheter i det sivile snarere enn i Forsvaret. Samtidig som befalsskoleutdanning tradisjonelt sett har vært orientert mot det kollektive, er det samtidig et sterkt fokus på individuelle prestasjoner, som for eksempel karakterer. Dette kan også ha bidratt til den markante utviklingen av Individualisme ved Befalsskolene (Johansen m.fl., 2012). En styrking av de argumentene som så langt er presentert kan også knyttes til *effekten* av endringene i individualisme. Denne kan karakteriseres som stor for teknisk linje og moderat til stor for Forvaltningslinjen, sammenlignet med en liten effekt for den operative linjen. Det kan antas at elever ved operativ linje har en mer bevisst holdning til både yrke og forventninger ved skolestart og i større grad for dette bekreftet og innfridd gjennom skoleåret enn de øvrige to linjene. Om disse slutningene er gyldige kan Forsvarets utdanningsstrategi være utfordret, og i verste fall feilslått. Ved bevisst å spille på rekrutteringsmekanismer som retter seg mot økt individualisme i samfunnet, vil Forsvaret fort kunne ende opp med å tiltrekke seg feil kandidater, og stå overfor en vanskelig og unødvendig avlæringsproblematikk. Dette aktualiserer seg også utover dette utvalget, til for eksempel krigsskolene. Forsvarets utdanning skal nettopp bidra til å skape en fellesskapskultur, kohesjon, samhold og offervilje, og danne soldater til å ivareta et moralsk ansvar, og utøve sunn dømmekraft i krevende dilemmasituasjoner. Da er det et poeng i seg selv at utgangspunktet for dannelsen er best mulig ved å sikre seg de best egnede kandidatene. Dette er en generell utfordring som i tillegg har direkte relevans for operasjoner. Her vil militærfaglige og menneskelige utfordringer være de samme, uavhengig av militærfaglige linjer, og behovet for en profesjonsfaglig og menneskelig dannelselse vil være lik for alle.

BEGRENSNINGER VED STUDIENS DESIGN

Studien har lagt til grunn at endring i profesjonsidentitet gjennom et utdanningsløp kan være en fruktbar indikator på om dannelselse har funnet sted. Det

kan dog være flere begrensninger ved en slik tilnærming. Den første er knyttet til samvariasjon mellom dannelse og profesjonsidentitet. Ved å innsnevre dannelse til en gjenkjenning i profesjonalismekonstruktet er risikoen at dannelsesbegrepet i for sterk grad relaterer seg til de mer spesifikke militære profesjonsverdiene enn de mer allmennmenneskelige. Det er fortsatt viktig å være klar over at dannelsesbegrepet i Forsvaret må opprettholde sin humanistiske og filosofiske forankring, og sitt potensiale til å kunne danne kritiske og moralsk autonome praktikere. Dette kommer kanskje særlig til uttrykk i internasjonale operasjoner hvor alle våre soldater er forsvarere av demokratiske og fellesmenneskelige humanistiske verdier. Man må derfor være observant på at i det man knytter dannelse for nær utdanning, med fokus på hvordan Forsvaret til enhver tid tenker med dets behov, kan forståelsen av det allmennmenneskelige i dannelsesarbeidet svekkes. Fremtidige studier bør benytte anledningen til å studere disse to aspektene som nødvendige og komplementære kvaliteter.

Det andre forholdet er knyttet til konstruktet individualisme. En identifisering med individualisme, slik det er konstruert og målt i den anvendte validerte skalaen, gjenspeiler i utgangspunktet potensielle nedsider ved denne identiteten. Det er likevel verdt å gjøre oppmerksom på at det eksisterer andre enkelte undersøkelser, særlig fra spesialjegermiljøet, som indikerer at selvrealiseringsaspektet ved individualisme kan ha andre positive dimensjoner i seg. En måte å realisere seg selv på, er gjennom det sosiale livet og forpliktelsen de har til sin egen gruppe. Blant unge soldater betyr det å realisere seg selv også å forplikte seg til fellesskapet (Waal, mfl., 2019). I en semesteroppgave ved Sjøkrigsskolen fant også Borgmann og Aronsens (2005) at marinejegermiljøet har en høyere tendens til å ha postmoderne og individualistiske holdninger enn øvrige avdelinger i marinen. Sett i lys av marinejegerens renomme som suksessrik eliteavdeling, setter dette forståelsen og tolkningen av individualisme i et annet perspektiv. Det kan i denne sammenheng være fruktbart å se individualisme i lys av subjektivering. Dette handler om at den enkelte student står frem som et selvstendig subjekt, med den kunnskap, de følelser, verdier og handlinger vedkommende har, og bringer det inn i rollen som profesjonsutøver. Her handler det om å kunne utøve en form for kritisk samhandling med sine omgivelser, noe som kan bidra til å unngå destruktiv «gruppetenkning». Eksempelene underbygger derfor at diskusjoner rundt, og fokus på hva individualisme som fenomen innebærer i bredere forstand, kan være et fruktbart innspill til våre utdanningsmiljøer.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne studien har vi studert sammenhengen mellom identitet, kunnskap og læring. Hypotesene har vært at Forsvarets befalsskoler vil bidra til å utvikle en ønsket profesjonsidentitet generelt, og ved operativ linje spesielt, og samtidig redusere fremvekst av negativ form for profesjonsidentitet. Dette vil også være i tråd med grunnprinsippene i Forsvarets pedagogiske grunnsyn om dannelse og identitetsutvikling.

Hypotese A er blitt delvis støttet, mens det ikke ble funnet støtte for Hypotese B. Begge funn er interessante fra hvert sitt perspektiv. Til tross for at elever ved

operative linje viste en sterkere grad av profesjonalisme enn de øvrige linjene, var dette den eneste linjen som hadde en signifikant økning. Dette er tankevekkende siden gruppeidentifisering er sterk tidlig i den militære sosialiseringprosessen og at dette mønsteret kan utvikle seg videre i karrieren.

Det andre interessante perspektivet er paradokset knyttet til økningen i individualisme på tvers av linjevalg, og at individualisme faktisk stod sterkere enn profesjonalisme. Til tross for at utdanningsopplegget både er designet for å fostre profesjonalisme, og motvirke individualisme har dette tilsynelatende begrenset effekt gjennom befalsskoleutdanningen. Befalsskoleelevene knytter åpenbart sin dannelse og identitet til sine spesifikke linjer og tilpasser seg dennes stereotypier. Analysene antyder derfor at dannelsesprosessen fungerer bedre for de operative elevene, og at i større grad lever opp til forventningen om identitetsutvikling. Dette kan ha sammenheng med både strukturell form på, og innhold i denne spesifikke linjen. I så fall vil det være noe å hente på å justere de øvrige to linjene ved å skjele til det de operative gjør - rent pedagogisk.

Det kan også ha sammenheng med hvordan Forsvarets rekrutterer. Ved bevisst å spille på tiltak som retter seg mot økt individualisme i samfunnet, vil Forsvaret fort kunne ende opp med å tiltrekke seg feil kandidater. Dette kan også generaliseres til krigsskolene. Fremtidige studier bør bygge videre på disse funnene og følge elever over en lengre tidshorison, også ved andre utdanningsinstitusjoner som krigsskolene og stabsskolen. Det bør også gjennomføres studier som ser utdanning i sammenheng med den praktiske tjenesten, og som vektlegger andre aspekter ved dannelse enn det som i denne studien er relatert til profesjonsidentitet. Sett i lys av studiens uventede funn, bør struktur og innhold i utdanningene vurderes og justeres med identitets og dannelsesutvikling for øye. Dette vil være av stor betydning i etterkant av utdanningsreformen i Forsvaret, der nettopp struktur og innhold som bygger opp under systematisk dannelse og identitetsutvikling har vært under sterkt press.

REFERANSER

- Ashforth, B. E., Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/258189>.
- Battistelli, F. (1997). Peacekeeping and the postmodern soldier. *Armed Forces and Society*, 23(3), 467-484. doi: 10.1177/0095327X9702300308.
- Bentley, B. (2008). Professional Ideology. I: B Horn and R W Walker (Red.) *The Military Leadership Handbook*. Ss. 451-461. Canada, Toronto: Dundurn Press.
- Borgmann, F B & Aronsen, G A H. (2005). Winning or losing the challenges of the future. Semesteroppgave ved Sjøkrigsskolen.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Fransisco, California: Jossey-Brass.
- Dannelsesutvalget (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo

- Danielsen, T., Skaug, R. (2010). KS Fagrapport 2. Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon? Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/160877/KS%20fagrapport%20-%20Hvordan%20kan%20Krigsskolen%20web.pdf?sequence=1>
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets Fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsstaben. (2015). *Forsvarets verdigrunnlag*. Hentet fra: <https://forsvaret.no/fakta/historie-oppdrag-verdier/forsvarets-verdiar/verdier-vi-kan-forsvare>
- Forsvarets høyskole (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn*. Oslo: Forsvarets Høyskole.
- Goodlad, J I. (1979). *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice*. McGraw- Hill, Inc. USA.
- Graf, S T., Skovmand, K. (2004). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim
- Gundem, B B. (2004). Innledende refleksjoner over begrepet didaktikk. I: P Arneberg, og B Overland (red.), *Pedagogikk, Mangfold og muligheter*. Oslo: Damm.
- Hammershøj, L G. (2017). *Dannelse i Uddannelsessystemet*. København: Hans Reizels forlag.
- Haslam, A. S., og Ellermers, N. (2011). Identity processes in organizations I: S J Schwartz, K Luyckx og V L Vignoles (Red.), *Handbook of identity theory and research*, Vol. 2. (Ss. 715-744). New York: Springer.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I: N Frølich, E Hovdhaugen, og L I Terum (red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E L Dale (red), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Hjardemaal, F R., Jordel, K Ø. (2011). Danning og Profesjonsutdanning. *Uniped*, 34, 5-19.
- Huntington, S. P. (1957). *The soldier and the State*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Janowitz, M. (1960). *The professional soldier – a social and political portrait*. New York: Free Press of Glencoe.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2012). Measuring Norwegian military identity: Scale development and psychometric evaluations. *Social behavior and Personality*, 41, 861 – 880. Doi: [org/10.2224/sbp.2013.41.4.861](https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.861).
- Johansen, R B. (2013). “The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces”. Doctoral thesis. University of Bergen.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2013). The impact of military identity on junior officer students. *Journal of Political and Military Sociology: An annual review*, 42, 75-98.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2013). Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*, online 28 may 2013. doi.org/10.1177/0095327X13478405.
- Johansen, R. B., Martinussen, M., & Kvilvang, N. (2015). The Influence of Military Identity on Work Engagement and Burnout in the Norwegian Army Rapid Reaction Force. *Scandinavian Journal of Military Science*. Published online: 23 Nov 2016. doi.org/10.1515/jms-2016-0196

- Krigsskolen (2009). Fra godt sagt til godt gjort – lederutvikling og lederutdanning i praksis. Krigsskolen.
- Langaard, A L. (2008). *Den militære profesjonsidentitet : - en studie av norske Krigsskolekadettens identitetsdanning*. Masteroppgave, Univeristetet i Oslo.
- Moskos, C. (1977). From institution to occupation. Trends in military organization. *Armed Forces and Society*, 4, 41-50. Doi: 10.1177/0095327X7700400103.
- Oakes, P. (1987). The salience of social categories. I: J C Turner, M A.Hogg, S D Reicher og M S Wetherell (Red.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (Ss. 117-141). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Peters, R S. (1973). Utdanning som innvielse. I: E L Dale (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Samsing, H. (2010). En offiser og en gentleman - en studie om militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv. Masteroppgave universitetet i Oslo.
- Sjøkrigsskolen (2009). Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi; Alle mann til brasene. Sjømilitært operativt lederskap og lederutvikling. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/326991007_Alle_Mann_til_Brasene_Sjomilitaert_operativt_lederskap_og_lederutvikling_Sjokrigsskolens_lederutviklingsfilosofi
- Skaug, R. (2013). KS Fagrappport 2. Utdanning for fremtidens offiserer. Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/160887/KS%20fagrappport%202-2012.%20Utdanning%20for%20fremtidens%20offiserer.pdf?sequence=1>
- Skaug, R. (2015). KS Fagrappport nr. 1. Krigsskolens arbeid med lederutvikling: Tanker og teorier til å belyse og inspirere. Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/299918>.
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tajfel, H., og Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. I: S Worchel og W G Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations* (Ss. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Torgersen, G E., Steiro, T J., Sæverot, H. (2015). Den fjerde vei – indirekte danning mot det uforutsette. I: G E Torgersen (red). *Pedagogikk for det uforutsette*. Ss 297-309). Oslo: Fagbokforlaget.
- Trede, F., Macklin, R., Bridges, D. (2012). Professional identity development. A review of the higher education litterature. *Studies in higher education*, 37 (3), 365-384.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. . I: H Tajfel (Red.), *Social identity and intergroup relations* (Ss. 15-36). New York: Cambridge University Press.
- Veichert, N T. (2018). Militær Dannelse – et nyt, gammelt fag på Hærens Officerskole. *Det Krigsvidenskabelige selskab*, October, 1-9. Hentet fra: <https://krigsvidenskab.dk/emne/militaer-dannelse-et-nyt-gammelt-fag-pa-haerens-officersskole>
- Waalder, G., Larsson, G., Nilsson, S. (2019). *Voldsbruk og Livsfare*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fagfelleurdert artikkel

Byggingen av marinefartøyet KNM *Maud* i Sør-Korea: "Et verdensmesterskap i misforståelser"

Anne Linda Løhre¹, Kristin Rygg², Paula Rice³

Sammenheng

Denne undersøkelsen viser hvordan språk (lingvistikk) og interkulturell kommunikasjon påvirker samhandlingsprosesser i et norsk/sørkoreansk båtbyggingsprosjekt, i dette tilfelle med Forsvaret som norsk aktør. I Sør-Korea, mellom 2013 og 2018, fikk Sjøforsvaret bygd sitt største skip så langt, logistikkfartøyet KNM *Maud*. Flere i Sjøforsvaret snakket om kommunikasjonsproblemer under byggingen. En av de norske prosjektlederne kalte senere byggingen av KNM *Maud* et "verdensmesterskap i misforståelser." Vi intervjuet norske og sørkoreanske deltakere i byggeprosessen for å finne ut hva som var årsaken til misforståelsene. Intervjuene fant sted både i Norge og i Sør-Korea. De semistrukturerte intervjuene ble tatt opp, transkribert og analysert med tematisk analyse. Analysen viser at i tillegg til språkproblemer, er misforståelsene knyttet til ulike forventninger knyttet til hierarki, effektivitet, kontrakten og relasjoner. Studien tar for seg alle disse områdene i detalj og bruker informantenes egne ord for å eksemplifisere ytterligere. Studiet er unikt i og med at det ikke finnes andre undersøkelser som analyserer norsk-sørkoreansk forretnings samarbeid fra et interkulturelt ståsted. Funnene våre viser ikke direkte at nordmenns og sørkoreaners mangel på interkulturell kommunikasjon bidro til at ferdigstillingen av *Maud* ble sterkt forsinket (hele tre år), men det er fullt mulig å bruke disse analysene som utgangspunkt for å forstå hvorfor forsinkelsene fant sted. I undersøkelsen har hovedhensikten vært å forstå prosessen som Sjøforsvaret opplevde ved å bygge KNM *Maud* i Sør-Korea, men funnene er også interessante for alle som skal jobbe med norsk-sørkoreansk forretnings samarbeid i fremtiden.

Nøkkelord: Misforståelser, kommunikasjon, hierarki, effektivitet, relasjonsbygging, norsk-sørkoreansk forretnings samarbeid

¹ Førstelektor FHS/SKSK

² Førsteamanuensis NHH

³ Førsteamanuensis NTNU Ålesund

INNLEDNING

I 2013 fikk Forsvaret i oppdrag å anskaffe et stort støttefartøy for Sjøforsvaret. Slik startet prosessen med byggingen av vårt nyeste og, til dags dato, største marinefartøy, *Maud*, ved et av Sør-Koreas største skipsverft, DSME (Daewoo Shipbuilding & Marine Engineering). I følge Holthe (2017), som har studert flere norske byggeprosjekter i Sør-Korea, er økonomi den viktigste grunnen til at norske bedrifter får sine skip og offshore-installasjoner bygget i utlandet i stedet for i Norge. Det var også tilfelle da DSME fikk kontrakt for å bygge *Maud*.

I slutten av 2019 seilte endelig KNM *Maud* inn på Vågen i Bergen, tre år forsinket. Den endelige prislappen var på 2.2. milliarder kroner (Johansen 2019). Noe av problemet med forsinkelsen kan skyldes at DSME i begynnelsen av byggeprosjektet opplevde store økonomiske vanskeligheter. Det gikk så langt at daværende leder fikk tjue år i fengsel for økonomisk mislighold. Den norske siden involvert i byggingen av *Maud* snakket imidlertid ikke så mye om de økonomiske problemene i samtalene våre, men heller om de store misforståelser de hadde opplevd i kommunikasjonen med sørkoreanerne.

I et intervju med *Teknisk Ukeblad* sier Sjøforsvaret (Stensvold, 2019): "Vi trodde vi var godt forberedt, men vi ser nå at vi undervurderte kulturforskjeller, og opplevde større kommunikasjonsproblemer." Dette ble siden gjentatt fra flere representanter for Sjøforsvaret, blant annet fra kapteinen på *Maud*, Thorvald Dahll (Toremans, 2016). En av de norske prosjektlederne kalte sågar byggingen av KNM *Maud* et "verdensmesterskap i misforståelser" (personlig kommunikasjon). Våren 2019 intervjuet vi representanter både for den norske og den sørkoreanske siden i *Maud*-prosjektet for å finne ut følgende: Hva opplevdes som de viktigste grunnene til misforståelsene fra begge sider, hva besto kulturutfordringene i, og hvilken lærdom en kan ta med seg til videre prosjekter?

Det finnes lite norsk litteratur som tar for seg samarbeid mellom nordmenn og sørkoreanere i næringslivet. Fra et organisasjons og ledelsesperspektiv, finner Holthe (2017) at både nordmenn og sørkoreanere har hatt en tendens til å undervurdere de forskjellene som finnes i norsk og koreansk bedriftskultur. Når Holthe ikke går videre inn på hva disse forskjellene er, blir dette vårt fokus med vår bakgrunn fra fagfeltene interkulturell kommunikasjon og lingvistikk. På den ene siden var byggingen av marinefartøyet *Maud* et unikt prosjekt med spesielle spesifikasjoner som ikke nødvendigvis kan overføres til andre norske byggeprosjekter i Sør-Korea. Hensikten med vårt studium er i første omgang å forstå prosessen som Sjøforsvaret opplevde under bygging av KNM *Maud*. Det er det eneste studium i sitt slag i Norge. På den andre siden finner vi at mange av misforståelsene har sine røtter i ulike forventninger til samarbeidsformer, ledelsesstil og bestemmelsesprosesser som også kan være av generell interesse for norsk-sørkoreansk forretnings samarbeid i framtiden.

INTERKULTURELL KOMMUNIKASJONSTEORI

Så vidt oss bekjent, finnes det ikke norsk litteratur som tar for seg samarbeid mellom nordmenn og sørkoreanere i næringslivet fra et interkulturelt perspektiv.

Derimot finner vi amerikanske og koreanske forfattere som beskriver koreansk bedriftskultur for et «vestlig» publikum og vi finner norske forfattere som beskriver norsk bedriftskultur, uten å sammenligne de to. Utdrag fra denne litteraturen kan fungere som et utgangspunkt.

Norsk organisasjonskultur er påvirket av den egalitære samfunnsstrukturen i Norge (Rygg, 2015, 2017) og karakteriseres ved ledere som nedtoner sin egen autoritet, delegerer arbeidsoppgaver og forventer at de ansatte gjør sine egne vurderinger og løser arbeidsoppgavene på egen hånd (Smith et al., 2003; Grenness, 2003). Sund (i Stranden, 2016) intervjuet ansatte i norske bedrifter med internasjonal arbeidserfaring. De beskriver en «typisk norsk bedriftskultur» hvor en med en ganske flat, hierarkisk struktur finner det naturlig for de ansatte å ta initiativ til å kommunisere med lederne sine. Frihet og medbestemmelse er viktige momenter, men utenlandske arbeidere kan finne det uklart hvem som skal gjøre hva og hvem som har ansvaret. Videre oppleves deadlines noe mer avslappet enn i andre land. Fife (2002, s. 152) hevder at nordmenn, generelt, skiller tydelig mellom arbeidstid og fritid og ofte skiller mellom arbeidskolleger som de møter på jobb og venner som de møter etter jobb.

Noen vil kanskje hevde at militær kultur må være ganske annerledes enn en typisk norsk bedriftskultur. Dette ville ha vært et relevant argument for inntil ti år siden. Da brukte Forsvaret for det meste såkalt ordrebasert lederskap, en ovenfra og ned type ledelsestype som ofte var mindre egnet til fleksible løsninger. Den nye lederskapsmodellen, oppdragsbasert ledelse (modellert etter tyskernes *Auftragstaktik* under andre verdenskrig) viser nye måter å interagere på for en militær organisasjon. Disse står gjerne i motsetning til ordrebasert lederskap ledelse og pedagogikk. Løhre & Krabberød (2019, s.186) hevder at de ledende prinsippene i oppdragsbasert lederskap inneholder frihet til å handle under ansvar med en klar forståelse av oppdragets intensjon samtidig som oppdraget forstrer kreativitet, agilitet og fleksible handlemåter.

Når det gjelder Sør-Korea, omtaler Kim (1991) det koreanske samfunnet som gjennomstyrt av sosiale relasjoner bygget på vertikale hierarkier. Koreanske organisasjoner preges av paternalistisk ledelsesstruktur, 'top-down' bestemmelser og solidaritet innad i gruppen som ofte blir beskrevet med den koreanske termen *inhwa* som betyr harmoni (Warner, 2003). På grunn av den hierarkiske ledelsesstrukturen hevder Chen (2004, s. 182) at underordnede ofte vegrer seg for å si sin mening. Videre sier Warner (2003, s. 193) om koreanere at:

Under folks tenkemåter og verdier finner man en blanding av avslappet og optimistisk væremåte basert på konfusianisme på den ene siden [...], og hardt arbeid, palli palli [fort, fort], høy innsats og målrettethet på den andre.

I den koreanske arbeidskulturen er det å bygge relasjoner en viktig forutsetning for tillitt (Chen, 2004). Det gjelder ikke bare forretningspartnere, men også kolleger. Chen (2004, s. 183) hevder at "mange koreanere er veldig flinke til å snakke fritt i uformelle sammenhenger, særlig i en-til-en samtale med sjefen. [...] Gode sjefer vet dette, og legger jevnlig til rette for en slik mulighet." I følge Alston (1989) bygger koreanske kontrakter på gode relasjoner. Følgelig er intensjonene til

partene viktigere enn det som står i kontrakten og «reforhandling av kontrakten er forventet oppførsel» (ibid., s. 30).

Sammenligner vi litteraturen over med studier som beskriver universelle kulturforskjeller, kan man se visse likheter til Meyers (2014, kap. 6) beskrivelse av oppgavebaserte versus relasjonsbaserte kulturer. Ifølge Meyer hører norsk arbeidskultur med til oppgavebaserte kulturer der partene ikke er så avhengig av å kjenne hverandre for å få ting gjort. For eksempel sier utenlandske arbeidere om sine norske kolleger at de liker å komme til saken uten for mye utenomsnakk (Harbert og Lillebø, 1988, s. 219). I relasjonsbaserte kulturer som den sørkoreanske derimot, er det vanskelig å ha et godt samarbeid uten først å kjenne hverandre. Vi bør legge til at alle teoriene i dette avsnittet ofte med rette kritiseres for å være overforenklinger som setter alle mennesker i et land i samme bås uavhengig av kjønn, yrke, alder osv. og derfor trenger å stadig prøves mot autentiske situasjoner.

LINGVISTISK TEORI

Koreanske barn lærer engelsk fra tredje klasse, men har få sjanser til å høre engelsk. Engelsktalende filmer blir dubbet til koreansk og Sør-Korea har sin egen populære film- og musikkindustri. Engelske fonem som /f/, /v/, /th/, and /z/ finnes ikke i det koreanske språk, første person pronomeren 'jeg' blir oftest utelatt og verb plasseres i slutten av setningen. Alt dette gjør koreansk både fonetisk og grammatisk svært forskjellig fra engelsk.

I følge Tenzer, Pudelko og Harzing (2014) har ikke språk i internasjonale samarbeidsprosjekter fått like mye oppmerksomhet i forskning som kultur. Internasjonale prosjekter er normalt avhengige av et *lingua franca* som en felles kommunikasjonsbase for alle deltakerne, og ofte er dette engelsk. Men selv med engelsk som *lingua franca*, har deltakerne ulike språkkompetanse. Tenzer et al. (2014) studie om effekten av språkbarrierer og tillit i multikulturelle team fant at lav engelskkompetanse ofte ble mistolket som faglig udyktighet. Dess større sprik i språklig kompetanse innad i gruppen, dess mer mistro fra dem som behersket engelsk best. Misforståelser kunne føre til at ting ikke ble gjort, noe som igjen styrket inntrykket av at det var noen man ikke kunne stole på. På den andre siden kunne en persons negative opplevelse av egen språkkompetanse resultere i kognitive og emosjonelle reaksjoner. Videre kunne ulike kompetansenivåer få partene til å tro at de var mer ulike på alle områder relatert til teamarbeid enn de egentlig var. Alt dette virker inn både på deltakernes troverdighet og deres intensjon om tillit.

Selv med en høy kompetanse i engelsk, er det ikke gitt at misforståelser unngås helt. Et eksempel er språklige overføringer fra ens eget morsmål til engelsk (Crystal, 2008, s. 491). Vi gir noen eksempler på det under empiriske funn. Et annet viktig moment er at språkbrukere ikke automatisk blir interkulturelt kompetente selv om de snakker samme språk (Sewell, 2013). Å forstå lingvistiske og pragmatiske trekk ved språket er et tegn på et høyt kompetansenivå, men det er mulig å snakke et språk godt uten å forstå kulturen som språket tilhører. Misforståelser kan altså finne sted som ikke er direkte knyttet til språkkompetanse.

METODE FOR DATAINNSAMLING, ANALYSE OG PRESENTASJON

Sammensetningen av informanter på begge sider ser slik ut:

Tabell 1: Informantene.

Pseudonym	Kjønn	Alder	Nasjonalitet	Militær/ Sivil	Bakgrunn	Rolle i prosjektet	Bostedsland under bygge- prosjektet
Peter	M	40-åra	norsk	militær	SKSK, ingeniør	Prosjektleder (tidlig fase)	Norge
Knut	M	40-åra	norsk	militær	SKSK, ingeniør	Prosjektleder (sen fase)	Norge
Bjørn	M	40-åra	norsk	sivil	Marine- ingeniør	Bygnings- inspektør	Sør-Korea
Ms Park	K	30-åra	koreansk	sivil	HR- konsulent	Kontraksleder	Sør-Korea
Mr Kim	M	50-åra	koreansk	sivil	Ingeniør	Prosjektleder	Sør-Korea
Mr Lim	M	30-åra	koreansk	sivil	Ingeniør	Leder for logistikkstøtte	Sør-Korea
Mr Lee	M	30-åra	koreansk	sivil	Ingeniør	Overingeniør	Sør-Korea

Vi benyttet oss av semistrukturerte intervju som oppmuntrer informantene til å komme med utdypende informasjon uten for mange føringer (Johannessen et al, 2005, s. 145). Se vedlegg 1 for intervjuguide. Lengden på intervjuene var om lag en time hver. De norske informantene ble intervjuet i Norge, to på den norske marinebasen og en hjemme (Bjørn, sivil prosjektleder som bodde i Sør-Korea under byggingen av *Maud*). De koreanske informantene ble intervjuet på verftet til DSME (Daewoo Shipbuilding & Marine Engineering) på øya Geoje i Sør-Korea. DSME er et profesjonelt verft med over 10 000 arbeidere. Til sammenligning arbeider 1627 arbeidere ved Norges største skipsverft, Kværner AS Lokasjon Stord verft. Det offisielle språket på DSME er koreansk, og fremmedarbeidere fra andre asiatiske land må lære seg grunnleggende koreansk før de får jobbe der. Koreanere i prosjektledelse får tilbud om to måneders engelskundervisning. Det var disse vi intervjuet. At intervjuerne var norske kan ha innvirket på hvor fritt de sørkoreanske informantene følte de kunne svare på spørsmålene, men vi opplevde at det hjalp at bare en av oss var direkte tilknyttet oppdragsgiverne (Sjøforsvaret).

Alle intervjuene ble tatt opp, transkribert og analysert ved hjelp av tematisk analyse. Mønstre oppstår gjennom en prosess der de ulike tekstsegmentene gis en

kode som beskriver segmentets innhold. Tjora (2017) legger vekt på at det skal være god forbindelse mellom kodene (kodesettet) og de segmentene som kodene er knyttet til. Kodene er erfaringsnære dvs. selve kodeordene ligger tett opp til informantenes egne ord (Johannessen et al, 2006). Koder slås så sammen til større tema inntil et helhetlig bilde er nådd.

Vår tematiske analyse ligger derfor tett på Braun and Clark sin sekstrinnsmodell: Gjøre seg kjent med teksten, kode, samle flere koder i tema, gjennomgå tema, skrive analyse eller rapport (Braun og Clark, 2006). Når ytterligere datainnsamling ikke lenger gir ny kunnskap, men bare bekrefter teorien som er utviklet, avsluttes datainnsamlingen og analysen. Når vi har utført vår analytiske narrativ, diskuterer vi analysen opp mot problemstilling og teori (NTNU, 2021). Ved store datamengder brukes ofte et analyseprogram som NVivo eller lignende. I vårt tilfelle var datamaterialet oversiktlig nok til at analysen kunne gjøres manuelt.

Våre funn er presentert og diskutert nedenfor. En grunn til å presentere direkte sitat i kvalitative studier, er å gi informantene en stemme der de selv kan få presentere sine syn uten å bli tolket av forskerne (Cordon og Sainsbury, 2006, s. 15). Vi har prøvd å bevare denne stemmen så godt vi har kunnet mens vi har oversatt både de norske og de koreanske sitatene til bokmål. Ord i parentes i sitatene er tekst som forfatterne har lagt til for å høyne forståelsen og blokkbokstaver markerer ord som informantene la trykk på i sine svar.

EMPIRISKE FUNN

Før byggingen av MAUD hadde DSME levert krigsskipene MARS (Military Afloat Reach and Sustainability) til Storbritannia. Nordmennene ønsket deres egen versjon av MARS med plass til to NH 90 helikoptre, et mobilt hospital og plass til 4 Sea Protektor fjernstyrte våpensystemer (Toremans, 2016). Ved byggingen av MARS brukte britene det britiske konsulentfirmaet BMT (British Maritime Technology) som et mellomledd mellom dem og verftet. Det var derfor naturlig for nordmennene å gjøre det samme. I tillegg hyret de inn det maritime konsulentbyrået SeaQuest til å overse byggingen. Med andre ord var nordmennene engasjert med ulike aktører i dette prosjektet, ikke bare med selve verftet. Et stykke ut i byggeprosjektet førte imidlertid uenighet mellom BMT og DSME til at Sjøforsvaret selv måtte ta over kommunikasjonen med verftet. Det var spesielt da kommunikasjonen ble vanskelig, ifølge prosjektledelsen ved Sjøforsvaret.

Kategoriene i tabell 2 er resultatet av den tematiske analysen. I følge Masumoto (2004) har åpne spørsmål (f.eks. «hvordan har samarbeidet vært?») en tendens til å bli besvart med fokus på det som har vært vanskelig, og det var også tilfelle her. Kategoriene i tabell 2 var oftest nevnt og av flest informanter som forskjeller som kunne føre til frustrasjoner og misforståelser mellom partene i byggeprosjektet.

Som tabellen viser, var nordmennene mye mer frustrerte over språk og kommunikasjonsproblemer enn sørkoreanerne. På den andre siden var effektivitet og relasjoner (relasjonsbygging) noe som opptok sørkoreanerne mer enn nordmennene, mens ulike typer hierarki på arbeidsplassen og kontrakten engasjerte begge parter omtrent like mye. Mer utfyllende informasjon følger i avsnittene under.

Tabell 2: Kategorier i de norske versus de sørkoreanske data.

Kategori relatert til:	Antall ganger tema i de norske data	Antall ganger tema i de Sørkoreanske data
Språk og kommunikasjon	13	3
Hierarki	8	7
Effektivitet	3	13
Kontrakt	3	3
Relasjoner	4	7

SPRÅK OG KOMMUNIKASJON

Det virket som de norske informantene i denne studien var konstant bekymret for om deres koreanske samarbeidspartnere forsto dem eller ei.

Og det vi ikke forsto på DET tidspunktet, var at vedkommende koreaner fikk med seg TOPPEN halvparten av det som ble sagt, og TOPPEN halvparten av det som var på plansjene og sånt fordi at det gikk for fort og han var ikke så god i engelsk (Peter).

For å forsikre seg om at det eksisterte en felles forståelse, var nordmennene pinlig nøyaktige med å få alle detaljer ned i referatet som ble skrevet i etterkant av hvert møte. Ikke bare det, men i et forsøk på felles eierskap til dokumentet og færre misforståelser, krevde de at den koreanske siden skrev første utkast, noe som koreanerne syntes var en merkelig forespørsel fra en kunde. Men for nordmennene ga dette dem en følelse av kontroll til tross for kommunikasjonsproblemene. Det gir også et inntrykk av en viss grad av mistro fra nordmennenes side, noe vi kommer tilbake til i diskusjonsdelen nedenfor.

Nordmennene nevnte videre at de hadde problemer med å forstå forskjell på når koreanerne mente «ja» og når de mente «nei». Dette opplevde vi også i intervjuene og under er to eksempler på misforståelser på grunn språklig overføring fra koreansk til engelsk.

Tilbakekobling (Crystal, 2008, s. 48) er en term som brukes til for å beskrive lytterens respons under en samtale slik som "mhm" (verbal respons) eller nikking (ikke-verbal respons). Når normer fra koreansk språk blir overført til det engelske ordet yes, hevder Kim (1991, s. 110) at ordet får betydningen "jeg følger med", "jeg hører" eller "jeg forstår godt" men ikke nødvendigvis betyr at man er enig med taler. Det følgende sitatet handler om at prosjektgruppa ved DSME ble bedt om å ta et sertifiseringskurs i prosjektledelse (PMP) som ikke har noen tradisjon på skipsverftet.

Intervjuer: *Husker du noe fra dette kurset som du kunne bruke i prosjektet?*
Informant: *Ja, [latter]. Den var ikke kjent på DSME, den metoden, så vi måtte lære oss den (Mr Kim).*

De som ikke er kjent med hvordan ordet 'ja' brukes på koreansk, vil kanskje tolke setningen over som et positivt svar på spørsmålet om det var noe i kurset som vedkommende fant nyttig i ledelsen av prosjektet, men resten av svaret antyder at det ikke er det. Ja betyr heller "jeg skjønner spørsmålet."

Kim (1991, s. 111) nevner enda en mulig grunn til å misforstå hva koreanere mener når de sier "yes," nemlig i respons til negative spørsmål, dvs. spørsmål som inneholder ordet "ikke." Det følgende er et utdrag fra intervju-dataene der en koreaner blir spurt om kontrakten ble forhandlet ved hjelp av deres britiske partner BMT eller direkte med den norske marinen.

Intervjuer: *Forhandlet dere om kontrakten gjennom det britiske selskapet, eller hvem forhandlet dere med?*
Informant: *BMT (forhandlet) (Mr Kim)*
Intervjuer: *Så dere var ikke direkte involvert med nordmennene i det hele tatt?*
Informant: *Jo. Men BMT er på DSMEs side. BMT er vår partner, de støtter oss (Mr Kim).*

For en nordmann er det ikke enkelt å forstå om svaret er "jo, vi var direkte involvert med nordmennene" eller "nei, vi var ikke direkte involvert med nordmennene." Faktum er at BMT forhandlet på vegne av DSME på dette tidspunktet, og derfor var ikke DSME i direkte kontakt med Sjøforsvaret. På koreansk får det negative spørsmålet "så dere var ikke direkte involvert" et positivt svar i form av "ja, du har rett, vi var ikke direkte involvert." På denne måten blir et negativt spørsmål besvart med "nei" på norsk, men "ja" på koreansk og begge svar bygger på sin egen logikk.

Basert på eksemplene som dem over, forstår vi godt at koreanernes nivå i engelsk var vanskelig. En kan tenke seg at manglende engelskkunnskaper koblet med overføringer fra morsmålet var den viktigste grunnen til misforståelsene, men nedenfor tar vi for oss bedriftskulturelle faktorer som viste seg å være like viktig.

HIERARKI

Når ordet hierarki brukes om arbeidslivet menes det organisasjonsformer som er preget av formaliserte over- og underordnede relasjoner. En av de ansatte i Sjøforsvaret sier dette om koreanerne:

De har gjerne en EKSTREMT hierarkisk organisering. MYE, mye tøffere enn vi har i forsvaret (Peter).

Forskjellen på norsk og koreansk organisasjonskultur virker imidlertid å være et større problem for koreanerne enn for de norske.

Nordmennene sier "dere må vente, vi må høre med de andre først." Deretter må de rapportere til ledelsen og så må de legge HELE informasjonsflyten inn på systemet. Så etter det kommer de endelig til en konklusjon (Ms Park).

Norsk flat organisasjonsstruktur betyr at bestemmelser tatt på toppen erstattes med en omfattende sirkulering av informasjon, og det tar tid. Koreanerne frustreres over at denne, for dem, uklare kommandolinjen betyr at den norske kontraktsjefen som de kommuniserer med til daglig, ikke blir gitt nok makt til å ta selvstendige og raske avgjørelser.

Vanligvis gis ingeniørene og kontraktsjefene full autoritet på byggeplassen av sine lands arbeidsgivere. Den norske kontraktsjefen har ikke blitt gitt nok autoritet. Han kunne ikke ta avgjørelser når det gjald spørsmål om design. Det var veldig vanskelig for oss (Ms Park).

For nordmennene oppleves den hierarkiske strukturen i koreansk organisasjonskultur først og fremst som enda et hinder for vellykket kommunikasjon. Det gjelder spesielt i kommunikasjon med yngre og underordnede.

Koreanerne uttaler seg gjerne ikke så sterkt hvis de har sjefen sin med seg [...] Han tør ikke ta avgjørelser uten et 'go' fra sjefen og han har instruksjoner om å kutte mest mulig (Peter).

Mens en norsk ingeniør tar noen valg på eget ansvar i et møte, har nordmennene opplevd koreanere i møter som framstår som enige, men som kommer tilbake etterpå og sier noe annet. De tror at dette kan linkes til hierarkiske bestemmelsesprosesser.

EFFEKTIVITET

Ppalli-ppalli (også skrevet *palli palli*) er et koreansk ord som betyr rask eller å skynde seg. På den norske ambassaden i Seoul sin nettside skriver Ness Kjølstad (2021) dette om uttrykket (vår oversettelse fra engelsk): «Termen "ppalli ppalli" referer til en kultur som setter pris på en rask livsstil. Folk elsker fart, at ting er gjort på et øyeblikk, alt fra spising til bygging av et tretti etasjers hus.» I våre intervjudata brukes uttrykket av de koreanske informantene til å beskrive seg selv i kontrast til den sakte, norske bestemmelsesprosessen.

Vi koreanere, vi skynder oss for å komme til en avgjørelse, PPALLI PPALLI, "så, hva er ditt svar?" "hva synes du om det?" Men de norske i NDMA (FMA) sier: "dere må vente, vi må høre hva de andre mener først" (Ms Park).

I tillegg til at bestemmelsesprosesser i en flat organisasjonsstruktur tar tid, tyder koreanernes svar på at nordmennene generelt kunne vært raskere til å besvare eposter og vært bedre forberedt til møter. Men det er også de som mener at avgjørelser på den norske siden gjøres med for lite forberedelser i forkant.

Først og fremst har vi ikke nok erfaring med norske kontrakter, eller med de spesielle regler og reguleringer (som de bygger på). [...] Tiden var veldig kort, og vi hadde ikke nok tid. [...] Noen ganger skjønnte vi ikke det grunnleggende konseptet i kontrakten [...] Norge har en lang historie innen skipsbygging så dere har kanskje deres egne underforståtte måter å gjøre ting på som vi ikke kjenner til. [...] Jeg tror at vi ikke hadde nok tid til å forstå det som kontrakten bygget på før vi skrev kontrakten (Mr Kim).

Planleggingsfasen startet med at det britiske konsultentselskapet BMT snakker på vegne av DSME. Kontrakten var basert på bygging av MARS, britiske marinefartøy som ble bygget på det koreanske skipsverftet før *Maud*. Alt fra måten å drive prosjektledelse på til kommunikasjonssystemet som ble bestemt brukt på prosjektet var nye verktøy for prosjektgruppa på DSME. I tillegg krever et marinefartøy svært detaljerte spesifikasjoner, noe en av de norske ingeniørene også kommenterer.

Problemet har vært at vi har så vanvittig mange særkrav, norske krav og militære krav, til sammen tre tusen krav som til sammen avgjør hvordan de skal tolke og bygge fartøyet (Knut).

Den koreanske prosjektlederen forstår hvor unikt et marinefartøy er.

Et marinefartøy må tilpasses sitt land, ikke en bedrift, men tenkesettet i det landet der det skal brukes (Mr Kim).

Selv om partene virker å ha forståelse for den andres situasjon, er det en ting de ikke kan enes om, og det er synet på kontrakten.

KONTRAKTEN

En av de norske slår fast:

Samtidig som de har en VOLDSOM høflighetskultur, så kan du finne den FULLSTENDIGE uhøflighet i forhold til for eksempel det å forholde seg til en kontrakt (Peter).

I byggeprosjektet fører uenighet om kontrakten til at begge parter ser de andre som lite fleksible.

De virket ikke så åpne for nye tanker og ideer. De skulle gjøre ting som de pleide å gjøre. Vi på vår måte prøver å tenke alternativ og prøver å få til nye løsninger (Knut).

Så de har sin egen måte å gå fram på for bygge et fartøy, og det var KLART beskrevet i kontrakten hvilken måte, hvilket tidsperspektiv og hvilken metode (de ville bruke), så det var IKKE enkelt å få dem til å ombestemme seg (Ms Park).

Det koreanske skipsverftet mente de hadde lengst erfaring i skipsbygging og at de noen ganger kom opp med løsninger som var bedre og billigere enn de som var beskrevet i kontrakten. Når de ikke kunne bli enige, forteller den norske kontraktsjefen at han slo kontrakten i bordet, åpnet den og sa “les her!” noe som illustrerer godt hvordan han så på kontrakten som et dokument som ikke er åpent for diskusjon.

RELASJONER

Mens kommunikasjonsproblemer var nordmennenes største utfordring, var mangelen på muligheter til relasjonsbygging det koreanerne ofte nevnte som problematisk.

De ANDRE skipseierne, de oppholder seg vanligvis på skipsverftet fra start-til slutfasen på prosjektet så vi har mer tid til å komme nærmere hverandre (Mr Kim).

Normalt har byggeprosjekter på DSME et minimum av fem personer fra skipseiernes side boende i Sør-Korea til skipet er ferdigbygd, men Maud-prosjektet hadde bare en. Høyt fokus på relasjonsbygging i Sør-Korea, gjør at kommunikasjon ansikt til ansikt foretrekkes framfor digital kommunikasjon. Det kan være grunnen til at personell fra Sjøforsvaret som var i Norge under byggeprosessen, syntes den digitale kommunikasjonen mellom Norge og Korea var den aller vanskeligste.

Altså de inspektørene, og spesielt etter hvert når vi fikk inn flere og flere koreanere, den kommunikasjonen, den var ikke så utfordrende. MYE mer utfordrende med kommunikasjonen direkte herfra, og for våre folk som ble involvert i dette her (Knut).

Koreanerne hadde inntrykk av at selv når nordmennene besøkte Sør-Korea, så tilbrakte de fritiden med andre nordmenn. En av koreanerne forklarer hvorfor det tok tid å ha en åpen og oppriktig dialog med nordmennene.

Det tok ganske lang tid før en (følte en) kunne være ærlig overfor dem (nordmennene) og å få dem til å forstå den koreanske kulturen. [...] Vi tenker alltid på relasjonen når vi møter folk eller skal ta en avgjørelse. Så, når jeg var uenig med ham (nordmannen), var det ikke enkelt å si fra. Hva skulle jeg si? (Mr Kim)

Så, det er ikke bare den hierarkiske strukturen som fører til en mer indirekte kommunikasjonsstil, som igjen leder til flere misforståelser, men også mangelen på å ha bygget uformelle, personlige og nære relasjoner. Den koreanske prosjektlederen avslutter intervjuet med ett av hans beste minner fra byggeprosjektet.

Jeg har et minne fra da vi var i Bergen, i startfasen av prosjektet. Vi var ikke på marinebasen, men de hadde leid et sted der de ikke kunne dra hjem (om kvelden). Det var fint. Vi var sammen og hadde team-building (Mr Kim).

Sammen reiste de til Nord-Norge, vekk fra alle familier, og kunne sitte ned og bli kjent med hverandre ansikt til ansikt. Denne typen kontakt ønsket den koreanske prosjektlederen seg mer av.

Fra intervjuene kan vi lese flere konkrete tiltak som kunne ha styrket relasjonen mellom de to parter. Det ene som faktisk ble implementert med suksess i dette prosjektet var å gå over fra å bruke vestlige inspektører til å bruke koreanske inspektører på byggeplassen. Nordmennene så på dette som et tillitsfremmende tiltak som sparte dem for tid og penger.

Det andre som ble foreslått var å bruke ett felles kommunikasjonssystem for begge parter. Slik det var i starten, brukte de flere kommunikasjonssystem, noe som viste seg svært ineffektivt og som skapte frustrasjon blant de sørkoreanske ingeniørene.

De fleste andre byggeprosjekter med utenlandske skipseiere hadde flere av sine egne ansatte på skipsverftet under byggingen, men *Maud*-prosjektet hadde bare en norsk ansatt stasjonert ved verftet. På bakgrunn av det vi erfarte fra andre prosjekter ved verftet og deres bruk av konsulenter, er det mye som tyder på at dette ikke var tilfredsstillende.

Selv om det er hyggelig å sosialisere med andre nordmenn i utlandet, så er det viktig å huske på hvor essensiell sosialisering etter arbeidstid er for godt samarbeid i mange kulturer. Hvis man veier tiden brukt på misforståelser opp mot den tiden man kanskje må «ofre» på sosialisering, er det klart at det hadde svart seg å bruke mer tid på sosialisering. Til tross for betydelige kulturbarrierer som eksisterte mellom nordmenn og sørkoreanere i de ovenfornevnte eksemplene, så vi også at de kjente hverandre bedre på slutten av prosjektet og respekterte hverandres kultur selv om de ikke nødvendigvis forsto den.

Vi har nå presentert våre viktigste empiriske funn. I diskusjonsdelen nedenfor sammenligner vi funnene med teoriene presentert tidligere fra lingvistik og interkulturell kommunikasjon; hva var som ventet? Hva var uventet? Og hvilken lærdom kan man trekke?

LÆRDOM FRA PROSJEKTET

Vår problemstilling var: Hva opplevdes som de viktigste grunnene til misforståelsene fra begge sider, hva besto kulturutfordringene i, og hvilken lærdom kan en ta med seg til videre prosjekter?

Vi begynner med det som frustrerte nordmennene mest, altså sørkoreanernes dårlige engelskkunnskaper. Det at de nærmest tvang koreanerne til å skrive referat etter hvert møte, er et godt eksempel på hvordan språkbarrierer skaper mistro (Tenzer, Pudielko and Harzing, 2014). Det er ikke sjelden at det som man tror er problemer relatert til kulturforskjeller, viser seg å handle om språkproblemer (se for eksempel Ly, 2017). Men som nevnt av Sewell (2013), er det lett å tenke at om man snakker samme språk, så tenker man også likt. Ingen av partene i dette byggeprosjektet satte ord på sine egne uskrevene forventninger til hvordan man jobber i team eller hvordan bestemmelser tas, nettopp fordi slike forventninger er ubevisste og uskrevene for folk flest. Derfor kunne det vært en god ide å involvere en person med interkulturell kompetanse i begge kulturer som kunne føre partene sammen

og synliggjøre de uskrevne reglene som er i størst fare for å skape friksjoner og misforståelser.

Hvis vi sammenligner informantenes respons med teoriene om henholdsvis koreansk og norsk forretningskultur/kommunikasjon, ser vi at mange av deres opplevelser samsvarer med teoriene, men det er også et par uventede ting. I den koreanske bedriftskulturen der det er stor hierarkisk distanse (Kim, 1991; Warner, 2003), er det ikke rart at nordmennene opplevde at det var vanskelig å få klare svar, særlig fra de yngre ingeniørene. Men det nordmennene kanskje ikke var klar over, var i hvor stor grad kommunikasjonsproblemer kan overkommes med gode relasjoner.

I Sør-Korea der tillit oppnås gjennom relasjonsbygging, spesielt etter arbeidstid, passer sørkoreanske sjefer på å legge til rette for hyppige uformelle sammenkomster med sine underordnede for at de ansatte lettere skal kunne si direkte det de mener (Chen, 2004). Dette kunne også den norske siden ha vektlagt mer istedenfor å hegne om sine privatliv (Fife, 2002).

Det som kanskje var mest overraskende for oss, var sørkoreanernes syn på den norske flate hierarkiske strukturen (Smith et al., 2003; Strandén, 2016). Det var åpenbart at de syntes bestemmelser tok unødvendig lang tid når alle skulle involveres, og at den norske bygningsinspektøren i Sør-Korea hadde for lite makt til å ta raske avgjørelser på egenhånd. Når teoriene hevder at nordmenn er mer opptatt av å få ting gjort enn å bli kjent med sine samarbeidspartnere (Meyer, 2014), så kan man kanskje tenke seg at arbeidet går kjapt unna, men i våre funn var lav effektivitet det sørkoreanerne nevnte oftest og som dermed kan tolkes å være det de opplevde som mest ulikt sin egen bedriftskultur.

I samtale med informantene, skjønte vi at særlig den norske siden visste om noen av disse organisasjonskulturelle utfordringene fra før. For eksempel så hadde de hørt fra andre nordmenn allerede stasjonert i Sør-Korea at sørkoreanere ofte ønsker å reforhandle kontrakten, også nevnt av Alston (1989). Så hvorfor var det et slikt irritasjonsmoment?

Fra ledelse- og organisasjonsteori hevder Dahlgren og Söderlund (2001) at prosjekter på mange måter er definert av at relasjoner mellom prosjektmedlemmene er midlertidige, noe som kan gjøre motivasjonen til å bruke mye tid på å bli kjent med hverandre mindre. Uten å kjenne hverandre, blir det imidlertid vanskelig å skape tillit og man blir mer opptatt med å sikre sine egne posisjoner. Holthe (2007) som skrev om norsk-koreanske prosjekter innen offshore, finner at prosjektene led under mangel på samarbeid og resultatet ble at de ofte kranglet om kontrakten der problemet egentlig var mangel på forståelse for hvorfor samarbeidet ikke fungerte. Han foreslår en overordnet prosjektstrategi for koordinering mellom de to parter der hyppig direkte kommunikasjon mellom bestemmelsestakerne, gjerne ved hjelp av prosjektledere som kjenner begge kulturer, er essensielt.

Ved byggingen av KNM *Maud* fantes det en kontrakt, men ingen overordnet strategi for koordinering av prosjektet. Derfor ble det, som Dahlgren og Söderlund (2001) beskriver, vi mot dem, og en kamp for å overbevise de andre om hvem som har rett i stedet for å sette søkelys på hvordan man kan bygge et bedre fungerende team. I begynnelsen av prosjektet tok BMT, DSMEs britiske partner, initiativ til at det skulle skrives et "partner charter" som inneholdt felles regler for god oppførsel.

Dette hadde partene stående framme på hvert møte. Selv om denne avtalen viste seg nyttig under opphetede diskusjoner i årene som fulgte, så er det viktig å understreke at gode relasjoner ikke skapes av regler på papir, men av at folk tilbringer tid sammen og utvikler tillit til hverandre.

Når vi i en artikkel som dette har satt søkelys på emnet "misforståelser," som vi hentet direkte fra Sjøforsvarets egne prosjektledere, sier vi ikke at partene ikke prøvde å lage velfungerende møter hvor man forsøkte å finne felles løsninger. Disse fant helt klart sted. På bakgrunn av vårt datamateriale har det imidlertid vært naturlig å sette søkelys på det som begge parter har funnet utfordrende, og ikke på det som fungerte bra. Dette for å lære om hvor forbedringspotensialet ligger for andre lignende prosjekter.

KONKLUSJON

Basert på tematisk analyse av sentrale informanter i byggeprosjektet av marinefartøyet *Maud* fant vi at misforståelsene var knyttet språklige utfordringer som *lingua franca* problematikk, overføringer fra morsmål til målspråket, og kommunikasjonsproblemer som ikke har med språk, men med hierarkiske strukturer og mangel på relasjonsbygging å gjøre. Misforståelser var også knyttet til kulturutfordringer som ulike forventninger til samarbeid, ledelsesstil og bestemmelsesprosesser som vi har samlet under kategoriene hierarki, effektivitet, kontrakten og relasjoner.

Lærdom fra studiet er at slike samarbeidsprosjekter på mange måter er definert av midlertidige relasjoner mellom prosjektmedlemmene og at man derfor ikke kan ta felles forventninger eller arbeidsrutiner for gitt. I tillegg til å løse språk og kulturutfordringer foreslås det å bruke lokale inspektører, felles kommunikasjonsystemer som er kjent for begge parter og ha flere av sine egne på byggeplassen.

Vi har ikke kunnet konkludere at den manglende interkulturelle kulturforståelse alene har medført forsinkelser og økonomiske tap. Til dette trengs det videre forskning. Med bedre innsikt og mer kunnskap om interkulturell kommunikasjon, vil man imidlertid med stor sikkerhet kunne anta at samarbeidet kunne ha blitt enklere. Man ville unngått mye frustrasjon og mange møter, og generelt ville prosessen tatt mindre tid. Med dette bidraget er det å håpe at Forsvaret satser mer på kulturforståelse ved for eksempel ubåtbyggingen i Kiel og senere prosjekter som involverer kulturer som er ulik vår egen. I undersøkelsen har hovedhensikten vært å forstå prosessen som Sjøforsvaret opplevde ved å bygge *KNM Maud* i Sør-Korea, men vi tror funnene også er interessante for andre framtidige norske-sørkoreanske forretningssamarbeid.

REFERANSER

- Alston, J. P. (1989). Wa, guanxi, and inhwa: Managerial principles in Japan, China, and Korea. *Business Horizons*, 32(2), 26-32.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006), Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research* 3, 77-101.

- Chen, M. (2004). *Asian management systems: Chinese, Japanese and Korean styles of business*. Cengage Learning EMEA.
- Cordon, A., & Sainsbury, R. (2006). Using verbatim quotations in reporting qualitative social research: Researchers' views (pp. 11-14). York, UK: University of York. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/verbquotresearch.pdf>
- Crystal, D. A. (2008). *Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th Edition* Crystal. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dahlgren, J., & Söderlund, J. (2001). Managing inter-firm industrial projects—on pacing and matching hierarchies. *International Business Review*, 10(3), 305-322.
- Fife, A. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon [cross-cultural communication]*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Grenness, T. (2003). Scandinavian managers on Scandinavian management. *International Journal of Value-Based Management*, 16(1), 9-21. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021977514976>
- Habert, K., & Lillebø, A. (1988). *Made in Norway: Norwegians as others see them*. Oslo: Norwegian School of Management Press.
- Holthe, A. B. K. (2017). *Critical success factors for offshore field development projects-A study of contracts on the Norwegian Continental Shelf awarded to South Korean yards* (Master's thesis, NTNU).
- Johansen, P. A. (2019 December 23). Det tok Forsvaret ti år og 2,2 milliarder kroner å få Forsvarets største skip ferdig. Etter 5 måneder er det fortsatt farlig å seile med det. *Aftenposten*.
- Johannessen, A. et al (2006). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: abstrakt forlag.
- Kim, K. O. (1991). What Causes Communication Problems between English Speakers and Korean Speakers? *Intercultural Communication Studies*, 1, 103-16. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.508.2293&rep=rep1&type=pdf>
- Løhre, A.L. & Krabberød, T. (2019). Mission-based leadership and choice of pedagogy in Eds. Vandergriff, D & Webber, S. *Mission Command: The who, what, where and why. An anthology. Volume II. The Defense Office of Prepublication and Security Review*. (DOPSR case 18-S-1566), Virginia, USA.
- Ly, A. (2017). Making Sense of Communication and Cultural Differences in the Workplace: The Case of Sino-Scandinavian Collaborations. In *Intercultural Communication with China* (pp. 111-131). Springer, Singapore.
- Masumoto, T. (2004). Learning to 'DoTime' in Japan: A Study of US Interns in Japanese Organizations. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4 (1), 19-37.
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
- Ness Kjølstad, K. The "Ppalli ppalli" Culture: Is the Love for Fast Pace Dying? (Hentet 08.04.21) Fra https://overseas.mofa.go.kr/no-en/brd/m_21237/view.do?seq=103
- Ntnu, Tematisk analyse (2021). Lastet ned 22.mai 2021 fra <https://www.folk.ntnu.no>
- Rygg, K. (2015). Japanese and Norwegian Metapragmatic Perceptions of Contextual Factors in Intercultural Business Communication. *Journal of Intercultural Communication*, (38). <https://www.immi.se/intercultural/nr38/rygg.html>

- Rygg, K. (2017). 'Typically Norwegian to be impolite.' Impoliteness according to whom? *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2439>
- Sewell, A. (2013). English as a Lingua Franca: ontology and ideology. *ELT Journal*, 67(1): 3-10.
- Smith, P. B., Andersen, J. A., Ekelund, B., Graverson, G., & Ropo, A. (2003). In search of Nordic management styles. *Scandinavian Journal of Management*, 19(4), 491-507. [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(03\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(03)00036-8)
- Stensvold, T. (2019) To tårn som kan fylle drivstoff på to skip samtidig - i fart- er det viktigste våpenet på Sjøforsvarets største skip. *Teknisk Ukeblad*, 3. april 2019.
- Stranden, A. L. (2016). Norske ledere gir frie tøyler på godt og vondt. forskning.no
- Toremans, G. (2016). Interview: Commander Thorvald Dahll, Commanding Officer, HNoMS Maud, Royal Norwegian Navy. *IHS Janes Defense Weekly*.
- Tenzer, H., Pudelko, M., & Harzing, A. W. (2014). The impact of language barriers on trust formation in multinational teams. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 508-535.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Warner, M. (2003). *Culture and management in Asia*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315016115>

INTERVJUGUIDE

Prosjektets navn

An Investigation on Communication between Norwegian Navy Personnel and South Korean Shipyard Management at the Daewoo shipyard in Busan, South Korea

Deltakere

Paula Rice, Kristin Rygg og Anne Linda Løhre
NTNU Ålesund, Norges Handelsskole, FHS Sjøkrigsskolen

Gjennomføring

Gjennomføres ved direkte (face to face) samtaler eller via VTC

Fase 1: RAMMER/SETTING: (5 min): Løst prat og uformell samtale

Fase 2: TEMA: (5-10min) Info om tema; hva skal vi bruke undersøkelsen til (gi Sjøforsvaret mulighet til bedre å forstå hvordan kommunikasjonen på verftet fungerer); undersøkelsens formål og hensikt (studere hvordan mening i denne konteksten blir til gjennom å analysere språklige faktorer (verbale og non verbale), hvordan forventninger påvirker oss og hvordan misforståelser oppstår.

Informanten gis på dette tidspunkt mulighet til stille spørsmål.

Vi informerer her om opptak som startes etter fase 2.

Fase 3: KJERNESPØRSMÅL (50-60 min)

- Områder:
- 1) språklige utfordringer (non-verbale og ikke verbale)
 - 2) erfaringer knyttet til forventninger
 - 3) erfaringer knyttet til misforståelser.

Ettersom vi opererer etter prinsippene til det semi-strukturerte intervju, vil kjernes spørsmålene være åpne, og vi vil fylle på etter hvert med passende oppfølgingsspørsmål. Sjekkliste blir således til på samme måte.

FASE 4: OPPSUMMERING (Ca 15 min): Det sjekkes om alt er forstått. Har man lyst til å legge til noe, er dette stedet. Det takkes for velvillig deltakelse og man minner om undersøkelsens intensjon.

Alle henvendelser til prosjektet kan rettes via prosjektleder:
Anne Linda Løhre, FHS, Sjøkrigsskolen alohre@fhs.mil.no
Tlf. 55518809/45039386

Fagfellevurdert artikkel

Fysisk trening som mål og middel i utvikling av offiserer

*Hvordan fysisk trening bidrar til å utvikle fysisk og
mental robusthet og bedre evne til å lede*

Hilde Ivarrud, Øystein Sæther, Trygve Steiro

Sammenheng

Fysisk trening har en historisk plass i Forsvaret. I denne artikkelen drøftes hvordan det tilrettelegges for trening ved Forsvarets høgskole, avdeling Luftkrigsskolen. Studier fra andre avdelinger trekkes også inn i diskusjonen i denne artikkelen. Vi argumenterer i artikkelen for at fysisk trening spiller en viktig rolle for å oppfylle krigens krav. Vi argumenterer også for at det er et viktig mål i seg selv. Vi diskuterer ut ifra dimensjonene motivasjon, hardiness og fysisk kapasitet, problemløsning og læring. Vi ser fra Luftkrigsskolen at fysisk form og akademiske prestasjoner henger sammen. Fysisk trening har en integrert plass i utdanningen. Funnene i artikkelen tyder på at det kan argumenteres for at det kan få en enda bedre integrert plass. Fysisk kapasitet er viktig for å kunne løse oppdraget og til å kunne ta vare på sitt personell. Fysisk fostring er et lederansvar og denne artikkelen har vist med eksempler hvordan dette er nedfelt både i strategiske dokumenter og gjennom studiehandbøker. Fordelen med fysisk fostring i lederutvikling, er at det lettere kan konkret måles.

INNLEDNING

Fysisk trening har hatt en lang tradisjon innenfor Forsvaret. Krigsskolene har sammen med Politihøgskolen og Brann- og redningstjenester fysisk trening som en del av utdanningen. Ved Forsvarets Høgskole, avdeling Luftkrigsskolen er faget militær idrett og trening (MIT) et gjennomgående fag på den treårige bachelorutdanningen. Idrett («MIT») er en integrert del av krigsskoleutdanningen og det understreker viktigheten av fysisk trening. Et annet poeng med idrett er det som trekkes frem av Janelle og Hillmann (2003). Ved å kjenne til de underliggende mekanismene for prestasjoner på høyt nivå hos atleter, kan en også få innsikt i faktorer som ligger til grunn for effektiv praksis, instruksjon, og støttenettverk som igjen er nødvendig for fasiliteringen av ytelse og læring i militære kontekster (Janelle & Hillmann, 2003). I denne artikkelen anser vi fysisk trening både som et mål og et middel. Vi vil redegjøre for betydningen fysisk trening har både for å bidra til fysisk og mental robusthet og til evnen til å lede andre. God fysisk form hos den norske offiseren har vært, og vil alltid være essensielt for å virke som offiser i det norske Forsvaret (Ivarrud, 2012; Sæther, 2008). Siden idrettsfaget har en så sentral plass i Forsvaret, ble kadettutviklingsstudien gjennomført fra 2007-2011. «Kadettutviklingsstudien 2007-2011» ble gjennomført og ledet av en gruppe forskere fra Norges idrettshøgskole/ Forsvarets institutt og idrettsoffiserer fra de tre krigsskolene (Säfvenbom, Aandstad, Skjetne, Nilsen & Innselseth 2007). Dette for å kunne både sammenligne de ulike krigsskolene, til å kunne dokumentere effekter og til å peke på forbedringsområder. Flere av eksemplene vil derfor hentes fra Forsvarets høgskole sine tre avdelinger av krigsskolene og primært fra avdeling Luftkrigsskolen da det er der vi har mest empiri fra. For enkelthets skyld omtales det som Luftkrigsskolen i påfølgende tekst i denne artikkelen. Eksempler fra andre deler av Forsvaret vil også trekkes inn siden det å holde seg i god fysisk form er et krav alle militært ansatte har, samt at det er en lederoppgave å holde sine undergitte i god fysisk form. En grunnleggende militær ledelsesfilosofi er «løs oppdraget, ta vare på dine soldater» Som vi skal se så har fysisk og mental kapasitet både betydning for en avdelings evne til å løse oppdraget og til å kunne ta vare på seg selv. I antagelsen ligger det også et alvor i lederens ansvar for å holde seg og sin avdeling i god fysisk form for å bedre løse krevende oppdrag i fred, krise og krig. Forsvaret utvikler seg til stadighet og OF og OR- ordningen er at av disse, der offiserene og spesialistene mer rendyrkes. For Luftforsvarets del handler det også om å operasjonalisere fysiske krav ut ifra konseptet til F- 35 og de ambisjonene og truslene knyttet til denne nye våpenplattformen. De ulike spesialistene har sine krav til fysisk kapasitet. Forsvaret blir mere teknologisk basert og avhengig av samhandling med andre enheter, noe som gjør at enkelte soldater gjerne må bære mere utstyr. Men samtidig vi at det er noe felles og at dette går på ulike fysiske kapasiteter som hurtighet til evakuering til dekningsrom, rekognosering av nærområdet i vernutstyr og tung utrustning for en gitt periode, intensivt selvforsvar, kamerathjelp alene eller sammen med andre og ikke minst kunne utføre sitt primære arbeid over en lengre periode med lange og krevende arbeidsdager. Som vi ser, er det naturlig å tenke fysisk trening som en integrert del. Dette gjelder også like mye for de andre våpengrenene, men vi eksemplifiserer ut ifra Luftforsvaret. Vi vil i denne artikkelen diskutere MIT som fag og dens betydning for Forsvaret. Dette gjør vi ut i fra tre dimensjoner:

- Motivasjon for fysisk fostring
- Hardiness
- Fysisk kapasitet for problemløsning og dobbeltkretslæring

MOTIVASJON FOR FYSISK TRENING

Hva er det som motiverer for MIT og hvordan kan den påvirkes. Tidligere studier har vist at iver er en sterk prediktor for fysisk form og fysisk aktivitet og trening (Kolle, Steene-Johannesen, Andersen & Anderssen, 2004; Dahle, 2005; Fagerlund & Prestbakmo, 2011). En studie av mannlige amerikanske soldater, konkluderte med at de som trente for å oppnå en helsegevinst, hadde større sannsynlighet for å gjøre det bra på fysiske tester enn de som trente på grunn av pliktfølelsen til jobben. Dette henger sammen med at de som trente for helsegevinst hadde gjennomsnittlig større treningsmengde (Wilsona, Markeya & Markeyb, 2012). Treningsiver er sammensatt av individets treningsglede, opplevelse av meningsfullhet og oppfattelsen av treningsidentitet (Kolle et. al., 2004). Videre viser forskning at oppgaveorientert motivasjonelt klima er å foretrekke fremfor et resultatorientert motivasjonelt klima i ulike idrettskontekster (Ames, 1992; Pensgaard & Roberts, 2002; Ommundsen et al. 2003; Morgan & Kingston, 2009; Moreno-Murcia et al., 2011). Eliteutøvere understreker viktigheten av et oppgaveorientert motivasjonelt klima fremfor et resultatorientert motivasjonelt klima. Dette gjelder både for ulike idrettssammenhenger og for ulike aldersgrupper (Pensgaard & Roberts, 2002). Det å fremme et mestringsorientert motivasjonelt klima for studenter på høyere utdanningsnivå har vist seg å ha positiv effekt både for idrettsstudentenes motivasjon og læringerserfaring (Morgan & Kingston, 2009). Videre viste en metastudie basert på 14 studier (med et totalt utvalg på n= 4484) at oppgaveorientert klima er assosiert med mer fleksible motivasjonelle mønstre fremfor et resultatorientert motivasjonelt klima som er assosiert med mindre tilpasningsdyktige og lite fleksible motivasjonelle og følelsesmessige reaksjoner (Ntoumanis & Biddle, 1999). Säfvenbom, Miller & Sookermany (2005) viste videre at aktiviteten på fritiden i større grad var indre motivert enn den aktiviteten som foregikk i tjenesten. En studie av norske soldater i internasjonale operasjoner viste at det var stor forskjell i treningsmengde blant soldatene (Dyrstad, Miller & Hallén, 2007). Soldatene med høy indre motivasjon hadde mye høyere treningsvolum enn de med lav indre motivasjon. I tillegg viste studien at kondisjonen økte sammenlignet med de best trente og de dårligste trente i løpet av to års militærtjeneste. Det å stimulere til indre motivasjon kunne være et godt virkemiddel for å øke treningsmengden (Dyrstad, Miller & Hallén, 2007). Funn fra Luftkrigsskolen peker på at

«Kadettene mener at fysisk aktivitet er noe av det mest meningsfulle en kan gjøre og de liker å holde seg i form» (Ivarrud, 2012, s. 56).

Det at kadettene grad av autonomi reduseres og kontrollbasert motivasjon øker i faget «Militær Idrett og Trening» (MIT), kan ifølge Forfot (2014), tyde på at faget i mindre grad støtter opp under kadettene grunnleggende behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet

er trukket frem som viktig av Vansteenkiste, Niemiec & Soenens (2010). Fysisk aktivitet i skole og militær sammenheng er kjent for mindre grad av selvbestemmelse (Säfvenbom et al., 2007; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Vansteenkiste et al., (2010) peker på viktigheten av å tilpasse undervisningen til den enkelte for å kunne gi optimale individuelle utfordringer. Forfot (2014) fant at kadettene motivasjon for faget Fysisk Fostring endrer seg i løpet av studietiden. Endringene består i at graden av autonom motivasjon reduseres og kontrollert motivasjon øker. Forfot (2014) fant videre at kadettene motivasjon for trening på fritiden holder seg relativt uendret i perioden. Motivasjonen for trening på fritiden påvirkes ikke av endringene i motivasjon i faget fysisk fostring. Forfot (2014) tror dette kan henge sammen med krav som stilles i faget og hvordan undervisningen foregår. Allikevel er det mye som tyder på at motivasjonen i faget i all hovedsak er påvirket av den helhetlige utdanningskonteksten (krigsskoleutdanningen) og kulturen der.

«Hvis Forsvaret og krigsskolen ønsker å stimulere til en utdanning som i større grad utdanner selvstendige og initiativrige kadetter også når det gjelder trening, bør det legges til rette for autonome former for motivasjon» (Forfot, 2014, s. 4.)

Pensgaard og Roberts (2003) fant at utøvere med høy oppgaveorientering og lav egoorientering i større grad brukte aktive mestringsstrategier og søkte sosial emosjonell støtte enn utøvere med en annen profil. Hardiness er funnet å være assosiert med mestringsstrategier (Maddi et al., 1998). Oppgaveinvolvering fremmer positive opplevelser og følelser i fysisk aktivitet (Ntoumanis & Biddle, 1999). Det er studier som peker på at de med en oppgaveorientert profil hadde en tendens til i større grad å se trening som en viktig del for lagkohesjon og ferdighetsutvikling. Personer med en mer markant egoorientert profil så på trening som en mulighet for å demonstrere ferdighet og dermed være et middel til å øke sin sosiale status (Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996).

HARDINESS

Mental tøffhet er et fellesbegrep som brukes i beskrivelsen av bla. toppidrettsutøvere som mestrer og presterer godt over tid og i varierende kontekster (Gucciardi & Mallett, 2010). Vi har valgt å bruke hardiness siden ikke noe begrep dekker dette på norsk. I en undersøkelse fant man at «hardiness» predikerte hvem som kom gjennom opptaket til Army Special Forces og anser «hardiness» som en viktig faktor i svært krevende yrker som dette (Bartone, Roland, Pican & Williams, 2008). Tilsvarende funn ble gjort i opptaket til krigsskoleutdanning (Hystad, Eid, Laberg & Bartone, 2011). En militær leder med høy hardiness kan ta kontroll under usikkerhet og lede sin enhet til å finne mening i den usikre tilværelsen (Bartone, 2006). Sandvik et al. (2010) undersøkte i sin studie sammenhengen mellom hardiness, subjektiv motivasjon og mestring under en lang og krevende skimarsj. Forfatterne konkluderte med at hardiness kunne predikere motivasjonen i en hard øvelsessetting. Magnussen og Boe (2017) har i sin studie av Krigsskolekadetter som krysser Hardangervidda pekt på at kryssingen kan bidra til hardiness (Kobasa,

1979) og «resiliency» (McDonald, 2013). Det å kjenne på slit og å oppnå tøffe og utfordrende prestasjonsmål kan bidra til utvikling av både hardførhet og robusthet (Magnussen & Boe, 2017; Magnussen & Boe, 2020). Magnussen og Boe (2020) peker også på viktigheten av at kadettene ser fysisk streben som en del av dannelsesprosessen. Nymoen (2012) peker på at det gjennom idrettskontekster ligger til rette for å erfare gjennom tanker, følelser og handlinger og mestring er unik. Nymoen (2012) mener at en derfor kan stille spørsmål ved om hvorvidt det er «hardiness som kan bidra til å påvirke motivasjonen, eller om det er individets motivasjon som bidrar til å øke eller senke hardiness hos individet. Cole, Field & Harris (2004) undersøkte samvariasjonen mellom studenters læringsmotivasjon fra starten til slutten av et skoleår. Forfatterne fant at hardiness så ut til å ha sterkere innvirkning på individer med høy motivasjon enn de med lav motivasjon. Samme studie undersøkte også hardiness og motivasjon som buffer mot akutt depresjon. Studenter som innledningsvis var motivert og som scoret høyt på hardiness, rapporterer færre depressive tanker. De fant også at de som var mest deprimerert hadde kombinasjonen høy hardiness og lav motivasjon. Studien indikerer dermed at hardiness sammen med motivasjon kan forebygge depresjon. Hardiness kan endres som følge av direkte treninger og utdanningsprogrammer (Hystad, Olsen, Espevik & Säfvenbom, 2015; Bartone & Hystad, 2010; Nymoen, 2012). For en gjennomgang av diskusjon rundt denne forskningen på dette fenomenet, se Hystad et al. (2015).

FYSISK KAPASITET FOR PROBLEMLØSNING OG DOBBELTKRETSLÆRING

Vi har til nå sett på motivasjon og hardiness som viktige faktorer. I denne delen vil vi trekke inn et annet mere kognitivt element hva vi mener fysisk form kan bidra til. I en større undersøkelse av kadettene i 1. avdeling ved Luftkrigsskolen i Trondheim (1993-1994), ble det påvist en klar sammenheng mellom fysisk aktivitet og mestring under militært stress. Studien fant ut at de som selv opplevde å være i god fysisk form og var fysisk aktive tre dager i uka eller mer, var mer aktive problemløserne enn sine mindre aktive medkadetter. Lavaktive kadetter rapporterte å være mindre fornøyd med egen fysisk form, hadde lavere O₂ opptak, scoret dårligere på fysiske tester, og de vektla fysisk aktivitet som mindre viktig for mestring og helse. De lavaktive rapporterte videre signifikant høyere bruk av psykologiske forsvarsmekanismer som depressive strategier og passiv tilbaketrekning. I tillegg hadde de lavaktive en større tendens til å fraskrive seg skyld og ansvar og vendte i større grad aggresjon og frustrasjon utover (Grønningsæter, 1996). Disse funnene stemmer godt over ens med poeng trukket frem og oppsummert gjennom ulike forskning (Hansen, 2017). Hansen (2017) hevder at fysisk trening og spesielt løping er har kanskje aller størst effekt for hjernen. I en masterstudie av Luftkrigsskolens kadetter pekes det på at;

«Kadetter med høy hardiness og oppgaveorientering vil kunne ha en sterk drivkraft til å reagere på stressende hendelser med å gå i møte og samhandle med hendelsene» (Nymoen, 2012, s. 58).

Aandstad (2017) er inne på det samme fra sitt studie av HV- soldater der han argumenterer for høyere fysisk kapasitet:

«Increased physical capacity would also mean higher buffer against fatigue, and increased flexibility, in the type of jobs that can be carried out successfully. Improved fitness level may also increase the status of the HG force, and lead to higher recognition among peer professional soldiers and the civilian society» (Aandstad, 2017: 75).

Gould & Weinberg (1992) skriver at dersom man er i best mulig fysisk form, så vil dette være med på å ta selvsikkerheten til et høyere nivå. Kan man i tillegg optimalisere inntak av sunn kost samtidig som man opprettholder treningsrutinene, så vil dette være med på å gi økt mestringstro. Da vil man kunne stå den tiden som kreves og får jobben gjort. McDonald (2013) peker på at offiserens mentale utholdenhet og hardførhet er summen av mental robusthet og en god fysisk kapasitet, tilpasningsdyktighet, endringsvilje, fleksibilitet, selvdisiplin, empatiske, evner, analytiske evner og planmessighet (McDonald, 2013).

Vi mener at en leders fysiske kapasitet kan avgjøre om lederen har det ekstra til å ikke bare «ha nok med seg selv», men også ha overskudd og kapasitet til å se hele operasjonsbilde. En kan tenke seg at ved slitasje og stor fysisk belastning kan situasjonsforståelsen (SA) (Endsley, 1995) svekkes, og en kan også tenke seg at evnen til å utføre en beslutnings sirkel OODA (Observe, Orient, Decide, Act) (Boyd, 1978), går langsommere. Fysisk trening kan være viktig faktor for situasjonsforståelse og styrke evnen til å gjennomføre OODA- loopen hurtig og godt selv om det ikke kan bevises en direkte årsaks- virkningsforhold. Dette stemmer også bra med det Anders Hansen (2017) også er inne på der han hevder at det er hjernen som har størst effekt av fysisk trening. Videre argumenter vi for at dette må understøttes av videre forskning og gjerne studier som er gjort på kadetter. Vi har i denne artikkelen argumentert at disse beslutningene også på lavere nivå kan ha strategiske implikasjoner. Dette er også i tråd med det Grønningsæter (1996) fant i sitt studium. Vi ser, igjen med Luftkrigsskolen som eksempel, at gode prestasjoner akademisk er korrelert med fysisk form. Man kan ikke bevise hvilken retning, men en kan avvise at de som trener mye og gjør det bra på det fysiske «ofrer» det akademiske og scorer lavere der. Dette er interessante funn som man bør gå nærmere inn på. En kan tenke seg at de som scorer høyt akademisk og idrettslig har høyere indre motivasjon, opplever mestring og at det har en overføringsverdi at det akademiske stimulerer det fysiske eller vise versa. En annen mulighet er at disse kadettene kan score høyt på hardiness og dermed er bedre i stand til å håndtere både fysiske krav og tester og det akademiske samtidig. En annen observasjon er at kadetter som scorer høyt på «militært forhold» (skikkethet som militær leder) deltar i større grad på frivillige arrangementer ved skolen. Et sentralt forhold ved fysisk form er at det er rimelig å tenke seg at det gir ekstra kapasitet for å kunne imøtekomme og takle uforutsette hendelser.

KONKLUSJON

I denne artikkelen har vi argumentert for at fysisk fostring bør sees på som både et mål og et middel i Forsvaret og at faget bør ha en økt integrert plass i utdanningen av Forsvarets ledere. Fysisk fostring blir derfor et viktig mål og middel for den militære leder. Derfor er fysisk fostring ved alle krigsskolene i Norge en integrert del av lederutdanningen og en del av dannelsen av militære ledere. Fysisk kapasitet er viktig for å kunne løse oppdraget og til å kunne ta vare på sitt personell. Fysisk fostring er et lederansvar og denne artikkelen har vist med eksempler hvordan dette er nedfelt både i strategiske dokumenter og gjennom studiehåndbøker. Dette viser også hvor integrert faget er i lederutdanningen. For kadettene er det viktig å kunne sette konkrete mål og utvikle seg. Fordelen med fysisk fostring sammenlignet med andre sider ved lederutvikling, er at det lettere kan konkret måles. Dermed er det lettere for den enkelte å kunne sette mål, legge opp en strategi og gjennomføre og måle utviklingen konkret. På Luftkrigsskolen var eksamensformen i MIT månedsrapporter og årsrapporter som ble fulgt opp før utdanningsreformen. Lederen kan også evaluere lærdommer av denne prosessen. «Har jeg trent tilstrekkelig? Har jeg trent riktig og til rett kvalitet. Har jeg sørget for god og tilstrekkelig restituering? Hva kunne jeg gjort annerledes?» Dette er det dessverre ikke ressurser til å følge opp i dag. Artikkelen har pekt på at det er helt sentralt at lederen har og utvikler en klar indre motivasjon for fysisk fostring. Dette er også i tråd med Forsvarssjefens fokusområder. Vi har videre pekt på i artikkelen at i samfunnet er det en nedgang i fysisk kapasitet og at dette er godt dokumentert gjennom både sivile og militære studier. Dette er en utfordring også for Forsvaret, selv om behovet for færre soldater har gjort at en kan være strengere i seleksjonen. Dette er også et poeng hos Aandstad (2017) som peker at det kan være et argument for å heve de fysiske kravene for HV- soldater. Men er det noe som det er vanskelig å spå om, så er det fremtiden. Forsvaret har et vidt og komplisert nedslagsfelt som stadig er i endring. Det stiller store krav til ulike arbeidsoppgaver som også avhenger av type stilling eller jobb. Nettopp derfor er den nye testordningen (fysisk test) differensiert på stilling man er styrkedisponert i. Ulikt arbeid stiller ulike krav til hvordan treningen bør planlegges og gjennomføres, og at det er stor enighet om at fysisk og mental robusthet har operativ betydning, er noe denne artikkelen også har vist til. Kadettutviklingsstudien (2007-2011) har generert mange viktige og interessante funn. Men vi trenger kontinuerlig forskning og utvikling på dette området.

REFERANSER

- Aandstad, A. (2017). Physical fitness and activity in Home Guard soldiers. A Cross- Sectional and Method Comparison Study. Phd- thesis. Norwegian School of Sport Sciences.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.

- Bart, P. T., Roland, R. R., Picano, J. J. & Williams, T. J. (2008). Psychological hardiness predicts success in USA Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*, 16, 78-81.
- Bartone, P. T. & Hystad, S. W. (2010). In: Bartone, P. T., Johnsen, B. H. & Eid, J., Violanti, M. J. & Laberg, J. C. (2010). *Enhancing Human Performance in Security Operations*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Boyd, J. (1995). *OODA loop. Destruction and Creation*. Available at http://en.wikipedia.org/wiki/OODA_loop.
- Cole, M. N. S., Field, H. S. & Harris, S. G. (2004). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Student Reactions to a Management Class. *Academy of Management Learning and Education*. 3(1), 64-85.
- Dahle, S. (2005). Ungdommen og kroppsvøvingfaget i moderne tid. En kvantitativ og en kvalitativ analyse av en 15 ukers intervensjonsstudie gjennomført i den videregående skolen. *Masteravhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo*.
- Dullum, B. (2007). *Fysisk form på Krigsskolen i perioden 1989-2005. En retrospektiv tidsseriestudie av resultater på 3000 meter sett i lys av Forsvarets moderne operative konsept*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Dyrstad, S. M. (2007). *Fysisk form og trening i Forsvaret*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dyrstad, S. M., Aandstad, A. & Hallén, J. (2005). Aerobic fitness in young Norwegian men: a comparison between 1980 and 2002. *Scand J Med Sci Sports*, 15.
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 37(1), 32-64.
- Fagerlund, A. J. & Prestbakmo, V. M. (2001). *If exercise is so much fun, why are we becoming fatter?* Hovedoppgave ved Universitetet i Oslo.
- Forsvaret (2012). *Trening for optimale prestasjoner. Overordnet plan for militær idrett og trening 2012-2016*. Oslo: Forsvaret. Sikkerhetsklarering ugradert. Ikrafttredelse 1. juli 2012.
- Generalinspektøren for Luftforsvaret (GIL). (2015). Instruks for militær idrett og trening i Luftforsvaret. Rygge, 01. november 2015.
- Grønningsæter, H. (1996). *Fysisk aktivitet og mestring, sammenhenger mellom personlighet, hormonell aktivering og gruppeklime under stress*. Oslo: Norges idrettshøgskole, Forsvarets institutt.
- Gucciardi, D. F. & Mallett, C. J. (2010). Mental Toughness. In: Hanrahan, S. J. & Andersen, M. B. Andersen (Eds.). *Routledge Handbook of Applied Sport Psychology*. Wiltshire: Routledge.
- Hansen, A. (2017). *Hjernesterk. hvordan fysisk aktivitet styrker hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hystad, S. W., Olsen, O. K., Espevik, R., & Säfvenbom, R. (2015). On the stability of psychological hardiness: A three-year longitudinal study. *Military Psychology*, 27(3), 155-168.

- Hystad, S. W., Eid, J. Laberg, J. C & Bartone, P. T. (2011). Psychological Hardiness Predicts Admission into Norwegian Military Officer Schools. *Military Psychology*, 23, 381-389.
- Ivarrud, H. (2012). *Treningsiver og motivasjonelt klima som prediktor for treningsiver. En analyse av to kull kadetter fra tre krigsskoler i Norge*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Janelle, C. M., & Hillman, C. H. (2003). *Expert performance in sport. Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*, 19-47.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kolle, E., Steene-Johannesen, J., Andersen, L. B. & Anderssen, S. A. (2007). *Secular trends in objectively measured physical activity among 15 years olds in Oslo*. Changes from 2000-2006. Oslo.
- Magnussen, L. I. & Boe, O. (2020): Machine, Machine! Stories from a battle fatigue course. *Military Behavioral Health*. Routledge (1-9).
<https://doi.org/10.1080/21635781.2020.1742825>
- Magnussen, L. I., & Boe, O. C. (2017). Pathei mathos! *Uniped*, 40(03), 192-206.
- McDonald, S. P. (2013). *Empirically based leadership: Integrating the science of psychology in building a better leadership model*. *Military Review*. January-February edition 2013, 2-10.
- Moreno- Murcia, J. A., Sicillia, A. Cervelló, E., Huéscar, E. & Dumitru, D. C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self- reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Morgan, K. & Kingston, K. (2009). Promoting a mastery motivational climate in higher sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9 (1), 73-84.
- Lochbaum, M. R. & Roberts, G. C. (1993). Goal Orientations and Perceptions of the Sport Experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Nymoén, M. L. B. (2012). *En longitudinell studie av krigsskolekadettens hardiness og prestasjonsmotivasjon. Kadettutviklingsstudien 2007- 2011*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo. Norges idrettshøgskole.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: a meta- analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: Relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 397-413.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise from an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, where are We? In: Roberts, G. C. & Treasure, D. S. (Eds) (3rd edition). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign: Human Kinetics.
- Sæther, Ø. (2008). Fysisk form og selvoppfatning. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Trondheim: NTNU.

- Säfvenbom, R., Aandstad, A., Skjetne, K., Nilsen, R. & Innselseth, S. (2007). Kadettutviklingsstudien 2007-2011. En studie av Krigsskolefaget «Fysisk fostring» og fagets påvirkning på krigsskolekadetters utvikling gjennom studietiden. Prosjektbeskrivelse, Norges idrettshøgskole/ Forsvarets institutt, Oslo.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini- theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In: Urdan, T. & Karabenick, S. (Eds.). *Advances in motivation and achievement. The decade ahead*. UK: Emerald Publishing.
- Wilson, J., Markey, C. & Markey, P. M. (2012). Fitness correlates of obligatory versus health motives for exercise: An examination of men in the military. *Psychology of Sport and Exercise*. 13(4).

“Navigare necesse est, vivere non necesse”

The quote is attributed to Pompey (56 BC), who used it to urge his sailors on when they refused to set sail on a stormy sea, in order to bring grain from Africa to Rome where people were starving. This is a task familiar to every naval officer: to do his or her duty to society when the situation demands it, is more crucial than own survival. The quote means, literally, “It is necessary to sail, it is not necessary to live”. This means that it is necessary to depart, even if you are not at all sure that you will ever arrive.

It is more “necesse” than ever that we set sail within the academic world. The picture on this last page, the possible monster, Nessie of Loch Ness, symbolizes our quest for knowledge within the naval domain. What is truth? With what kind of certainty can we claim to know the truth? These are central questions whether dealing with a monster or with naval warfare. It is an ongoing process that makes us wiser but not certain. The Royal Norwegian Naval Academy dates back 200 years and the purpose of our magazine is to put our competence, or sometimes even the lack of it, out into the open for debate. We have a threefold wish; to invite to debate and reflection, to present competent arguments, and to publish knowledge gained through peer reviewed research. In short, we have a deep desire to present through “Necesse” our latest academic thoughts, research and efforts concerning anything that is important to a naval officer. “Necesse” will include scientific articles, especially brilliant bachelor papers by our cadets, and works of scholars at our own Academy or others writing within the naval officer sphere.

